



Desvios de fluência na leitura: Percurso de investigação e intervenção centrado num 2.º ano de escolaridade

Daniela Alves

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

Desvios na fluência de leitura: Percurso de investigação e intervenção centrado num 2.º ano de escolaridade

Daniela Alves

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 Doutora Patrícia Ferreira

Júri

Presidente: Professora Doutora Clárisse Nunes

Arguente: Professora Doutora Sandrina Esteves

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Ferreira

2024-2025

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Quero agradecer a todos os que fizeram parte desta jornada, que sempre me incentivaram nos bons e nos maus momentos.

À minha orientadora, Professora Patrícia Ferreira, o meu mais sincero agradecimento por todo o conhecimento transmitido, e, sobretudo, pela elevada competência e sabedoria nesta área.

Aos meus pais, Rosa e Rui, por todo o esforço ao longo destes cinco anos, e por toda a dedicação ao longo da vida. Agradeço também por todo o empenho, para que eu consiga alcançar sempre todos os meus sonhos.

À minha família e amigos, por serem quem mais acredita nas minhas capacidades. O meu mais sincero obrigada por estarem sempre presentes para mim.

Ao meu namorado, Ricardo, por ser a pessoa que mais me apoiou nesta etapa e que nunca me deixou desistir. Todo o amor e empenho foram muito especiais para que consiga alcançar este sonho.

À Professora Supervisora, Sara Monteiro, por todo o apoio e conhecimentos transmitidos.

À Professora Cooperante, Joana Silva, pela disponibilidade, e, sobretudo, pela confiança depositada em mim.

Aos “meus” alunos, por todos os momentos que partilhei com eles, disso nunca me irei esquecer. Foram eles que me transmitiram uma motivação gigante para continuar esta caminhada.

RESUMO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O documento organiza-se em duas partes principais: (i) caracterização e análise da prática pedagógica desenvolvida nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; e (ii) apresentação e análise do estudo realizado.

O estudo, intitulado *Desvios na fluência de leitura: o papel da leitura na infância*, surgiu da identificação de desvios na leitura por parte de alunos do 2.º ano de escolaridade. Esta constatação levou à definição do tema: *Desvios na fluência de leitura: Percurso de investigação e intervenção centrado num 2.º ano de escolaridade*.

Com base nesta problemática, o estudo teve como objetivos: (a) categorizar os principais desvios de fluência na leitura; (b) compreender os processos e vias de leitura associados a esses desvios na leitura em voz alta; e (c) avaliar o impacto de uma sequência didática centrada na reflexão e autorregulação sobre a fluência na leitura.

A investigação seguiu uma abordagem de investigação-ação, recorrendo a técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa, incluindo observação participante e não participante, bem como a análise de produções dos alunos. Os resultados evidenciaram uma redução significativa no número de desvios durante a leitura e um aumento no interesse dos alunos pelos hábitos de leitura. As estratégias e atividades implementadas, orientadas pelos interesses dos alunos, demonstraram ter um impacto positivo na melhoria da fluência na leitura e na superação das dificuldades identificadas.

Palavras-chave: fluência na leitura, vias de leitura, desvios de leitura, investigação-ação

ABSTRACT

| ' ' | | ' |

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II curricular unit, integrated into the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the Lisbon School of Education.

The document is organized into two main parts: (i) characterization and analysis of the pedagogical practice developed in the 1st and 2nd Cycles of Elementary Education; and (ii) presentation and analysis of the study carried out.

The study, entitled Deviations in reading fluency: the role of reading in childhood, arose from the identification of deviations in reading by students in the 2nd year of schooling. This finding led to the definition of the theme: Deviations in reading fluency: Research and intervention path focused on a 2nd year of schooling.

Based on this issue, the study had the following objectives: (a) to categorize the main deviations in reading fluency; (b) to understand the reading processes and paths associated with these deviations in reading aloud; and (c) to evaluate the impact of a teaching sequence focused on reflection and self-regulation on reading fluency.

The research followed an action research approach, using qualitative and quantitative data collection techniques, including participant and non-participant observation, as well as analysis of students' productions. The results showed a significant reduction in the number of deviations during reading and an increase in students' interest in reading habits. The strategies and activities implemented, guided by students' interests, demonstrated a positive impact on improving reading fluency and overcoming the difficulties identified.

Keywords: reading fluency, reading pathways, reading deviations, action research

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
Parte I. Prática Pedagógica	4
1.Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
1.1.Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.2.Análise do contexto e identificação da problemática de intervenção.....	7
1.3.Avaliação do projeto de intervenção.....	8
2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.ºCEB	12
2.1.Caracterização do contexto socioeducativo	13
2.2.Análise do contexto e identificação da problemática de intervenção.....	16
2.3.Avaliação do projeto de intervenção.....	16
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	20
Parte II. Estudo realizado.....	24
1.Apresentação do estudo	25
2.Fundamentação Teórica.....	30
2.1.Leitura: aprendizagem e desenvolvimento	31
2.1.1.Como leem as crianças?.....	31
2.1.2.Dificuldades na leitura: tipos de desvios e fatores associados	34
2.1.3.Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da leitura.....	36
3.Metodologia	40
3.1.Caracterização participantes	43
3.2.Natureza do estudo.....	43
3.3.Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	46
4.Resultados	50
4.1.Abordagem qualitativa e quantitativa.....	51
4.1.1.Identificação e categorização dos principais desvios de fluência na leitura..	52
4.1.2. Compreensão dos processos e vias de leitura utilizadas associadas aos desvios.....	54

4.1.3. Impacto da sequência didática centrada na autoreflexão e autorregulação...	58
4.1.2. Síntese comparativa entre a avaliação inicial e avaliação final.....	65
5. Conclusões	68
6. Reflexão final.....	73
Referências.....	76
<u>A</u> nexos	83
Anexo A - Entrevista à Professora Cooperante	84
Anexo B- Plano de ação	92
Anexo D- Transcrição dos áudios: Avaliação inicial	97
Anexo E- Transcrição dos áudios: Avaliação Final	109
Anexo F- Planificações das atividades	121

Índice de Figuras

Figura 1: Classificação dos alunos segundo a via de leitura predominante.	55
Figura 2: Tempo de leitura do texto curto por aluno na avaliação inicial e final (em segundos).	56
Figura 3: Número de erros na leitura do texto curto (avaliação inicial e final).	59
Figura 4: Número de erros na leitura da lista de palavras (avaliação inicial e final).	59
Figura 5: Número de erros na leitura da lista de pseudopalavras (avaliação inicial e final).	60
Figura 6: Entoação por aluno (avaliação inicial e final).	61
Figura 7: Prosódia por aluno (avaliação inicial e final).	61
Figura 8: Tempo médio de leitura em segundos (avaliação inicial e final).	64

Índice de Tabelas

Tabela 1: Problemática e Objetivos Gerais 1.ºCEB	8
Tabela 2: Código de preenchimento das grelhas.....	9
Tabela 3: Problemática e Objetivos Gerais 2.º CEB	16
Tabela 4: Código de preenchimento das grelhas.....	17
Tabela 5: Tempo de leitura do texto curto na avaliação inicial e final (em segundos)..	57
Tabela 6: Cartolina Coletiva.....	62
Tabela 7: Registos dos alunos na tabela de autoavaliação da leitura.	62
Tabela 8: Conclusões dos objetivos de investigação.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

ATL- Atividades de Tempos Livres

IA- Investigação- Ação

HGP- História e Geografia de Portugal

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PC- Professora Cooperante

PI- Projeto de Intervenção

PLNM- Português Língua Não Materna

SQ- Sequência Didática

UEE- Unidade de Ensino Estruturada

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no plano de estudos do 2.º semestre do Mestrado em Ensino Básico e 2.º Ciclo, nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal. Neste Relatório Individual é apresentada a prática pedagógica desenvolvida durante os dois estágios realizados: um no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e outro no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

Para além de abordar a experiência docente vivenciada, este relatório tem um carácter investigativo, uma vez que apresenta um estudo centrado nos desvios na aprendizagem da leitura no 2.º ano de escolaridade. A escolha deste tema surge de um interesse pessoal e profissional, considerando o impacto significativo que a aprendizagem da leitura tem no desenvolvimento cognitivo dos alunos e no seu desempenho escolar. O domínio da leitura é essencial para a progressão escolar e para a construção do conhecimento, sendo um dos principais indicadores e preditores do sucesso educativo. Como referem Araújo e Fernandes (2021), a leitura funcional e fluente está fortemente associada ao sucesso escolar e à cidadania ativa, o que exige práticas pedagógicas ajustadas. Do mesmo modo, Morais (2022), defende que a compreensão dos processos de leitura é fundamental para uma intervenção precoce e eficaz, promotora do desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Assim, compreender os obstáculos e dificuldades que os alunos enfrentam nesse processo é fundamental para a definição de estratégias pedagógicas eficazes.

No que diz respeito à organização do relatório, o documento estrutura-se em duas partes principais. A primeira parte incide sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo dos estágios, que se encontra dividida em três subcapítulos. O primeiro apresenta uma descrição detalhada das atividades realizadas no 1.º CEB, abordando as estratégias de ensino adotadas, os métodos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e os recursos didáticos utilizados para identificar e intervir nos desvios de leitura. No segundo subcapítulo, é analisada a prática pedagógica no 2.º CEB, contemplando o trabalho desenvolvido com as turmas do 6.º ano de escolaridade, nas disciplinas de

Português e História e Geografia de Portugal. O terceiro subcapítulo propõe uma análise crítica da prática docente nos dois ciclos de ensino, permitindo uma reflexão sobre os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas ao longo da experiência.

A segunda parte do relatório é dedicada à investigação realizada sobre o tema do estudo, que corresponde aos desvios na aprendizagem da leitura e à sua fundamentação teórica. Esta parte do relatório encontra-se dividida em cinco subcapítulos. No primeiro, é apresentado o tema do estudo e a sua relevância no contexto educativo. No segundo subcapítulo, é feita a revisão da literatura, com a citação e análise de diversos autores que abordam a temática da leitura, os desvios na aprendizagem da leitura e das estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para responder aos desafios enfrentados pelos alunos. O terceiro subcapítulo descreve a metodologia adotada para a elaboração da investigação, explicitando as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, bem como os princípios éticos seguidos ao longo do estudo. No quarto subcapítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, de forma a identificar padrões e tendências que possam contribuir para a compreensão dos desvios de leitura. Por fim, no quinto subcapítulo, são tecidas as conclusões do estudo e destacadas as principais implicações para a prática pedagógica.

Por fim, o relatório termina com uma reflexão final, na qual são analisadas as aprendizagens resultantes da experiência de estágio e do estudo realizado. São discutidas as implicações teóricas e práticas dos resultados obtidos, bem como possíveis sugestões para futuras investigações na área. Por último, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho, seguidas dos anexos, que complementam e ilustram os dados e materiais analisados.

Parte I- Prática Pedagógica

| | ' ' | | ' ' |

**1. Descrição da prática pedagógica
desenvolvida no 1.º CEB**

| | ' ' | | ' ' |

Com este primeiro capítulo pretende-se abordar a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB, focando-se os seguintes aspetos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, em que se aborda as principais finalidades educativas da instituição e as características das turmas; (ii) análise do contexto e identificação da problemática de intervenção; e (iii) avaliação do projeto de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB decorreu entre os dias 1 de abril e 6 de junho de 2025, ao longo de aproximadamente oito semanas, numa instituição pertencente à rede de estabelecimentos de ensino privado, que integra os princípios do Movimento de Escola Moderna (MEM). Este estabelecimento integra valências de Jardim de Infância, 1.º CEB e 2.º CEB, estando localizado na zona histórica da cidade de Lisboa. As três primeiras semanas foram dedicadas à fase de observação participante, com o objetivo de realizar um diagnóstico que sustentasse a elaboração do Projeto de Intervenção (PI). As restantes cinco semanas corresponderam ao período de intervenção, em que se implementou o projeto de intervenção previamente delineado.

A escola foi inaugurada em 1912, sendo composta por vários edifícios. No que respeita às infraestruturas, a instituição dispõe de múltiplos espaços pedagógicos e de apoio, entre os quais se destacam o refeitório, o polidesportivo coberto, os laboratórios, as salas de apoio, as salas da Unidade de Apoio Especializado e as salas de Atividades de Tempos Livres (ATL). O espaço exterior é amplo e inclui zonas recreativas e um campo que contribui significativamente para o desenvolvimento motor dos alunos.

A escola promove ativamente a adoção de comportamentos responsáveis e a valorização da sustentabilidade ambiental, nomeadamente através de pequenos espaços de jardinagem mantidos pelos próprios alunos, com o apoio dos auxiliares educativos (Projeto Educativo, 2022).

No que se refere à sala de aula observada, esta está organizada em duas filas

compostas por quatro mesas cada, dispondo cada mesa de duas cadeiras. A sala está equipada com um quadro branco situado junto à secretária da docente, bem como com um projetor e uma televisão, que apoiam a realização de diversas atividades pedagógicas. As paredes encontram-se decoradas com etiquetas, recursos visuais de apoio à leitura e escrita, bem como com regras de funcionamento da sala. Trata-se de um espaço bem iluminado, com janelas de grandes dimensões e equipado com aquecedores, assegurando assim o conforto térmico necessário.

A avaliação da turma é realizada de forma contínua e sumativa, com base em observações e análises diárias efetuadas pela docente cooperante, tomando como referência as atividades desenvolvidas pelos alunos. Para além disso, são promovidos momentos pontuais de avaliação informal, realizados de modo a que os alunos não se sintam formalmente avaliados, permitindo às docentes uma perceção mais clara dos conhecimentos adquiridos e das áreas que necessitam de reforço (Silva, 2025).

1.2. Análise do contexto e identificação da problemática de intervenção

Depois de identificadas as potencialidades e fragilidades da turma por área curricular através da análise dos dados recolhidos, através da entrevista à professora cooperante (PC), (Anexo A), e observação da direta, chegámos à conclusão de que a grande dificuldade da turma era na área curricular do português, mais concretamente nos domínios da leitura e da escrita. Por isso, a problemática definida, foca-se na melhoria das competências leitoras e de escrita dos alunos, associando-a ao MEM. Na Tabela 1, são apresentados a problemática e os objetivos gerais formulados a partir do diagnóstico realizado:

Tabela 1: Problemática e Objetivos Gerais 1.ºCEB

Problemática	Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none">• “De que forma a organização cooperativa e autónoma do trabalho, prevista no MEM, potencia o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos alunos do 2.º ano?”	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a escrita criativa através de dinâmicas de trabalho cooperativo e autónomo.• Promover o hábito de leitura diária em diferentes contextos de aprendizagem.• Aumentar a confiança na leitura em voz alta em situações formais e informais de partilha.

Nota: Fonte própria (2025).

1.3. Avaliação do projeto de intervenção

Durante a implementação do PI, pudemos observar um avanço significativo na participação ativa e na motivação dos alunos nas atividades de sala de aula. O uso de metodologias que incentivam o trabalho de grupo e o espírito de ajuda mútua resultou numa melhoria notável na dinâmica em sala de aula. A adaptação inicial foi desafiadora, pois estávamos habituados ao Modelo Tradicional e não ao MEM, contudo, foi uma experiência bastante enriquecedora no meu percurso. Este processo foi essencial para promover um ambiente de aprendizagem colaborativa, promovendo a autonomia dos alunos.

Foram elaboradas grelhas específicas, relativamente às áreas curriculares implementadas e aos objetivos gerais (OG), o que possibilitou uma análise detalhada da evolução dos alunos. As grelhas seguiram um código de preenchimento padronizado que permitiu categorizar com clareza o desempenho dos alunos, conferindo maior objetividade ao processo avaliativo, tal como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Código de preenchimento das grelhas

Código de Preenchimento:	Nunca / Com muitas dificuldades	1
	Por vezes / Com algumas dificuldades	2
	Frequentemente / Sem dificuldades	3
	Não Observado	

Nota. Fonte Própria (2025).

O trabalho colaborativo serviu como um estímulo no desenvolvimento de competências sociais fundamentais, como comunicação eficaz, respeito mútuo e capacidade de escutar diferentes perspetivas. A prática regular de atividades cooperativas ajudou a construir um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos os alunos se sentiram valorizados.

Para que estas atividades concorressem para os objetivos, tivemos de organizar as interações em grupo, assegurando que a colaboração fosse produtiva e que todos estivessem empenhados e participativos. A avaliação da progressão nas competências sociais foi realizada através de observação direta, permitindo-nos monitorizar de forma contínua o comportamento e a interação dos alunos. Monitorizar este processo, fornecer feedback construtivo e reforçar a importância do trabalho em equipa e da aprendizagem colaborativa foi crucial na implementação do plano.

A nossa problemática estava centrada na área curricular de português, mais precisamente no domínio da leitura e da escrita. Após a implementação das atividades pedagógicas, registou-se uma melhoria notável nestes dois domínios. Atividades de ortografia foram realizadas regularmente, assim como a integração de hábitos diários de leitura. Esta abordagem lúdica e interativa mostrou-se eficaz na identificação e correção de erros ortográficos, promovendo uma melhoria significativa na escrita dos alunos e

incentivando sempre a escrita criativa. Adicionalmente, a interdisciplinaridade destes dois domínios com as restantes áreas curriculares foi uma mais-valia, pois proporcionou um aumento da motivação dos alunos.

Para além disso, nas diversas áreas curriculares, o trabalho em grupo foi uma estratégia bastante benéfica que se revelou altamente eficaz. Para além disso, atividades de expressão corporal foram utilizadas para desenvolver empatia e a resolução de problemas, enriquecendo as competências sociais e emocionais dos alunos. A colaboração entre pares incentivou a criatividade e a partilha de estratégias, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. A abordagem prática e cooperativa ajudou a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, resultando em melhorias expressivas nas suas competências leitoras, bem como pelo gosto pela leitura.

As estratégias definidas no projeto de intervenção destacam-se pela sua abrangência e carácter inovador, visando promover uma participação mais ativa dos alunos, aprofundar a compreensão sobre variados conteúdos e desenvolver competências fundamentais na escrita e na leitura.

A implementação dessas estratégias parece ter alcançado um sucesso considerável, particularmente na melhoria do desempenho dos alunos em escrita e leitura, bem como no estímulo à participação ativa na sua aprendizagem. A diversidade das abordagens adotadas permitiu atender aos diversos estilos de aprendizagem e interesses dos alunos, favorecendo um envolvimento mais profundo e uma compreensão mais abrangente dos temas abordados.

Contudo, foram notadas algumas lacunas na realização de algumas atividades previstas no projeto de intervenção. Algumas das atividades não puderam ser implementadas de acordo com a planificação, devido a constrangimentos de tempo e à necessidade de priorizar outras atividades curriculares, nomeadamente visitas de estudo. A sua não realização foi uma limitação significativa, pois estas atividades são essenciais para a formação integral dos alunos, promovendo a confiança, a criatividade e a capacidade de trabalho em grupo.

Em conclusão, embora os constrangimentos mencionados tenham representado desafios significativos, a capacidade de adaptar e refletir sobre a prática pedagógica foi essencial para superar as adversidades e continuar a promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade, da comunicação eficaz e do apoio contínuo na gestão do ensino e aprendizagem.

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

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo aborda a descrição e a análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB, focando-se nos seguintes aspetos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, abordando as principais finalidades educativas da instituição e as características das turmas; (ii) análise do contexto e identificação da problemática de intervenção; e (iii) avaliação do projeto de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu entre os dias 5 de janeiro e 21 de março de 2025, ao longo de um período de dez semanas, numa instituição pertencente à rede pública de ensino. Esta instituição abrange os níveis de escolaridade desde o 2.º CEB até ao Ensino Secundário, incluindo cursos de educação e formação, bem como cursos profissionais, algo bastante vantajoso, uma vez que existe uma tendência para que os alunos permaneçam nesta escola depois de concluírem o 3.º CEB (Agrupamento de Escolas, s.d.). Situa-se no contexto urbano da Área Metropolitana de Lisboa.

É possível afirmar que, de modo geral, a escola recebe alunos com níveis socioeconómicos baixos, o que é um pouco preocupante em relação à falta de apoio que os encarregados de educação conseguem conceder à escola e aos próprios educandos (Agrupamento de Escolas, 2024).

No presente ano letivo (2024/2025), a escola conta com uma capacidade total para mil discentes, dividindo-se os mesmos pelo 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário (Agrupamento de Escolas, s.d.). No que concerne às suas ofertas educativas e condições, apresentam-se diversos espaços recreativos, sendo a escola constituída por cinco edifícios, nos quais se encontram diferentes infraestruturas, como: o refeitório, a biblioteca escolar, o ginásio, o polidesportivo coberto, os laboratórios, as salas de ofertas formativas, as salas de apoio, as salas da Unidade de Apoio Especializado, os serviços administrativos e as salas associadas ao órgão de gestão (Agrupamento de Escolas, s.d.).

A escola integra também várias casas de banho tanto para alunos como para o corpo docente, bem como uma sala de professores com espaço para o trabalho, computadores e micro-ondas para os momentos de refeições.

No que diz respeito ao espaço exterior, o mesmo é bastante amplo e comum, sendo utilizado por todos os alunos nos intervalos. Neste, podemos encontrar um campo exterior, o que é bastante benéfico para o desenvolvimento motor dos alunos (Agrupamento de Escolas, s.d.). Ao longo dos semestres, os alunos são alertados para a adoção de atitudes responsáveis e que contribuam para a ajuda e preservação do meio ambiente. A escola tem ainda alguns espaços com pequenas plantações, que está a ser cuidado por alunos e auxiliares

A prática decorreu com duas turmas do 6.º ano de escolaridade, com duas docentes cooperantes. Ambas lecionavam as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) e exerciam, simultaneamente, funções de diretoras de turma. As salas de aula apresentavam uma organização tradicional, com os alunos sentados em lugares fixos, individualmente ou ao lado de um colega.

No que diz respeito à caracterização das turmas, a primeira é composta por vinte e sete alunos, dos quais doze são do sexo masculino e quinze do sexo feminino. É um grupo ligeiramente heterogéneo em termos etários, integrando alunos com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Esta turma é marcada por uma diversidade cultural e linguística significativa, incluindo alunos de nacionalidade portuguesa, brasileira, angolana, guineense e cabo-verdiana. Alguns destes alunos chegaram recentemente a Portugal, apresentando ainda dificuldades na compreensão da língua portuguesa, tanto na sua vertente oral como escrita.

No que respeita às necessidades educativas especiais (NEE), dois alunos recebem apoio especializado duas vezes por semana nas áreas de Português e Matemática. São aplicadas medidas seletivas e adicionais, conforme o estipulado no Decreto-Lei n.º 54/2018. Destacam-se, entre estes, dois alunos que beneficiam de adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e reforço das aprendizagens.

Apesar de a turma ser formalmente constituída por vinte e sete alunos, três destes frequentam a Unidade de Ensino Estruturado (UEE), onde lhes são aplicadas medidas adicionais, incluindo adaptações curriculares significativas, metodologias de ensino estruturado e estratégias para o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Por esse motivo, não se encontram regularmente presentes na sala de aula com os restantes colegas.

A segunda turma, composta por vinte e sete alunos, quinze do sexo masculino e doze do sexo feminino, sofreu várias alterações ao longo do ano letivo. À semelhança da turma anterior, esta também reflete uma ampla diversidade cultural, com alunos de nacionalidade portuguesa, cabo-verdiana, bangladeshiana, guineense, indiana, brasileira e angolana.

No que diz respeito às NEE, apenas um aluno apresenta esta condição, tendo sido diagnosticado com perturbação do espectro do autismo. Este aluno está integrado na UEE e participa exclusivamente em áreas curriculares de natureza mais lúdica, como Educação Artística e Educação Musical, não frequentando as disciplinas de Português e HGP. Beneficia de medidas adicionais, nomeadamente adaptações curriculares significativas e metodologias de ensino estruturado, bem como de um plano individual de desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Tal como noutras turmas da instituição, uma parte considerável dos alunos não tem o português como língua materna. Assim, durante as aulas de Português, oito alunos frequentam uma sala distinta, acompanhados por um docente da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM).

Nas disciplinas de Português e HGP, ambas as turmas evidenciam um nível de aproveitamento globalmente razoável. Contudo, durante o período de observação e através de conversas informais com as docentes cooperantes, foi possível identificar fragilidades comuns aos dois grupos-turma, tais como o reduzido interesse pelos conteúdos curriculares, a limitada criatividade e a ocorrência frequente de episódios de indisciplina.

2.2. Análise do contexto e identificação da problemática de intervenção

Durante as duas semanas de observação foram analisadas as potencialidades e fragilidades de ambas as turmas. No fim dessas duas semanas, definimos a problemática de intervenção e os objetivos gerais, com o intuito de dar resposta à problemática (Cf. Tabela 3):

Tabela 3: *Problemática e Objetivos Gerais 2.º CEB*

Problemática	Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none">• A realização de atividades dinâmicas pode aumentar a criatividade e o interesse dos alunos nas aulas de Português de História e Geografia de Portugal, promovendo, simultaneamente, o cumprimento das regras em sala de aula?	<ul style="list-style-type: none">• Estimular a criatividade dos alunos nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.• Promover o cumprimento das regras em sala de aula.• Aumentar o interesse dos alunos nas aulas.

Nota: Fonte própria (2025).

2.3. Avaliação do projeto de intervenção

Durante a implementação do PI com as turmas 6.º2 e 6.º3, foi possível observar progressos significativos nas áreas de competências sociais, na disciplina de Português e em HGP. A avaliação da eficácia deste plano passou por uma análise contínua e sistemática, alinhada com a perspetiva de Vasconcelos (2013), que defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico e integrado, e não como um momento isolado.

O processo avaliativo foi realizado com base na comparação entre as observações iniciais e os resultados obtidos após o período de intervenção. Durante a fase de observação, foram recolhidas informações sobre as fragilidades e potencialidades das turmas, permitindo a formulação de uma questão-problema e a definição de três objetivos gerais. Ao longo da intervenção, recorreu-se a diferentes instrumentos de

avaliação, nomeadamente grelhas de observação e avaliação sumativa, conversas informais com as Professoras Cooperantes e observação direta e participante do comportamento e envolvimento dos alunos.

Foram elaboradas grelhas específicas para cada turma, relativamente às áreas curriculares de Português e HGP e aos OG, o que possibilitou uma análise detalhada da evolução dos alunos. Uma grelha final permitiu ainda confrontar os resultados das duas turmas, resultando numa taxa global de sucesso do plano de intervenção. As grelhas seguiram um código de preenchimento padronizado que permitiu categorizar com clareza o desempenho dos alunos, conferindo maior objetividade ao processo avaliativo, tal como apresentado na Tabela 3.

Tabela 4: Código de preenchimento das grelhas.

Código de Preenchimento:	Nunca / Com muitas dificuldades	1
	Por vezes / Com algumas dificuldades	2
	Frequentemente / Sem dificuldades	3
	Não Observado	

Nota. Fonte Própria (2025).

Na turma 6.º2, os resultados revelaram-se globalmente positivos. Na disciplina de Português, destacou-se o progresso no domínio da Educação Literária, com ênfase na leitura e exploração da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. Contudo, persistiram dificuldades no domínio da Gramática, a que se respondeu através da criação de materiais de apoio. Em HGP, apesar de ainda existirem áreas a melhorar, o balanço final também foi favorável. Relativamente às competências sociais, observou-se uma evolução, sobretudo na capacidade de cooperação e no cumprimento das regras.

No que concerne ao primeiro OG, estimular a criatividade dos alunos em Português e HGP, foram desenvolvidas diversas atividades promotoras do pensamento criativo, como a ilustração de personagens e a criação de pequenos textos. Os alunos mostraram envolvimento e apresentaram ideias originais. Contudo, algumas das atividades previstas ficaram incompletas, devido a limitações de tempo ou à ausência de envolvimento criativo por parte de alguns alunos.

Em relação ao segundo OG, promover o cumprimento das regras em sala de aula, procurou-se responder a uma necessidade identificada durante o período de observação: a dificuldade na realização de trabalhos colaborativos. Como forma de minimizar a situação, foram realizadas atividades de grupo e momentos de partilha, sendo possível observar melhorias acentuadas, especialmente na turma 6.º2. Ao longo das semanas, registou-se um aumento do respeito mútuo e uma redução dos comportamentos disruptivos.

O terceiro OG, centrado no aumento da motivação dos alunos nas aulas de Português e HGP, foi alcançado com o recurso a metodologias ativas e interativas. Através de jogos, desafios interativos e outras estratégias inovadoras, os alunos demonstraram entusiasmo, interesse e participação crescente.

No caso da turma 6.º3, os resultados foram semelhantes, embora se tenham verificado algumas especificidades. Em Português, tal como na turma anterior, destacou-se o domínio da Educação Literária, enquanto a Gramática se manteve como a maior fragilidade. A presença de alunos a frequentar Português Língua Não Materna influenciou os resultados obtidos, sendo esta variável tida em conta na análise. Em HGP, os progressos foram notórios, ainda que mais tímidos em comparação com o Português.

A criatividade foi igualmente incentivada através de atividades variadas. Um dos momentos mais impactantes foi a criação de personagens com recurso a inteligência artificial, tendo os alunos demonstrado espírito crítico e capacidade de inovação. Contudo, à semelhança do 6.º2, algumas atividades criativas não foram concluídas devido ao tempo limitado de intervenção.

No que se refere ao segundo OG, a turma 6.º3 apresentou desafios mais acentuados ao nível do comportamento e da convivência em sala de aula. Apesar das dificuldades iniciais, foi possível verificar uma melhoria gradual na maioria dos alunos. A taxa de sucesso relativa ao cumprimento das regras aproximou-se dos 90%, refletindo o esforço coletivo e o acompanhamento contínuo durante as atividades.

Quanto ao terceiro objetivo, a motivação dos alunos foi reforçada ao longo da intervenção. As atividades implementadas parecem ter tido um papel decisivo neste aspeto, sendo frequente os alunos questionarem com entusiasmo se as próximas aulas incluiriam jogos ou dinâmicas.

3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

| | " | | | "

Ambas as experiências de estágio realizadas no 1.º e 2.º CEB, me permitiram observar e compreender diferentes abordagens pedagógicas e os seus efeitos no desenvolvimento global e sucesso escolar dos alunos. Foi-me possível analisar as diferentes metodologias de ensino e formas de aprendizagem, as dinâmicas da relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação, tendo sempre em conta as diferenças e particularidades de cada contexto educativo.

No 1.º Ciclo, a prática pedagógica revelou-se centrada no desenvolvimento integral dos alunos, com especial foco nas competências de leitura e escrita. As atividades propostas eram maioritariamente exploratórias e interativas, promovendo o envolvimento ativo dos alunos, a sua curiosidade natural e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. A abordagem pedagógica adotada caracterizava-se pela flexibilidade e integração, permitindo a adaptação às necessidades de cada aluno e proporcionando um ambiente seguro e acolhedor, essencial para uma aprendizagem significativa.

No 2.º Ciclo, verificou-se uma transição para práticas mais estruturadas e sistematizadas, partindo da organização curricular por disciplinas, a divisão clara de conteúdos e um planeamento mais rigoroso das atividades, ou seja, com pouca presença de interdisciplinaridade. O foco pedagógico centrou-se na aquisição de conhecimentos teóricos, no desenvolvimento do pensamento crítico e na preparação dos alunos para avaliações formais. A relação pedagógica assumia um carácter mais formal, com as docentes a desempenharem um papel mais diretivo na transmissão dos conteúdos e na gestão disciplinar da sala de aula.

Em relação processos de avaliação, os mesmos foram distintos em cada um dos ciclos. Observou-se que, no 1.º Ciclo, predominava uma abordagem formativa e contínua, orientada para o progresso individual e sustentada em *feedback* regular e construtivo. Dessa forma, esta prática permitia ajustar estratégias de ensino em função da evolução dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa, reflexiva e centralizada no aluno.

Relativamente ao 2.º Ciclo, embora a avaliação formativa também estivesse presente, a avaliação sumativa e semestral assumia maior destaque, com a aplicação de testes estandardizados e critérios objetivos de avaliação de conteúdos específicos. A avaliação do comportamento social ocorria, por norma, de forma separada, incidindo sobretudo sobre a disciplina e o cumprimento das normas institucionais.

Em ambos os ciclos, a avaliação formativa destacou-se como uma modalidade essencial na regulação da aprendizagem, proporcionando aos alunos oportunidades para refletirem sobre o seu percurso, identificarem áreas de melhoria e se tornarem aprendentes mais autónomos e responsáveis.

No âmbito das estratégias pedagógicas implementadas no 2.º Ciclo, especificamente na disciplina de História e Geografia de Portugal, privilegiou-se o desenvolvimento de competências que ultrapassam apenas a aquisição de conhecimento factual. As metodologias utilizadas procuraram fomentar a análise crítica, a capacidade de transferir o conhecimento para novas situações e a resolução de problemas, numa perspetiva alinhada com as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e exigente. Através de métodos interativos, como reflexões e discussões em grupo, os alunos foram desafiados a compreender os acontecimentos históricos, explorando as suas causas, consequências e articulações com a realidade contemporânea. Tal como defende Dromund (2019), a mobilização de saberes em contacto direto com as instituições educativas é um pilar essencial da construção de competências.

Na área curricular de Português, as práticas pedagógicas incidiram sobre o desenvolvimento integral das competências leitoras e de escrita dos alunos, abrangendo a compreensão e expressão oral, a leitura, a expressão escrita, a educação literária e a gramática. Foram propostas atividades diversificadas, incluindo debates, guiões de leitura e análise crítica de textos, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e argumentativo. No entanto, durante o período de estágio, não se observou uma promoção efetiva da interdisciplinaridade com HGP, o que considero que deve de ser melhorado.

No 1.º Ciclo, as estratégias pedagógicas seguiram a linha defendida por Roldão (2008), que sustenta que a educação deve preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida real e do mundo laboral, requerendo competências complexas e adaptativas. As práticas desenvolvidas privilegiaram a articulação entre os conteúdos curriculares e a sua aplicação prática, promovendo competências como a análise crítica, a criatividade e a resolução de problemas. A este propósito, Dromund (2019) reforça que a competência consiste na capacidade de desenvolver, de forma eficaz, habilidades cognitivas, emocionais, físicas e sociais para lidar com situações diversificadas. Esta conceção esteve subjacente às estratégias implementadas, com as quais se procurava ir além da simples transmissão de conteúdos, apostando na construção de conhecimento com significado.

A realização de projetos interdisciplinares desempenhou um papel fundamental neste processo. Através da integração de diferentes áreas do saber, como as atividades artísticas e o Português, foram fomentadas conexões entre domínios curriculares distintos, promovendo aprendizagens mais ricas, integradas e significativas. Estas abordagens, para além de permitirem aprofundar a compreensão dos conteúdos, contribuíram para o desenvolvimento de competências práticas, sociais e criativas.

Resumindo, a experiência de estágio em ambos os ciclos foi fundamental e enriquecedora, uma vez que me proporcionou aprendizagens significativas sobre a diversidade de abordagens pedagógicas e as suas implicações no desenvolvimento dos alunos. Ambos os ciclos apresentam desafios e potencialidades próprios, sendo cruciais para a formação integral dos alunos. Esta vivência contribuiu de forma decisiva para a minha formação enquanto futura profissional da educação, permitindo-me consolidar uma visão mais abrangente e crítica sobre os diferentes contextos escolares e as necessidades educativas ao longo das várias fases do desenvolvimento das crianças.

Parte II- Estudio realizado

| ' ' | | ' ' |

1. Apresentação do estudo

Nesta segunda parte do relatório é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente com uma turma do 2.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola privada, como referido na primeira parte do documento. O estudo incidiu sobre os desvios de fluência na leitura observados durante a aprendizagem da leitura.

Numa fase inicial, foi realizada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar os principais tipos de desvios cometidos pelos alunos na leitura. Paralelamente, foram realizadas reuniões com a professora cooperante e uma entrevista à mesma (cf. Anexo A), no sentido de recolher informações relevantes sobre alunos que apresentassem dificuldades acrescidas, nomeadamente aquelas associadas a necessidades educativas específicas.

Considerando que a escola onde decorreu o estudo integra o Movimento da Escola Moderna (MEM), importa enquadrar a intervenção realizada à luz deste modelo pedagógico. De acordo com González (2003), o MEM promove um ambiente educativo que estimula os alunos a tornarem-se leitores e escritores ativos, com pensamento crítico e capacidade de autorregulação. A intervenção procurou, assim, alinhar-se com estes princípios, assumindo a leitura como uma prática social, significativa e regulada pelos próprios alunos. Acredita-se que, ao integrar este modelo, se intervém de forma mais eficaz nos desvios de leitura, enquanto se promove a autonomia e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Depois da análise inicial dos desvios, foi, nesse sentido, delineado um plano de ação (cf. Anexo B), centrado no desenvolvimento da fluência na leitura, através de atividades que promovem a autorreflexão, a monitorização e a escuta ativa entre pares. No final da intervenção, foram aferidos os progressos registados relativamente às categorias analisadas, seguindo um procedimento idêntico ao da avaliação inicial. Esta avaliação final permitiu verificar alterações nos padrões de leitura dos alunos, possibilitando uma análise comparativa entre os dois momentos e contribuindo para a

compreensão do impacto da sequência didática implementada.

A escolha deste tema resulta de motivações pessoais, relacionadas com uma crescente consciencialização acerca do papel central que a leitura desempenha no sucesso escolar dos alunos. Reconheço, igualmente, a sua importância no desenvolvimento integral das crianças, sobretudo nas fases iniciais da escolaridade. Como referem Sousa e Baptista (2011), selecionar um tema de investigação com base em interesses pessoais é legítimo e enriquecedor, pois alinha-se com a experiência e motivação do investigador.

Do ponto de vista da pertinência, a identificação precoce de desvios ou dificuldades na leitura é essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com repercussões a longo prazo. A leitura, mais do que uma simples decodificação de palavras, é um processo de construção de sentido que exige competências linguísticas, cognitivas e sociais, estando profundamente ligada à compreensão do texto (Sim-Sim, 2006). Por isso, a deteção atempada de dificuldades de fluência na leitura permite uma intervenção pedagógica mais eficaz, evitando que esses obstáculos se consolidem e comprometam o desenvolvimento da compreensão leitora e, conseqüentemente, a aprendizagem em várias áreas do currículo.

Deste modo, considera-se pertinente desenvolver um estudo centrado na tipologia de desvios de leitura observados numa turma. Importa, contudo, destacar que é comum que esses erros surjam ao longo do 1.º e 2.º anos de escolaridade, sendo apenas motivo de preocupação caso persistam em fases mais avançadas (Viana, 2009). Ainda assim, é muito importante que o professor planifique a sua intervenção didático-pedagógica com base numa diagnose adequada das ocorrências desviantes em contexto de leitura em voz alta.

Neste sentido, é essencial compreender que os desvios na leitura em voz alta podem ter origens diversas, desde dificuldades na descodificação até problemas de automatização ou expressividade. Assim, qualquer intervenção pedagógica eficaz deve partir de um diagnóstico cuidadoso e considerar a multiplicidade de causas envolvidas. Só com este enquadramento é possível selecionar estratégias ajustadas a cada perfil de

leitor. Entre as abordagens mais relevantes, destaca-se, por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica, que se revela particularmente eficaz na superação de dificuldades ligadas à descodificação e à utilização da via fonológica de leitura (Sim-Sim, 2009; Martins, 2019).

Com base nos pressupostos supramencionados, a problemática deste estudo é: Como lidar com desvios ou dificuldades na leitura em voz alta? Para abordar esta problemática, definiram-se os seguintes objetivos gerais para este estudo: categorizar os principais desvios de fluência na leitura (i); compreender os processos e vias de leitura associados aos desvios na leitura em voz alta (ii); verificar o impacto de uma sequência didática centrada na utilização de mecanismos de reflexão e autorregulação sobre a fluência na leitura (iii).

Relativamente ao primeiro objetivo, *categorizar os principais desvios de fluência na leitura*, importa referir que, através de conversas informais com a professora titular e uma avaliação inicial realizada aos alunos, se decidiu identificar e classificar os principais desvios de fluência na leitura. Segundo Sim-Sim (2006), a fluência na leitura é a capacidade de ler com precisão sem esforço, com razoável velocidade e (na leitura oral) com expressão e fraseamento, excertos de texto apropriados à idade. Neste sentido, este objetivo de investigação desdobra-se em dois objetivos específicos: identificar os principais desvios na leitura em voz alta (i) e categorizar os principais desvios na leitura em voz alta (ii).

No que se refere ao segundo objetivo de investigação, *compreender os processos e vias de leitura associados aos desvios na leitura em voz alta*, este objetivo foi delineado na sequência do primeiro, na medida em que a categorização das dificuldades na leitura em voz alta passa pela compreensão das causas na origem dessas dificuldades. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: aferir o inter-relacionamento entre as vias de leitura (direta e indireta) utilizadas e o tipo de desvio identificado (i); compreender a influência que a velocidade de leitura tem na presença ou ausência de dificuldades na leitura em voz alta (ii); e relacionar a expressividade ou prosódia com a fluência na leitura em voz alta (iii).

Quanto ao terceiro objetivo de investigação, *verificar o impacto de uma sequência didática centrada na utilização de mecanismos de reflexão e autorregulação sobre a fluência na leitura*, este decorreu dos objetivos anteriores. Torna-se evidente a relevância de compreender de que forma podem os professores responder à análise destas ocorrências. Deste modo, para compreender a influência de uma sequência didática (SD) centradas nos processos de reflexão e autorregulação de desvios na fluência na leitura em voz alta. Foram definidos como objetivos específicos: aferir os desvios na leitura em voz alta antes e depois da implementação da SD (i); problematizar a influência de estratégias e atividades sobre o desenvolvimento da fluência na leitura em voz alta (ii) partindo de atividades do interesse dos alunos.

Neste sentido, importa compreender que a fluência na leitura não depende apenas da velocidade ou da correção, mas está intrinsecamente ligada à capacidade de compreender e interpretar o que se lê. Dessa forma, Sim-Sim (2006), sublinha que a fluência na leitura, entendida como rapidez e rigor de compreensão, resulta diretamente da eficácia e da adequação das estratégias de compreensão utilizadas pelo leitor. Assim, torna-se evidente que um leitor inexperiente, ao não dominar essas estratégias, apresenta uma fluência mais limitada, tanto na descodificação como na compreensão do texto (p. 41).

Apesar de o ensino da leitura ser comum a todos os alunos de uma mesma turma, é natural que se verifiquem diferenças significativas na leitura oral de palavras, especialmente no 1.º e 2.º anos de escolaridade. Os erros de leitura surgem, frequentemente, durante a aprendizagem das regras de descodificação ortográfica, sendo considerados normais nesta fase de escolarização (Ávila et al., 2009). Esses erros devem-se, muitas vezes, ao facto de o domínio da descodificação ortográfica ocorrer mais cedo do que o domínio da descodificação dependente do contexto grafémico. Com o tempo, à medida que a criança evolui como leitora, automatiza as suas competências de descodificação e reconhecimento (Ávila et al., 2009). Com este estudo pretende-se, assim, contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desvios e dificuldades na leitura e atividades potenciadoras do desenvolvimento da fluência na leitura em voz alta, numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

2. Fundamentação Teórica

| ' ' | | ' ' |

A leitura, mais do que uma competência instrumental, é um processo complexo e multifacetado que se desenvolve ao longo do tempo e que tem implicações profundas no percurso escolar e pessoal dos alunos. Assenta em diversas dimensões: cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas, e envolve processos que vão desde a descodificação de palavras até à compreensão crítica de textos. Neste capítulo, abordam-se os principais contributos teóricos sobre o papel da leitura no desenvolvimento, os modelos explicativos do seu funcionamento, as dificuldades e desvios que podem emergir no seu processo de aquisição, bem como as estratégias pedagógicas mais eficazes para intervir nesses domínios.

2.1. Leitura: aprendizagem e desenvolvimento

A leitura é uma ferramenta indispensável para o sucesso escolar, pois permite o acesso ao conhecimento em todas as áreas curriculares. Quando não dominada, compromete o desempenho global do aluno, afetando a autoestima, a autonomia e a relação com a aprendizagem (Lyon & Shaywitz, 2003). Desde cedo, importa promover uma relação positiva com os livros e com a linguagem escrita, tornando a leitura uma prática cultural e significativa.

Sim-Sim (2006), destaca o impacto da leitura nas dimensões cognitiva, linguística, social e afetiva, sublinhando que o ato de ler não se reduz a uma simples descodificação técnica, mas envolve interpretar, atribuir significado e articular conhecimentos prévios com o contexto sociocultural. A polissemia do conceito de leitura, evidenciada por Viana e Teixeira (2002), mostra que se trata de um processo dinâmico, intencional e contextualizado.

2.1.1. Como leem as crianças?

A aprendizagem da leitura começa antes da entrada na escola, através das interações com o meio escrito em contextos familiares ou educativos informais (Martins, 2019). Este contacto precoce favorece a compreensão das funções da linguagem escrita e desperta o interesse pela leitura, que se revela essencial para a cidadania ativa, o sucesso escolar e a inclusão social (Sim-Sim, 2006).

A entrada no 1.º ano de escolaridade marca a transição entre a literacia emergente (Martins, 2019; Mata, 2008), referida no parágrafo anterior, e a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Estas formas de pensar e os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita antes do ensino formal são muito diferenciados entre as crianças e exercem uma forte influência sobre o desempenho na leitura dos alunos no final do 1.º ano do 1.º CEB (Martins, Mata & Silva, 2014).

A compreensão das etapas de desenvolvimento da leitura tem sido objeto de múltiplas abordagens teóricas. Tomemos como exemplo a abordagem de Ehri (2005b), que propõe um modelo composto por quatro fases progressivas: pré-alfabética, parcialmente alfabética, totalmente alfabética e consolidada. Na fase pré-alfabética, a criança reconhece palavras com base em pistas visuais, sem compreender a relação entre letras e sons. Segue-se a fase parcialmente alfabética, em que começa a estabelecer algumas correspondências entre grafemas e fonemas, sobretudo em posições iniciais das palavras. Na fase totalmente alfabética, a criança utiliza de forma sistemática a descodificação fonológica para ler palavras novas, revelando maior consciência fonológica. Por fim, na fase consolidada, o reconhecimento de palavras torna-se automático, permitindo uma leitura mais fluente e orientada para a compreensão e interpretação crítica do texto. Este modelo evidencia a natureza progressiva da aprendizagem da leitura e a importância de práticas pedagógicas ajustadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

Independentemente da perspectiva adotada, é consensual afirmar que a leitura envolve o domínio de processos basilares, ao nível da decifração, e de processos mais complexos ao nível da compreensão ou de construção de significado e sentido a partir do material lido. Apesar de se reconhecer que não há leitura sem compreensão do que se lê, é importante reconhecer também que sem uma automatização do processo de decifração não se pode compreender verdadeiramente o que se lê. A decifração “implica identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua” (Sim-Sim, 2009, p.12), constituindo, de facto, a base da leitura. Um bom nível de decifração traduz-se na “automaticidade no reconhecimento das palavras” (Sim-Sim, 2009, p.25), ou seja, de fluência na leitura. A

leitura fluente ou o reconhecimento automático da generalidade das palavras escritas raramente se verifica antes do final do 3.º ano de escolaridade (Viana, 2009).

Vários autores, como Viana (2009), referem que o reconhecimento de palavras envolve dois tipos de processos: perceptivos e léxicos. Os processos perceptivos dizem respeito à perceção visual das palavras, à identificação das letras e à sua combinação em unidades fonológicas, sendo essenciais nas fases iniciais da leitura, em que o leitor ainda precisa de decifrar sistematicamente os sinais gráficos. Já os processos léxicos implicam o reconhecimento direto e automático das palavras a partir do léxico visual do leitor, permitindo uma leitura mais rápida e fluente, com menor esforço cognitivo. Esta automatização resulta da familiaridade com a palavra e da frequência de exposição, sendo determinante para a fluência e a compreensão na leitura.

O acesso ao léxico na leitura faz-se, como vimos, através de duas vias principais: a via fonológica e a via lexical (Ehri, 2005a; Mata, 2009; Sim-Sim, 2009). A via fonológica, também designada por via indireta, assenta, como vimos, na conversão sistemática dos grafemas nos fonemas correspondentes. Este processo de descodificação é fundamental nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, permitindo que o leitor consiga ler palavras novas ou pseudopalavras mesmo que nunca as tenha visto antes. Envolve a segmentação da palavra em unidades mais pequenas (letras ou sílabas) e a sua síntese oral, exigindo atenção fonológica e capacidade de manipulação dos sons da fala.

Por sua vez, a via lexical (ou direta) baseia-se no reconhecimento visual imediato de palavras armazenadas no léxico mental do leitor. Quando a palavra já foi suficientemente exposta e memorizada, o leitor não precisa de a descodificar letra a letra, ativando diretamente o seu significado e a sua pronúncia. Este acesso rápido e automatizado facilita uma leitura mais fluente, expressiva e orientada para a compreensão. Com o tempo, à medida que a experiência leitora se acumula, os leitores proficientes passam a ativar predominantemente esta via, o que liberta recursos cognitivos para a interpretação do texto.

Ambas as vias funcionam de forma articulada e complementar. A via fonológica

permite a aprendizagem de novas palavras e alimenta o léxico visual, enquanto a via lexical assegura rapidez e fluência na leitura de palavras familiares. Como referem Mata (2009) e Sim-Sim (2009), o desenvolvimento equilibrado das duas vias é essencial para o progresso da competência leitora, sendo importante identificar em que medida cada aluno recorre mais a uma ou a outra, especialmente em contextos de leitura oral com dificuldades ou desvios.

Importa reforçar que leitores fluentes utilizam as duas vias de leitura, conforme a situação concreta. Perante palavras frequentes ou familiares privilegiam a via lexical e perante palavras pouco frequentes ou desconhecidas recorrem à via sublexical ou fonológica. Deste modo, as duas vias são complementares no processo de leitura.

Ehri (2005a) descreve ainda quatro estratégias de acesso às palavras escritas: descodificação, analogia, antecipação e leitura visual. Estas estratégias demonstram a coexistência dos dois sistemas, sendo a sua articulação fundamental para leitores proficientes.

2.1.2. Dificuldades na leitura: tipos de desvios e fatores associados

A iniciação à leitura e à escrita é uma etapa desafiante para as crianças, na medida em que, ao contrário do processo de aquisição da linguagem oral, feito de forma espontânea e implícita, exige ensino formal, esforço e consciência metalinguística. Quando as crianças dão os primeiros passos neste processo moroso, complexo e gradual de aprendizagem, naturalmente, enfrentam dificuldades e não leem do mesmo modo que um leitor fluente. Durante a aprendizagem da leitura, é comum surgirem erros que refletem o estágio de desenvolvimento do aluno ou dificuldades persistentes.

Viana (2009) propõe uma tipologia de erros que inclui substituições, omissões, adições e inversões. Estes erros, centrados na precisão na descodificação, podem também afetar a fluência e compreensão na leitura.

Por outro lado, a leitura disfluente, marcada por hesitações, pausas irregulares ou ritmo desajustado, compromete a expressividade e indica dificuldades na automatização lexical (Hudson et al., 2005). A prosódia, enquanto componente da

fluência, revela o grau de envolvimento do leitor com o texto e a sua capacidade de compreender o conteúdo.

A velocidade de leitura é importante, sobretudo, porque traduz uma automatização do processo de decifração, permitindo que sejam libertados recursos cognitivos e memória de trabalho que conduzam a uma construção mais aprofundada do material de leitura.

Assim, a análise da velocidade, articulada com a precisão, os tipos de erro e com a prosódia, permite traçar o perfil leitor dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas de forma mais eficaz.

Em suma, durante a leitura em voz alta, podem ocorrer erros relacionados com a precisão (substituições, omissões, adições e inversões), com a prosódia (intonação, pausas, ritmo, ênfase) e com a velocidade (leitura demasiado lenta, silabada ou acelerada em excesso), aspetos que interferem diretamente na fluência e compreensão textual (Ávila et al., 2009; Viana, 2009).

As dificuldades na leitura resultam da interação de múltiplos fatores. Guimarães (2023) e Souza e Silva (2021) destacam aspetos cognitivos (défices de atenção, memória), linguísticos (vocabulário limitado, consciência fonológica reduzida), emocionais (baixa autoestima, ansiedade), pedagógicos (métodos pouco ajustados) e contextuais (ambiente familiar pouco estimulante). Viana (2009), propõe uma visão integradora, considerando dimensões cognitivas, linguísticas, psicossociais e neurobiológicas. Daí a importância de uma intervenção multidisciplinar e precoce, baseada numa avaliação contínua e ajustada.

A avaliação da leitura deve ser formativa, abrangente e centrada no processo, valorizando instrumentos como grelhas de observação individualizada, listas de palavras e pseudopalavras, leitura em voz alta e questões de compreensão (Esteves 2024). A observação direta pelo professor permite identificar padrões de erro, qualidade da prosódia e evolução da fluência, contribuindo para decisões pedagógicas informadas.

2.1.3. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da leitura

O ensino da leitura exige práticas intencionais, diferenciadas e ajustadas ao perfil dos alunos.

De um modo geral, e tendo em conta, os processos implicados na leitura (perceptivos e léxicos), é crucial que sejam concretizadas estratégias e atividades que favoreçam o desenvolvimento destes dois processos (Viana, 2009).

Relativamente aos processos perceptivos, importa referir que várias dificuldades de leitura numa fase inicial se situam neste campo. Por exemplo, é comum alunos do 1.º ano confundirem os grafemas *e* e *a* de imprensa, ou o *e* e o *l* manuscritos. Para ajudar as crianças a ultrapassarem esta dificuldade, podem ser propostas várias atividades, como: a apresentação aleatória de letras em diferentes formatos – imprensa e manuscrito, maiúsculas e minúsculas -, solicitando às crianças a sua nomeação; a apresentação de materiais impressos para identificação de determinadas letras; a identificação de formas iguais ou diferentes em pares mínimos, como em *baleia* e *boleia*, por exemplo (Viana, 2009).

No que se refere aos processos léxicos, é essencial o recurso a estratégias focalizadas nas vias de leitura sublexical ou fonológica e lexical ou global de forma consistente e adequada às características e dificuldades de cada criança.

As atividades centradas na via fonológica ou sublexical devem favorecer o desenvolvimento fonológico e a consciência fonológica, sendo essencial que os docentes dos primeiros anos de escolaridade incidam neste campo diariamente, dedicando-lhe pelo menos 15 minutos diários (Freitas et al., 2007). Estas atividades devem ser focalizadas no treino e na discriminação auditiva, no desenvolvimento e treino da consciência de palavra, silábica, intrassilábica e fonémica, no ensino da correspondência fonema-grafema e no ensino explícito da identificação de padrões ortográficos.

Quanto às atividades focalizadas na via lexical, destacam-se a exposição à escrita, com etiquetagem ou legendagem de espaços e materiais e utilização da leitura e

escrita de forma explícita e sistemática na organização do dia, e, por exemplo, a elaboração de listas de palavras, de dicionários ilustrados e de cadernos de leitura para registo e ilustração de palavras novas.

Paralelamente, será relevante que sejam concretizadas propostas centradas na velocidade e na prosódia, relacionadas, por exemplo, com a entoação, o ritmo e a dinâmica, o volume, as hesitações e pausas, a pontuação e o discurso direto.

De acordo com Sim-Sim (2009), uma intervenção eficaz deve articular as vias fonológica e lexical, integrando estratégias como jogos fonológicos, leitura expressiva, leitura em pares, cartões de leitura rápida e leitura repetida. Estas práticas promovem simultaneamente a descodificação e a automatização da leitura, desenvolvendo a fluência e a compreensão.

Os métodos de ensino da leitura podem ser agrupados em diferentes abordagens, entre as quais se destacam: métodos sintéticos (fônicos, silábicos e alfabéticos), que partem da correspondência grafema-fonema para construir a leitura. métodos analíticos (palavras, sentenciais, globais), que privilegiam a leitura de unidades maiores e o reconhecimento visual global. métodos ecléticos ou mistos, que combinam as abordagens anteriores, sendo os mais recomendados atualmente por equilibrarem a aprendizagem técnica com a compreensão do texto. Sim-Sim (2009, p.15) declara que “a guerra dos métodos está obsoleta”, dado que as duas metodologias, fônicas e glocais, “são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar”.

É essencial que a aprendizagem da leitura contemple momentos de leitura modelada, leitura em eco, leitura em coro e leitura individual, bem como atividades de consciência fonológica e visualização de padrões ortográficos. A leitura deve ser ensinada de forma explícita, sistemática e articulada com a oralidade e a escrita, promovendo a construção de sentido desde os primeiros momentos (Viana, 2009).

Estudos recentes (Rasinski et al., 2020), demonstram que intervenções sistemáticas centradas na fluência, com foco na leitura expressiva e repetida, têm impactos significativos desde o 1.º ciclo. Estratégias como leituras em voz alta com

modelação, repetição de textos curtos e monitorização da velocidade e prosódia favorecem o domínio progressivo da leitura.

O projeto *Já Sei Ler* (Esteves, 2022), concebido para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assenta em princípios como a valorização da leitura partilhada, da escuta atenta e do prazer de ler. Estes princípios podem ser adaptados a leitores iniciantes com dificuldades, promovendo a motivação, a autoestima e um envolvimento ativo no processo de leitura.

Além das competências técnicas, a metacognição e a autorregulação são essenciais para formar leitores autónomos. Estratégias como o feedback imediato, a autoavaliação e a reflexão sobre o desempenho contribuem para a construção da autonomia e da consciência leitora (Viana, 2009). A combinação entre práticas lúdicas, expressivas e reflexivas tem-se revelado particularmente eficaz na promoção da fluência e da motivação.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) reforça estas dimensões ao valorizar a autonomia, a cooperação e a intencionalidade na leitura. Práticas como o texto livre, os planos semanais, os diários de leitura e a construção de grelhas de autoavaliação favorecem o uso funcional da linguagem escrita e promovem ambientes de leitura significativos e partilhados (González, 2003; Monteiro & Mata, 2001).

O papel do professor, enquanto mediador e modelo de leitura, é determinante. Cabe-lhe observar, planificar e adaptar continuamente as práticas, assegurando a criação de rotinas de leitura que respondam à diversidade da turma (Paula, 2011). Por sua vez, a escola deve garantir condições estruturais e humanas para o sucesso da leitura: bibliotecas acessíveis, projetos motivadores, envolvimento familiar e colaboração entre docentes e serviços especializados.

A motivação emerge, assim, como um pilar essencial do desenvolvimento da leitura. Segundo Oldfather e Wigfield (1996), a motivação intrínseca, ligada ao prazer pessoal de ler e à construção ativa de sentido, é mais eficaz na formação de leitores persistentes e autónomos do que a motivação extrínseca, baseada em recompensas

externas. Ambientes que favorecem a escolha livre, a leitura partilhada e a expressão pessoal tendem a fomentar atitudes positivas e duradouras face à leitura.

3. Metodologia

| | ' ' | | ' |

A metodologia constitui uma componente fundamental e indispensável na condução de qualquer investigação científica. Como referem Coutinho e Chaves (2017), não se trata apenas de um conjunto de métodos e técnicas, mas de um sistema estruturado que orienta, de forma coerente, a recolha e a análise de dados, com o objetivo primordial de responder eficazmente às questões de investigação formuladas.

Esta dimensão abrange não só os procedimentos operacionais e específicos de recolha de dados que serão implementados, como também os princípios teóricos e epistemológicos que sustentam e orientam a escolha criteriosa desses métodos. A definição da abordagem metodológica deve estar intrinsecamente articulada com os objetivos do estudo, as questões de investigação a explorar e o contexto específico em que a investigação se insere.

Neste sentido, o presente estudo adota uma abordagem metodológica mista, integrando predominantemente procedimentos de natureza qualitativa, mas recorrendo também a instrumentos e técnicas quantitativas na análise dos dados recolhidos. Esta combinação visa enriquecer a compreensão do fenómeno estudado, permitindo um olhar mais abrangente e multifacetado. Como referem Creswell e Plano Clark (2018), os métodos mistos possibilitam uma análise mais completa, articulando descrições interpretativas com indicadores mensuráveis.

A abordagem qualitativa, valorizada na literatura contemporânea (e.g., Bogdan & Biklen, 1994), revela-se especialmente adequada para a exploração de fenómenos complexos e multifacetados, permitindo uma compreensão aprofundada das perspetivas, experiências e significados atribuídos pelos participantes. Paralelamente, a inclusão de elementos quantitativos, ainda que pontuais, contribui para a triangulação metodológica, fortalecendo a validade interna dos dados e assegurando uma maior consistência entre as interpretações e as evidências empíricas. (Denzin & Lincoln, 2018)

Para a recolha de dados, recorreu-se à leitura de três tipos de estímulos: um texto curto; uma lista de palavras e uma lista de pseudopalavras.

Estes instrumentos foram aplicados em dois momentos distintos: recolha inicial e final com o objetivo de analisar a fluência, a precisão, a velocidade e os tipos de desvios de leitura (substituições, omissões, adições e inversões). A leitura de palavras reais permitiu observar o nível de automatização do reconhecimento lexical, enquanto a leitura de pseudopalavras foi fundamental para avaliar o domínio da via fonológica e a correspondência grafema-fonema, essenciais nos primeiros anos da aprendizagem da leitura. O texto curto possibilitou analisar a fluência em contexto, incluindo aspetos como a prosódia e a entoação.

Para além disso, atividades como a leitura dramatizada, o bingo de palavras e os jogos fonológicos foram planeadas e implementadas com o intuito de tornar a leitura uma experiência significativa e lúdica, reforçando o gosto de ler. Estratégias de autorregulação, como a cartolina coletiva “O que fiz bem / O que posso melhorar” e os momentos de reflexão no caderno diário, foram essenciais para que os alunos se vissem como protagonistas do seu progresso, reforçando a autoestima e o sentimento de competência.

A partilha entre pares, promovida através da leitura em duplas e dos momentos de discussão em grupo, contribuiu para a criação de uma verdadeira comunidade leitora colaborativa, onde os alunos aprendem uns com os outros e se sentem valorizados como leitores em crescimento. Neste sentido, a motivação foi promovida não como um fator isolado, mas como um motor transversal a toda a intervenção, articulando-se com a autorregulação, a expressividade e a compreensão, pilares fundamentais da fluência na leitura.

Este capítulo encontra-se organizado em cinco secções, com o objetivo de proporcionar uma apresentação clara e sistemática da abordagem metodológica adotada. Na primeira secção, procede-se à caracterização detalhada do contexto do estudo e dos participantes envolvidos. Na segunda secção, descreve-se a natureza do estudo e justifica-se a metodologia escolhida. Na terceira, são apresentados as técnicas, os

instrumentos e os procedimentos de recolha de dados. A quarta secção integra os princípios éticos que nortearam toda a investigação, assegurando-se a integridade e a proteção dos participantes. Por fim, na quinta secção, reflete-se sobre as conclusões e os constrangimentos encontrados ao longo do processo investigativo, contribuindo para uma leitura mais crítica e transparente dos resultados obtidos.

3.1. Caracterização participantes

Participaram no estudo um total de dez alunos, seleccionados da turma do 2.º ano, com que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II, três do sexo masculino e sete do sexo feminino, todos de nacionalidade portuguesa. A faixa etária do grupo revela-se bastante homogénea, situando-se entre os 7 e os 8 anos de idade.

A amostragem utilizada foi do tipo não probabilístico, concretamente, uma amostragem por conveniência, em que os participantes são seleccionados com base na acessibilidade e pertinência para os objetivos do estudo. Neste caso, a seleção teve por base o nível de dificuldades na leitura, integrando alunos com diferentes perfis: alguns com poucas dificuldades, outros com dificuldades moderadas, e outros com dificuldades mais acentuadas. Importa salientar que nenhum dos alunos apresentava necessidades educativas especiais (NEE).

Este tipo de amostragem não visa a representatividade estatística da população-alvo, sendo os resultados interpretados à luz do contexto específico e das características da amostra em estudo.

3.2. Natureza do estudo

O presente estudo aproxima-se da investigação-ação (IA), predominantemente qualitativa, com recurso complementar a alguns elementos de natureza quantitativa, na análise dos dados. O estudo foi desenvolvido com o propósito de compreender, em profundidade, o fenómeno dos desvios ou dificuldades na leitura em alunos do 2.º ano de escolaridade e da intervenção didático-pedagógica neste campo. A sua natureza baseia-se nos princípios da investigação-ação, uma abordagem que se caracteriza por uma estrutura em etapas espiraladas, fundamentadas na participação ativa e na colaboração entre o

investigador e o contexto em que este se insere (Sousa & Baptista, 2011).

A investigação-ação, conforme definida por Sousa e Baptista (2011), caracteriza-se por uma estrutura em espiral, ancorada na participação ativa e na colaboração contínua entre o investigador e o contexto educativo. Tem como finalidade essencial promover a melhoria da prática pedagógica através da reflexão crítica sobre a ação, permitindo ao investigador intervir diretamente sobre um problema identificado e, simultaneamente, analisar os efeitos das estratégias implementadas.

Neste quadro, o investigador desempenha uma dupla função: docente-investigador e agente de mudança, assumindo uma postura reflexiva e transformadora. A investigação-ação emerge da experiência vivida, da prática contextualizada e da reflexão situada, sendo particularmente relevante para o desenvolvimento profissional docente. Esta ideia é reforçada por Perrenoud (2002), ao destacar que a prática reflexiva, quando integrada no quotidiano do professor, potencia a construção de saberes profissionais, o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de análise das próprias práticas.

De acordo com Nobre e Abreu (2023), o processo de investigação-ação organiza-se em várias etapas interdependentes: (i) identificação de uma questão ou problema relevante; (ii) recolha de informações e revisão da literatura; (iii) delineamento do estudo (objetivos, participantes, metodologia, procedimentos); (iv) recolha de dados; (v) análise e interpretação; e (vi) partilha e aplicação dos resultados. Este modelo permite ao investigador explorar a problemática de forma cíclica, reavaliando constantemente as práticas à luz dos dados recolhidos e dos progressos observados.

A implementação da investigação traduziu-se num plano de ação (cf. Anexo B), que partiu de uma recolha inicial, que enformou a definição de uma problemática. A reflexão em torno dos dados recolhidos nesta fase, deu origem a uma sequência didática estruturada (cf. Anexo C), composta por um conjunto de atividades especificamente orientadas para a promoção da fluência na leitura e da autorregulação. Numa etapa final, foi feita uma recolha de dados semelhante à efetuada na etapa inicial, de forma a permitir a análise dos resultados e refletir sobre a adequação das estratégias e atividades postas em prática. Num percurso prototípico de IA, em que o docente continua a acompanhar a

turma, esta reflexão levaria à alteração da ação pedagógico-didática. Tendo em conta as limitações associadas ao período curto do estágio, este retorno à ação após a reflexão explicitada neste relatório não foi possível.

A sequência didática integrou um conjunto de atividades cuidadosamente planeadas, orientadas para a promoção da fluência na leitura e da autorregulação nos alunos. Foram realizadas sessões de leitura guiada com feedback imediato, atividades de autocorreção em pares, leitura expressiva dramatizada e jogos fonológicos, bingo de palavras, entre outras estratégias. Cada uma destas atividades foi sustentada por uma fundamentação teórica adequada e ajustada ao nível de desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, foram utilizados cartões de leitura com palavras e pseudopalavras para estimular a via fonológica e lexical, construídas grelhas de autoavaliação com base nas ideias dos próprios alunos, realizadas leituras dramatizadas em grupo com ensaio e apresentação, e promovidas reflexões orais e escritas sobre os erros cometidos, com recurso a materiais como a cartolina coletiva “O que fiz bem / O que posso melhorar”.

A recolha de dados decorreu de forma contínua e sistemática, utilizando instrumentos, registos individuais de leitura, reflexões escritas e feedback verbal dos alunos. Esta abordagem possibilitou uma análise aprofundada dos comportamentos, atitudes e estratégias adotadas ao longo do processo, permitindo ao investigador compreender os significados atribuídos pelos alunos às suas experiências de leitura.

A investigação qualitativa, neste contexto, revelou-se especialmente adequada, na medida em que privilegiou a descrição rica e contextualizada da realidade educativa, em detrimento da quantificação dos dados. Como referem Sousa e Baptista (2014), “não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa” (p. 56), valorizando-se, em contrapartida, a construção indutiva do conhecimento a partir da análise de padrões emergentes. Assim, a metodologia adotada permitiu não apenas intervir pedagogicamente, mas também produzir conhecimento relevante sobre as práticas de leitura e as dificuldades enfrentadas por alunos do 2.º ano, numa perspetiva reflexiva e transformadora.

3.3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Este capítulo descreve as técnicas, os instrumentos e os procedimentos adotados para a recolha de dados, fundamentais para a compreensão dos desvios e dificuldades na leitura em alunos do 2.º ano de escolaridade, bem como para a avaliação do impacto da intervenção implementada.

A recolha de dados foi, como referido, concebida no âmbito de uma abordagem qualitativa, própria da investigação-ação, integrando também alguns elementos quantitativos que permitiram complementar e enriquecer a análise. A articulação entre diferentes técnicas e fontes de informação possibilitou uma triangulação metodológica que assegurou uma perspetiva mais robusta e multifacetada do fenómeno em estudo, de acordo com os princípios da investigação educativa contemporânea.

Essas provas foram aplicadas individualmente aos alunos, tanto no início (cf. Anexo D) como no final da intervenção (cf. Anexo E), e incluíram a leitura de um texto curto com o objetivo de avaliar a fluência na leitura, a prosódia e a compreensão global da leitura em contexto significativo. Durante a leitura, registou-se o tempo total de execução e os tipos de erros cometidos (por exemplo, substituições ou omissões), conforme sugerido por Ávila et al. (2009) e Viana (2009). Adicionalmente, foi utilizada uma lista de palavras para aferir o reconhecimento lexical e o grau de automatização da leitura. A leitura de pseudopalavras permitiu, desta forma, avaliar a capacidade de aplicar a via fonológica na descodificação, isto é, a transcodificação grafema-fonema (Ehri, 2005a; Sim-Sim, 2009). Em ambos os casos, foram registados o tempo de leitura e o número de palavras lidas corretamente.

A gravação áudio das leituras realizadas pelos alunos constituiu um recurso fundamental para garantir a fidedignidade e o rigor na análise dos dados. Esta técnica permitiu uma escuta posterior cuidada por parte do investigador, possibilitando o registo pormenorizado dos erros cometidos, o estudo do ritmo e da prosódia, e a identificação de padrões que, numa observação exclusivamente presencial, poderiam não ser detetados. As gravações foram igualmente relevantes para a análise descritiva das leituras nas duas fases de avaliação, fornecendo uma base objetiva para a categorização

de melhorias e persistências nos desvios observados. Além disso, permitiram a escuta repetida de cada leitura com diferentes focos analíticos (exatidão, entoação, pausas, autocorreção), enriquecendo a componente qualitativa da investigação e contribuindo para a triangulação dos dados recolhidos em tempo real. Importa ainda referir que os próprios alunos tiveram oportunidade de se ouvir a ler, o que fomentou a autorreflexão, permitiu a tomada de consciência sobre o seu desempenho e promoveu atitudes de monitorização e melhoria da leitura.

A análise dos resultados foi suportada por grelhas de observação desenvolvidas especificamente para o estudo. Estas grelhas permitiram a categorização qualitativa dos erros e forneceram dados essenciais para a compreensão dos mecanismos subjacentes às dificuldades de leitura.

A recolha de dados foi concebida no âmbito de uma abordagem qualitativa, própria da investigação-ação, integrando elementos quantitativos que permitiram complementar a análise (Cardoso, 2019). O investigador assumiu um papel ativo, recorrendo à observação direta participante, integrando-se no grupo em estudo para uma análise mais aprofundada (Moisés, 2020).

A intervenção decorreu ao longo de cinco semanas, através de sessões semanais com atividades variadas e teoricamente fundamentadas, que permitiram simultaneamente intervir e recolher dados contínuos. Entre as principais técnicas destacam-se: conversas iniciais com perguntas como “O que é ler bem?” e chuvas de ideias, para estimular a consciência metacognitiva e envolver os alunos na definição de critérios de leitura (Sim-Sim, 2009; Viana, 2009; Freinet em González, 2003); construção colaborativa de uma grelha de autoavaliação (Sim-Sim, 2009); criação da cartolina coletiva “O que fiz bem / O que posso melhorar” (Monteiro & Mata, 2001; González, 2003); e o registo individual no caderno diário, incentivando a reflexão e o desenvolvimento da metacognição (Sim-Sim, 2009).

Durante a sequência didática, foram ainda realizadas sessões de leitura guiada com feedback individual, destinadas à identificação e correção de erros específicos (McGuinness, 2005; Ávila et al., 2009), e atividades de autocorreção e autorregulação

em pares. A leitura expressiva repetida foi utilizada para desenvolver a prosódia, incluindo aspetos como entoação, ritmo e pausas (Hudson et al., 2005; Sim-Sim, 2006; Wolf, 2008; Rasinski, 2003).

Ao longo do processo, os alunos foram convidados a comparar os seus erros de leitura antigos com os atuais, desenvolvendo assim a consciência do progresso (Sim-Sim, 2006). As discussões em grupo sobre os desafios e melhorias permitiram fomentar a expressão oral e a partilha de estratégias entre pares (González, 2003; Paula, 2011). As grelhas de observação utilizadas durante a intervenção revelaram-se essenciais, não só para registar comportamentos dos alunos, mas também para aferir a eficácia das atividades implementadas.

Como referem Lopes, Gouveia e Reis (2019), “a grelha de observação, instrumento qualitativo do experimento, tem por objetivo observar aspetos comportamentais dos alunos e de eficiência da aula” (p. 6).

Para além das atividades da sequência didática, foi implementada uma rotina diária de 15 minutos de leitura autónoma, com o objetivo de promover o gosto pela leitura e a criação de hábitos leitores. A recolha de dados associada a esta prática baseou-se na observação informal do envolvimento dos alunos e nas suas apresentações orais dos livros lidos. Embora não tenham sido objeto de análise formal como as restantes atividades, estas observações forneceram um contexto complementar e contribuíram para o entendimento do desenvolvimento da autonomia e do prazer pela leitura, sendo parte integrante da observação participante

3.4. Princípios éticos do processo de investigação

Neste estudo, foram adotadas medidas concretas para assegurar a conformidade com os princípios éticos. Este processo foi conduzido com base numa explicação clara, acessível e ajustada à idade dos alunos, sobre os objetivos da investigação, os procedimentos previstos e os direitos dos participantes, nomeadamente o direito a desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização ou consequência negativa.

Foi também garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Todos os registos e produções dos alunos foram codificados, não sendo utilizados nomes nem qualquer outra informação identificável. Os dados foram armazenados em locais protegidos e apenas acessíveis à investigadora, assegurando que o tratamento da informação recolhida respeitasse integralmente a privacidade das crianças.

As atividades desenvolvidas durante a sequência didática (cf. Anexo C), e plano de ação (cf. Anexo B), foram cuidadosamente planeadas para serem adequadas à faixa etária dos alunos do 2.º ano (cf. Anexo F), garantindo que nenhuma delas expusesse as crianças a situações de desconforto, pressão ou stress. Pelo contrário, procurou-se criar um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e motivador, onde o erro fosse encarado como parte do processo de aprendizagem e onde os alunos se sentissem valorizados e respeitados.

Foi ainda assegurado o respeito pela diversidade cultural e social dos alunos, valorizando as suas experiências, vivências familiares e ritmos de aprendizagem. Como salienta Tomás (2012), é essencial reconhecer as múltiplas vozes e perspetivas das crianças, promovendo um ambiente inclusivo, que valorize a autonomia e a participação ativa dos alunos. Neste estudo, os alunos foram incentivados a expressar as suas opiniões sobre a leitura, os seus interesses e os seus progressos, sendo a sua participação constantemente reforçada como voluntária e significativa.

Em todas as fases do trabalho foi respeitado o Código de Ética na Investigação do CIED-ESELx (2018), que orienta a conduta ética dos investigadores da Escola Superior de Educação de Lisboa. A integridade científica foi assegurada através do rigor na recolha, análise e interpretação dos dados, garantindo que os resultados apresentados refletem fielmente a realidade observada, sem qualquer tipo de manipulação ou enviesamento.

Assim, todo o percurso investigativo, foi pautado pelo compromisso ético com os participantes, pela transparência dos procedimentos e pelo respeito pela função formativa da investigação em educação.

4. Resultados

| ' ' | | ' ' |

4.1. Abordagem qualitativa e quantitativa

Embora este estudo privilegie uma abordagem qualitativa, optou-se por apresentar de forma complementar, a análise qualitativa e a análise quantitativa dos dados recolhidos. Esta decisão prende-se com a intenção de dar resposta, de forma mais clara e sistematizada, aos diferentes objetivos da investigação. A análise qualitativa permite explorar em profundidade os comportamentos leitores e os processos de autorregulação observados, enquanto a análise quantitativa fornece dados descritivos que ajudam a sustentar essas interpretações, nomeadamente através da categorização dos desvios de leitura, tempos médios e evolução da fluência. Assim, ambas as análises são complementares e visam oferecer uma visão mais completa do percurso dos alunos ao longo da intervenção.

A dimensão qualitativa dos dados oferece uma perspetiva densa e significativa sobre os comportamentos leitores dos alunos ao longo do processo de avaliação e intervenção. Através da observação direta, das grelhas de registo, das autoavaliações e das produções dos alunos, foi possível analisar não apenas os erros cometidos, mas sobretudo os processos mentais e estratégias mobilizadas na leitura em voz alta. Este tipo de análise, complementar à abordagem quantitativa, permitiu aceder a indicadores subtis de progresso, de consciência metacognitiva e de apropriação das competências leitoras por parte das crianças.

A análise quantitativa dos dados recolhidos ao longo do processo de avaliação e intervenção permite uma leitura sistemática e mensurável dos progressos realizados pelos alunos. Complementando a dimensão qualitativa, esta abordagem foca-se nos resultados registados nas grelhas de observação da leitura oral, nos tempos de leitura e na frequência dos desvios identificados. Ao organizar a informação em termos de médias, frequências e variações, torna-se possível perceber com maior objetividade a amplitude das mudanças verificadas entre a avaliação inicial e final. As categorias analisadas foram definidas previamente e mantidas em ambos os momentos avaliativos, o que assegura a consistência dos dados. Para além da caracterização dos desvios, esta

dimensão permitiu ainda observar indicadores específicos de fluência, como a velocidade, a expressividade, a prosódia e a autocorreção, e cruzar esses dados com as atividades desenvolvidas durante a intervenção. A leitura dos resultados deve, contudo, ser feita de forma articulada com os dados qualitativos, reconhecendo que a evolução dos alunos resulta de múltiplos fatores, e que os números aqui apresentados representam apenas uma parte da complexa realidade do desenvolvimento da leitura.

Assim, ambas as análises são complementares e visam oferecer uma visão mais completa do percurso dos alunos ao longo da intervenção.

De forma a facilitar a compreensão dos resultados, estes são enquadrados nos objetivos gerais da investigação.

4.1.1. Identificação e categorização dos principais desvios de fluência na leitura

A análise das leituras da recolha inicial e final, em voz alta, permitiu identificar diferentes tipos de desvios cometidos pelos alunos, com base em três tarefas distintas: leitura de um texto curto, leitura de uma lista de palavras e leitura de uma lista de pseudopalavras. Os tipos de erros observados foram organizados em quatro categorias principais, de acordo com a tipologia proposta por Viana (2009): substituições, omissões, adições e inversões.

Na primeira recolha, correspondente à avaliação inicial, a leitura do texto curto revelou um total de 52 desvios: 40 substituições, 3 omissões, 3 adições e 6 inversões. As substituições incidiram sobretudo em palavras de média ou baixa frequência, como "matéria" lido como "material", sugerindo interferências lexicais e possíveis dificuldades na descodificação ortográfica. As omissões centraram-se maioritariamente em determinantes e preposições, como em "mostrou no quadro" lido como "mostrou quadro", o que poderá refletir défices de atenção ao detalhe gráfico ou baixa automatização. As adições surgiram, em alguns casos, como tentativas de completar expressões conhecidas (ex.: "sala de aulas" em vez de "sala") e as inversões afetaram palavras com estrutura silábica complexa, como "marmelo" lido como "maremilo".

Na leitura da lista de palavras, foram registrados 36 desvios: 31 substituições, 1 omissões, 3 adições e 1 inversão. As dificuldades mais frequentes associaram-se a palavras com dígrafos ou encontros consonânticos, sendo comum a leitura de “chave” como “cave”. Este tipo de erro pode indicar que, embora a via fonológica esteja em funcionamento, a sua automatização ainda não está consolidada, o que afeta o reconhecimento preciso de padrões ortográficos.

Na leitura da lista de pseudopalavras, foram identificados 44 erros: 33 substituições, 3 omissões, 5 adições e 3 inversões. A leitura de pseudopalavras revelou-se particularmente desafiante, pela ausência de suporte semântico. Foram observadas leituras como “coravão” transformado em “coração”, o que sugere um esforço de aproximação lexical, possivelmente através da analogia com palavras conhecidas. Este fenômeno demonstra que, mesmo em contextos de leitura não lexical, os alunos ativam estratégias associadas à via direta, o que é comum em fases de transição.

Na segunda recolha, correspondente à avaliação final, a leitura do texto curto apresentou um total de 27 erros: 22 substituições, 3 omissões, 1 adições e 1 inversões. As substituições continuaram a incidir em palavras menos frequentes ou parcialmente reconhecidas, como “decide” lido como “desiste” e “frescas” como “frente”. As adições mantiveram o padrão de completamento de expressões, como em “perguntou-se” em vez de “perguntou”. As inversões continuaram a ocorrer em palavras mais complexas, como “descobertas” lido como “descovertas”.

Na leitura da lista de palavras, registaram-se 11 erros: 9 substituições, 2 omissões, 0 adições e 0 inversões. Já na leitura da lista de pseudopalavras, foram identificados 24 desvios, distribuídos por 20 substituições, 2 omissões, 0 adições e 2 inversões. À semelhança da recolha anterior, esta tarefa revelou-se a mais exigente para os alunos, apresentando um número mais elevado de erros, o que poderá estar relacionado com a ativação forçada da via fonológica num contexto sem referências semânticas disponíveis.

Em ambas as avaliações, as substituições e as inversões foram os desvios mais frequentes, seguidos das adições e omissões. Estes padrões foram transversais às três

tarefas aplicadas e refletem processos de leitura ainda em fase de consolidação. A análise qualitativa permitiu observar que, mesmo nos erros, emergem indícios relevantes sobre os mecanismos cognitivos e linguísticos ativados pelos alunos, nomeadamente, a oscilação entre estratégias fonológicas e lexicais, a tentativa de antecipação de palavras e a influência do contexto escolar no desenvolvimento da fluência na leitura.

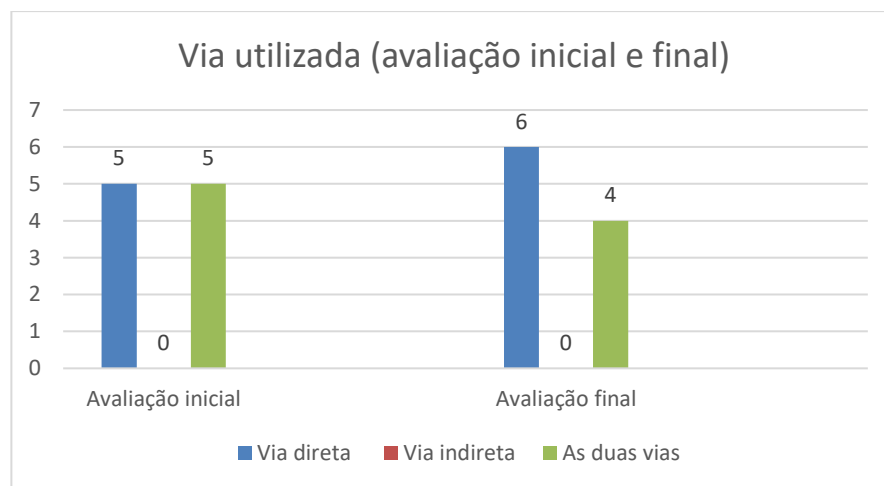
4.1.2. Compreensão dos processos e vias de leitura utilizadas associadas aos desvios

Em resposta ao segundo objetivo, *compreender os processos e vias de leitura associados aos desvios na leitura em voz alta*, procurou-se analisar como os alunos ativavam preferencialmente a via fonológica ou a via lexical ao longo das tarefas, bem como a forma como essa ativação se relacionava com os desvios registados.

A leitura das listas de pseudopalavras revelou-se particularmente exigente, sobretudo entre os alunos que ainda dependem da via fonológica, também designada via indireta. Esta via envolve a conversão sistemática de grafemas em fonemas e é fundamental nas fases iniciais da aprendizagem da leitura. Já a via lexical, ou direta, permite o reconhecimento rápido e automático de palavras familiares, sem necessidade de decifração letra a letra (Ehri, 2005b; Sim-Sim, 2009).

A análise dos registos de leitura permitiu identificar diferentes perfis de ativação destas vias. Tal como é visível na Figura 1, na avaliação inicial, observou-se que alguns alunos apresentavam leitura silabada, lenta e marcada por hesitações e erros de decodificação, sugerindo um predomínio da via fonológica. Outros alunos, por contraste, evidenciaram leitura fluente, com maior expressividade e menor incidência de desvios, indicando um uso mais automatizado da via lexical (Ehri, 2005b; Martins, 2019).

Figura 1: Classificação dos alunos segundo a via de leitura predominante.



Nota: Fonte própria (2025).

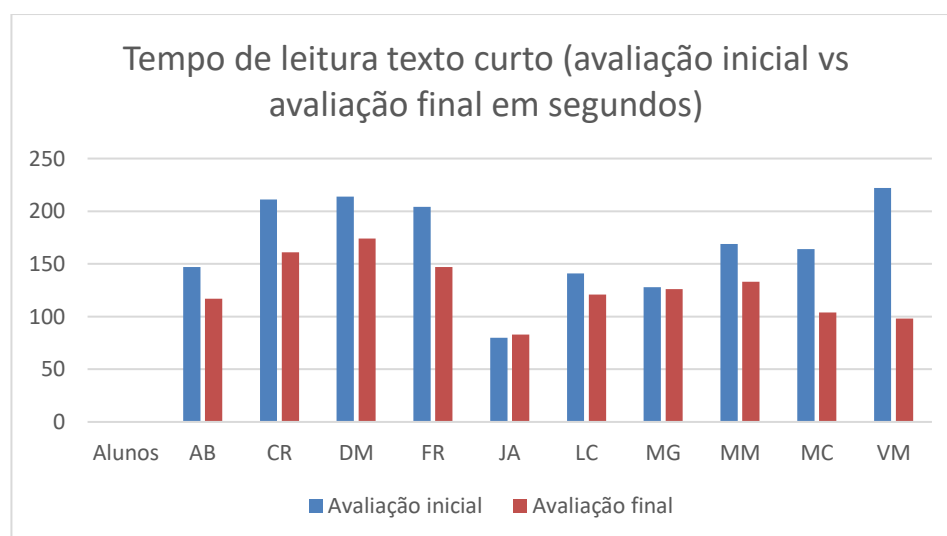
Esta distinção revelou-se importante para ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. No entanto, importa sublinhar que o desenvolvimento da fluência na leitura pressupõe a articulação eficaz entre as duas vias, sendo desejável que os alunos as mobilizem de forma flexível, em função da familiaridade com os estímulos (Sim-Sim, 2009).

A análise foi aprofundada com base em indicadores como a velocidade de leitura, a expressividade, a autocorreção e o desempenho na leitura de pseudopalavras. Nos casos em que a leitura se revelou lenta, hesitante e pouco fluente, registaram-se desvios típicos da via fonológica, como descodificação sílaba a sílaba e substituições fonológicas. O aluno VM é um exemplo ilustrativo: demorou mais de dois minutos a ler o texto e evidenciou múltiplos desvios na leitura de pseudopalavras. No entanto, nalguns momentos, ativou estratégias de antecipação lexical, como na leitura de “cógodi” como “código”, indício de tentativa de associação com palavras conhecidas, ainda que imprecisa.

Por oposição, alunos como AB e JA demonstraram leitura fluente e segura, com reconhecimento rápido de palavras frequentes e sem segmentação silábica visível, sinalizando maior domínio da via lexical. Ainda assim, surgiram substituições não corrigidas, como “nubla” por “nublado”, revelando que o automatismo lexical nem sempre é acompanhado de autorregulação metacognitiva.

A velocidade de leitura surgiu como indicador complementar relevante. Em geral, alunos com tempos mais curtos nas tarefas apresentaram sinais de maior ativação da via lexical. No entanto, a velocidade, por si só, não é sinónimo de fluência na leitura eficaz. A ausência de pausas, entoação ou autocorreção em alguns casos revelou uma leitura mecânica. Alunos com leitura mais lenta, por outro lado, tenderam a demonstrar dificuldades fonológicas, sugerindo que a via fonológica ainda se encontrava em fase de consolidação.

Figura 2: Tempo de leitura do texto curto por aluno na avaliação inicial e final (em segundos).



Nota: Fonte própria (2025).

Tabela 5: Tempo de leitura na avaliação inicial e final (em segundos).

Alunos	Avaliação inicial			Avaliação final		
	Texto curto	Lista de palavras	Lista de pseudopalavras	Texto curto	Lista de palavras	Lista de pseudopalavras
AB	2min27s	0min31s	0min56s	1min57s	0min27s	0min48s
CR	3min31s	0min59s	1min30s	2min41s	0min42s	1min06s
DM	3min24s	0min57s	1min33s	2min54s	0min46s	1min26s
FR	3min24s	1min	1min16s	2min27s	0min46s	1min16s
JA	1min20s	0min22s	0min30s	1min23s	0min20s	0min28s
LC	2min21s	0min30s	0min50s	2min01s	0min28s	0min48s
MG	2min08s	0min34s	1min11s	1min46s	0min32s	0min56s
MM	2min49s	0min53s	1min44s	2min13s	0min50s	1min22s
MC	1min44s	0min24s	0min50s	1min44s	0min22s	0min48s
VM	3min42s	0min58s	1min31s	1min38s	0min38s	1min11s

Nota: Fonte própria (2025).

Outro aspecto relevante foi a autocorreção espontânea, observada em alunos como DM, que, após uma leitura incorreta de “material”, rapidamente a reformulou para “matéria”. Este tipo de comportamento sugere uma leitura monitorizada, com ativação simultânea das duas vias de leitura e ajustamento em tempo real, sendo um sinal claro de desenvolvimento da autorregulação.

A leitura das pseudopalavras, por sua vez, constituiu um excelente espelho das competências fonológicas dos alunos. Palavras inventadas como “xuçiba” ou “zansula” revelaram, em muitos casos, tentativas de aproximação fonológica a palavras reais, refletindo o recurso a estratégias de analogia ou antecipação. Por exemplo, foi possível observar leituras como “zansula” transformada em “dançula” ou “xuçiba” lida como “chuva”, demonstrando uma tentativa de atribuir sentido através da aproximação a formas lexicais conhecidas. Estas estratégias, embora incorretas, são reveladoras da ativação da via lexical em contextos nos quais esta não é funcional, evidenciando a oscilação entre a decifração e a adivinhação.

Esta análise permitiu reconhecer que os alunos não recorrem de forma exclusiva a uma única via de leitura. Alternam entre a via fonológica e a via lexical, consoante a

familiaridade com as palavras, a complexidade do estímulo e o grau de automatização. A via utilizada condiciona não só a fluência, como também o tipo de erro cometido, sendo estes aspetos essenciais para orientar intervenções pedagógicas adequadas.

4.1.3. Impacto da sequência didática centrada na autorreflexão e autorregulação

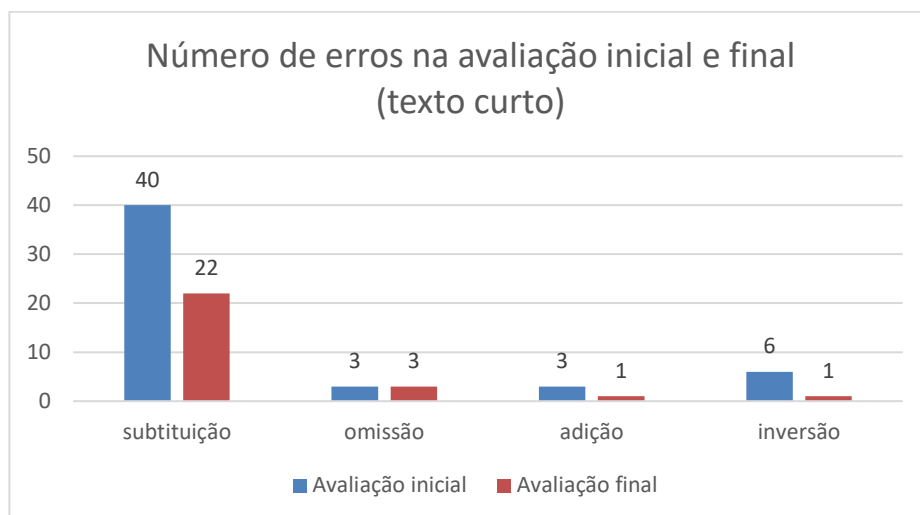
No âmbito do terceiro objetivo – *verificar o impacto de uma sequência didática centrada na utilização de mecanismos de reflexão e autorregulação sobre a fluência na leitura*, foram observadas melhorias claras em diversos aspetos da leitura dos alunos, especialmente na fluência, prosódia e expressividade.

A sequência didática, implementada ao longo de cinco semanas, focou-se no desenvolvimento da fluência através da construção de estratégias metacognitivas, que permitissem aos alunos refletir sobre a sua própria leitura e regular o seu desempenho. A análise qualitativa dos registos evidenciou ganhos significativos ao nível da consciência metacognitiva, da expressividade e da autorregulação em leitura.

A comparação entre as grelhas de avaliação inicial e final demonstrou alterações visíveis em indicadores como a prosódia, a entoação, o respeito pela pontuação e a capacidade de autocorreção. Paralelamente, os erros de leitura (substituições, omissões, adições e inversões), amplamente descritos na literatura especializada (Ávila et al., 2009; Viana, 2009), foram monitorizados ao longo das três tarefas propostas.

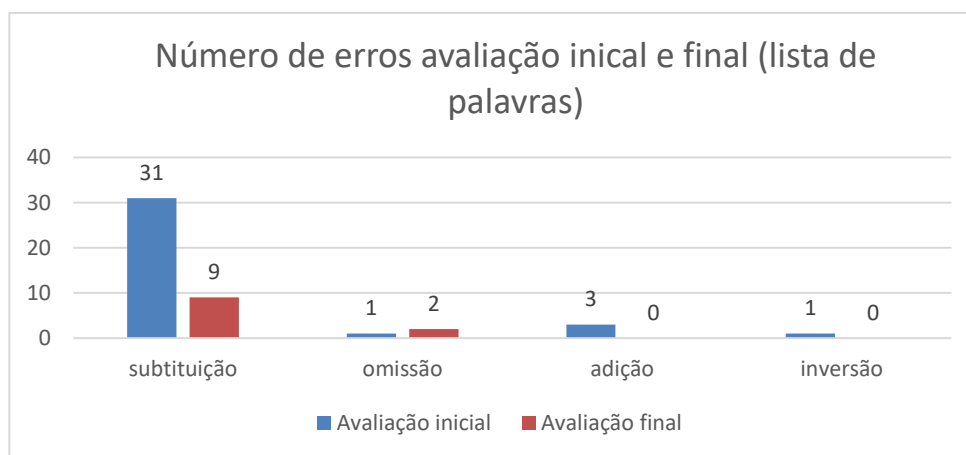
Conforme representado nas Figuras 3 a 5, verifica-se uma redução clara no número total de erros entre as duas avaliações, em ambas as avaliações aplicadas. Estes resultados demonstram a eficácia das estratégias utilizadas ao longo da sequência didática.

Figura 3: Número de erros na leitura do texto curto (avaliação inicial e final).



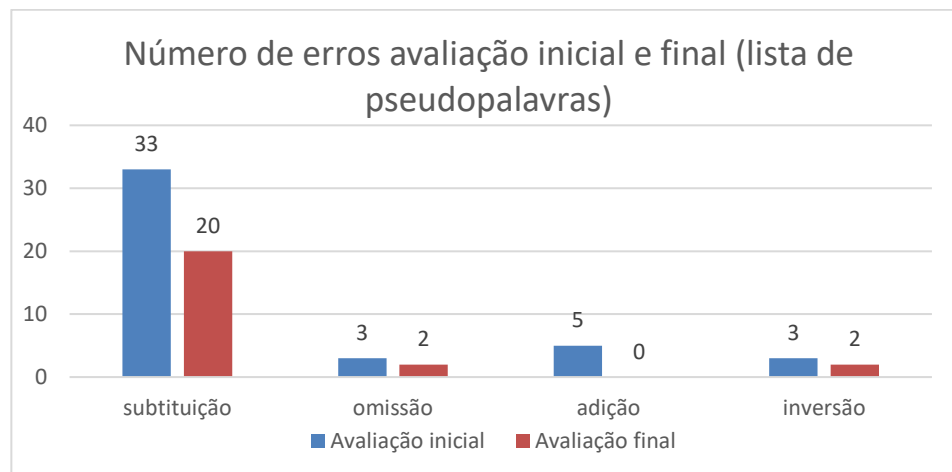
Nota: Fonte própria (2025).

Figura 4: Número de erros na leitura da lista de palavras (avaliação inicial e final).



Nota: Fonte própria (2025).

Figura 5: Número de erros na leitura da lista de pseudopalavras (avaliação inicial e final).



Nota: Fonte própria (2025).

Os dados sugerem que os desvios devem ser encarados não como falhas isoladas, mas como indicadores significativos do estado das competências leitoras e das estratégias mobilizadas por cada aluno. Esta perspectiva diagnóstica permite ajustar as práticas pedagógicas aos perfis individuais.

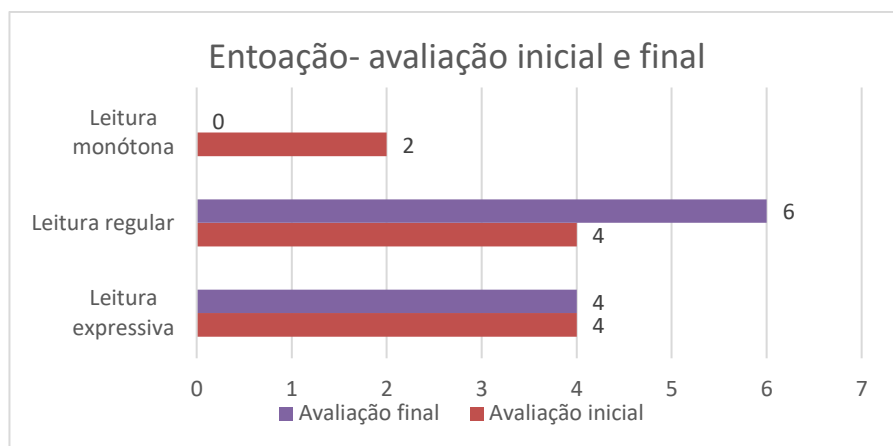
Observou-se, na avaliação inicial, uma leitura predominantemente plana, com escassa variação rítmica e entoacional. Já na avaliação final, foi notória a maior utilização de pausas adequadas, entoações mais marcadas, especialmente em trechos dialogados, e tentativas de dramatização, como nas leituras de MC e JA.

O impacto da intervenção foi visível diversos aspetos. Atividades como o jogo do “bingo das palavras” contribuíram para o reconhecimento visual e fonológico de termos com estruturas ortográficas complexas. A repetição sistemática, associada à componente lúdica, promoveu a familiarização com regularidades gráficas e fonológicas, refletindo-se numa leitura mais fluente.

A leitura em pares, com feedback mútuo, revelou-se igualmente eficaz. Para além de reduzir a ansiedade associada à leitura em público, fomentou a reflexão conjunta sobre os critérios de uma boa leitura. Alunos como MG comentavam espontaneamente o desempenho dos colegas, apontando aspetos como pausas mal colocadas ou entoação

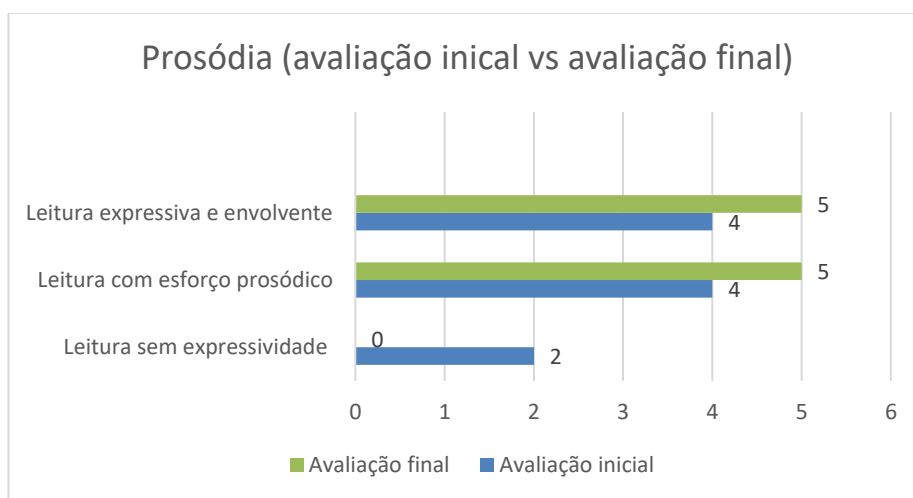
expressiva, o que evidencia envolvimento ativo e espírito crítico.

Figura 6: Entoação por aluno (avaliação inicial e final).



Nota: Fonte própria (2025).

Figura 7: Prosódia por aluno (avaliação inicial e final).



Nota: Fonte própria (2025).

A evolução na entoação, no ritmo e no respeito pelos sinais de pontuação foi particularmente evidente em alunos como AB, JA e LC. Outros, como CR e FR, também registraram progressos, ainda que com alguma persistência de monotonia (Rasinski, 2003; Hudson et al., 2005).

As estratégias metacognitivas adotadas foram centrais neste processo. A cartolina

coletiva “Onde o meu colega esteve bem / O que o meu colega pode melhorar” (Tabela 6) e os registos individuais de autoavaliação (Tabela 7) ilustram o desenvolvimento progressivo da consciência crítica dos alunos em relação à leitura.

As Tabelas 6 e 7 apresentam comentários dos alunos sobre o seu desempenho e o dos colegas. Estes registos evidenciam não só o impacto positivo da intervenção, mas também o desenvolvimento da autorreflexão e da consciência metacognitiva.

Tabela 6: *Cartolina Coletiva*

Cartolina da turma sobre a leitura	
Onde o meu colega esteve bem	O que o meu colega pode melhorar
“CR acho que leste bem.”	“CR acho que podias ler um pouco mais alto.”
“FR acho que estiveste muito bem.”	“ZS tenta não parar muitas vezes enquanto lês”.
“Vm leste bem.”	“FR devias de estar mais concentrado enquanto lês para não te enganares.”
	“AS não faças muitas pausas enquanto estás a ler.”

Nota: Fonte própria (2025).

Tabela 7: *Registos dos alunos na tabela de autoavaliação da leitura.*

Reflexão dos alunos sobre a sua leitura
“Eu acho que melhorei bastante e preciso de melhorar a respeitar os sinais de pontuação.”
“Eu acho que melhorei a ler sem parar ou hesitar. Eu acho que devo de melhorar a não trocar as palavras de feminino para masculino. Eu acho que o trabalho da Daniela ajudou-me a concentrar mais e a fazer as vozes das personagens.”
“Eu melhorei os sinais de pontuação e a ler tudo seguido. Eu devo melhorar a ler as palavras mais difíceis. Eu acho que a Daniela me ajudou muito.”
“Eu melhorei a vergonha. Preciso de melhorar os erros e as pausas. A Daniela ajuda na leitura.”
“Eu melhorei a respeitar os sinais de pontuação e acho que preciso de melhorar as pausas. A Daniela ajudou-me a respeitar os sinais de pontuação.”
“Eu acho que estou a ler mais alto e mais confiante as expressões porque a Daniela ajudou-me.”
A Daniela ajudou-me na leitura na parte em que travava muitas vezes e a ler as mesmas palavras repetidamente mas ainda tenho de melhorar as pausas.”
“Eu na leitura, leio bem mas ainda tenho vergonha, e a Daniela ajuda muito. E eu acho que tenho de ler mais alto mas avaliação da leitura ajudou-me nisso.”
“Eu acho que melhorei um pouco, mas eu acho que ainda leio com alguns erros. A Daniela ajudou muito porque tinha várias aulas giras para treinar a leitura de formas diferentes. Eu quando digo que melhorei é porque consigo ler mais alto.”

“Eu acho que melhorei porque já consigo ler mais alto mas devo ler mais atenta. O trabalho da Daniela ajudou muito.”

Nota: Fonte própria (2025).

Testemunhos como “acho que leste bem” ou “devias ler mais alto” revelam a emergência de um discurso avaliativo autônomo e construtivo. Os comentários dos alunos evidenciam não apenas apropriação dos critérios de leitura expressiva, mas também um vínculo afetivo com as atividades realizadas e com a intervenção da estagiária, referida várias vezes como fator de apoio e motivação.

A articulação entre os tipos de desvios, os tempos de leitura e a natureza das palavras (reais ou pseudopalavras) permitiu uma leitura mais profunda dos dados. Por exemplo:

Texto curto:

→DM reduziu de 7 para 3 substituições;

→CR passou de 6 para 2, com desaparecimento de adições;

→AB e MC não apresentaram qualquer tipo de desvio na leitura final.

Lista de palavras:

→A maioria dos alunos passou a apresentar entre 0 e 1 erro;

→AB, JA e MC realizaram a leitura final sem quaisquer desvios.

Lista de pseudopalavras:

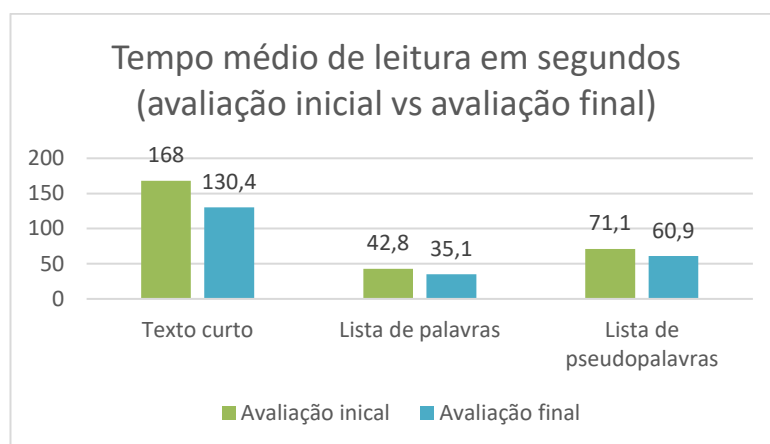
→VM reduziu de 5 substituições e 1 adição para 3 substituições e 1 omissão;

→JA manteve desempenho consistente, com apenas 1 substituição e 1 inversão.

Estes dados confirmam a melhoria no reconhecimento de palavras familiares e a redução da interferência na leitura de palavras inventadas, indicadora de maior domínio da correspondência grafema-fonema.

A análise dos tempos médios de leitura revelou diferenças acentuadas entre a avaliação inicial e a final, tal como se pode observar na Figura 8. Os tempos médios de leitura diminuíram em todas as tarefas, refletindo uma maior automatização da leitura e uma descodificação mais eficaz, especialmente nas pseudopalavras.

Figura 8: Tempo médio de leitura em segundos (avaliação inicial e final).



Nota: Fonte própria (2025).

Os dados mostram uma aceleração geral da leitura, mais acentuada no texto narrativo, no qual a familiaridade com o registo e a estrutura textual parece ter favorecido a fluência. A diminuição do tempo na leitura de pseudopalavras sugere progressos na consolidação da via fonológica, exigida em contextos sem apoio lexical.

Ao cruzar os tempos de leitura com os tipos de erro, foram identificados diferentes perfis:

→ Alunos com leitura rápida e poucos erros em palavras reais, mas com dificuldades nas pseudopalavras, indicam domínio da via lexical, embora com lacunas na via sublexical.

→ Alunos com leitura mais lenta, mas com melhoria progressiva e menor número de erros, sugerem avanços na via fonológica.

→ Alunos que mantêm tempos longos e elevado número de erros demonstram dificuldades em ambas as vias, exigindo apoio pedagógico mais intensivo.

Em síntese, a sequência didática gerou não só ganhos técnicos na leitura, mas também transformações na forma como os alunos se posicionam enquanto leitores. Demonstraram maior envolvimento, capacidade reflexiva e consciência sobre o próprio desempenho, aspectos fundamentais para a construção de leitores autônomos, confiantes e críticos (Oldfather & Wigfield, 1996).

Importa reconhecer que os resultados observados não são atribuíveis exclusivamente à intervenção, uma vez que o progresso dos alunos decorre também do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico natural ao longo do 2.º ano. No entanto, os dados sugerem que a sequência didática atuou como catalisador desse progresso, ao oferecer oportunidades estruturadas de prática, reflexão e consolidação da fluência.

4.2. Síntese comparativa entre a avaliação inicial e avaliação final

A comparação entre os dados da avaliação inicial e final revela uma evolução positiva nas competências de leitura da maioria dos alunos. Desde logo, destaca-se uma redução significativa do tempo de leitura, tanto no texto curto como nas listas de palavras e pseudopalavras, o que indica uma melhoria de fluência e na automatização do reconhecimento lexical. Este progresso confirma a consolidação progressiva da via direta de leitura, associada ao reconhecimento rápido e global de palavras familiares (Ehri, 2005b; Sim-Sim, 2006; Viana, 2009).

Paralelamente, verificou-se uma diminuição nos desvios de leitura, em especial nas substituições e omissões. Enquanto na avaliação inicial predominavam erros característicos de fases iniciais da leitura, como a inversão e a leitura silabada, na avaliação final observou-se uma leitura mais precisa e estruturada. Esta evolução é coerente com a transição da fase parcialmente alfabética para a fase plenamente alfabética (Ehri, 2005a), momento em que os alunos já integram a correspondência fonema-grafema com um acesso mais direto ao léxico mental (Martins, 2019). Estes resultados evidenciam a relevância da realização de atividades de consciência fonológica, particularmente centradas na consciência fonémica e de constituintes intrassilábicos, como os ataques ramificados, com os alunos dos primeiros anos de escolaridade (Freitas et al. , 2007, Sim-Sim, 2009)

Contudo, a leitura de pseudopalavras manteve-se como o maior desafio. Em ambos os momentos de avaliação, esta tarefa evidenciou a necessidade de um domínio mais consolidado da via fonológica, essencial para decifrar palavras novas ou não familiares (Sim-Sim, 2009). Alunos como CR, FR e VM mantiveram um desempenho abaixo do esperado nesta componente, revelando que a decifração ainda não está totalmente automatizada. Esta dificuldade compromete, muitas vezes, a fluência e a compreensão, por exigir um esforço cognitivo acrescido (Shin et al., 2019).

No que respeita à velocidade e entoação, observou-se uma melhoria na expressividade e na prosódia da leitura oral, sobretudo em alunos como AB, JA e LC. Estes passaram de uma leitura hesitante e silábica para uma leitura fluente, ritmada e com entoação adequada. Este progresso é consistente com o desenvolvimento da prosódia leitora, que, como referem Hudson et al. (2005), está diretamente relacionada com a compreensão do texto e com a maturação da competência leitora.

Ainda assim, alguns alunos mantêm uma leitura monótona ou pouco fluente, o que reflete a permanência de dificuldades na descodificação automática (Reed et al., 2019). A manutenção dessas dificuldades pode comprometer a motivação para a leitura e o sucesso escolar, reforçando a importância de práticas sistemáticas de leitura repetida, atividades de consciência fonológica e reforço das estratégias lexicais e sublexicais (Monteiro & Mata, 2001; Viana, 2009).

Em síntese, os dados comparativos apontam para um percurso de progressiva consolidação da leitura, com melhorias evidentes em precisão, velocidade e expressividade. Contudo, persistem desafios ao nível da decifração e da leitura de palavras novas, o que exige a continuidade de um ensino diferenciado, que promova simultaneamente o desenvolvimento da via fonológica e da via lexical, conforme defendido pelo modelo interativo da leitura, dado que as duas metodologias, fônicas ou sublexicais e globais ou lexicais, são “importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar” (Sim-Sim, 2009, p.15).

5. Conclusões

| | ' ' | | ' ' |

Este estudo desenvolveu-se em torno do seguinte título: *Desvios de fluência na leitura: Percorso de investigação e intervenção centrado num 2.º ano de escolaridade*. A investigação orientou-se por três objetivos: (i) categorizar os principais desvios na fluência na leitura; (ii) compreender os processos e vias de leitura associados aos desvios na leitura em voz alta; e (iii) verificar o impacto de uma sequência didática centrada na utilização de mecanismos de reflexão e autorregulação sobre a fluência na leitura.

Relativamente ao primeiro objetivo, a análise das avaliações diagnóstica e final permitiu identificar com clareza os principais desvios na fluência na leitura: substituições, omissões, adições e inversões, com particular incidência nas substituições, tanto no início como no final do processo. Estes desvios revelaram dificuldades na descodificação ortográfica e, conseqüentemente, na fluência global. Na avaliação final, observou-se uma redução significativa do número de desvios, evidenciando uma progressiva automatização da leitura e maior controlo no ato leitor. Esta evolução aponta para um desenvolvimento efetivo das competências leitoras, que pode ser associado à intervenção implementada, mas também ao amadurecimento natural dos alunos ao longo do ano letivo (Sim-Sim, 2009; Viana, 2009).

No que respeita ao segundo objetivo, os dados revelaram uma trajetória de progressão. Na fase inicial, vários alunos evidenciavam uma forte dependência da via fonológica, manifestando leitura silabada, lenta e com dificuldades na leitura de pseudopalavras. Após a intervenção, foi possível identificar diferentes perfis: alguns alunos, como AB, JA, LC e MC, demonstraram maior domínio da via lexical; outros, como CR, DM e VM, mantiveram uma abordagem mais fonológica ou mista. A velocidade de leitura revelou-se, neste processo, um indicador sensível das vias mobilizadas: alunos mais rápidos e automáticos recorriam sobretudo à via lexical, enquanto alunos mais lentos, mas atentos e autocorretivos, revelavam uma via fonológica em amadurecimento.

Relativamente ao terceiro objetivo, os dados recolhidos demonstram progressos

claros e multidimensionais. A comparação entre a avaliação inicial e final evidenciou melhorias significativas na prosódia, entoação, expressividade e autocorreção. As atividades propostas, como o bingo das palavras, a leitura em pares com feedback, a dramatização e as grelhas de autoavaliação, contribuíram para o desenvolvimento articulado de competências técnicas e metacognitivas. Um elemento com impacto particular foi a utilização da gravação áudio, que não só permitiu ao investigador uma análise rigorosa e multifocal do desempenho leitor, como também possibilitou aos alunos escutarem a sua própria leitura. Esta escuta ativa promoveu momentos de autorreflexão, ajudando os alunos a tomar consciência da sua entoação, ritmo e pausas, e a identificar aspetos a melhorar. Destaca-se, neste processo, a cartolina coletiva “Onde o meu colega esteve bem / O que o meu colega pode melhorar”, que funcionou como instrumento simbólico de autorregulação, reforçando a autonomia e a responsabilização individual sobre o desempenho.

A implementação destas estratégias, no contexto de um percurso próximo da investigação-ação, permitiu não apenas intervir sobre dificuldades concretas, mas também envolver os alunos num processo ativo de construção da leitura enquanto prática significativa e autorregulada. Como defendem McGuinness (2005), a fluência desenvolve-se de forma mais efetiva quando o ensino alia prática guiada à consciência dos próprios processos leitores.

Para efeitos de sistematização, apresenta-se, de seguida, uma tabela-síntese com as conclusões que emergiram do estudo, enquadradas com os objetivos de investigação e numa dimensão mais transversal.

Tabela 8: Conclusões dos objetivos de investigação

Objetivos de Investigação	Conclusões
O1 – Categorizar os principais desvios de fluência na leitura	Na leitura em voz alta, registam-se fragilidades relacionadas com a precisão (substituições, omissões, adições e inversões), com a prosódia (intonação, pausas, ritmo, ênfase) e com a velocidade (leitura demasiado lenta, silabada ou acelerada em excesso). Os principais desvios na precisão na leitura em voz alta foram de substituição, omissão e inversão, com maior incidência nas substituições. Estes desvios afetam sobretudo a precisão da leitura e refletem dificuldades na descodificação ortográfica. A diminuição dos desvios ao longo do tempo indica

	maior automatização e controlo leitor, associando-se a um progresso efetivo nas competências de fluência.
O2 – Compreender os processos e vias de leitura associados aos desvios na leitura em voz alta	Na leitura em voz alta, verificou-se a ativação progressiva da via lexical, especialmente nos alunos que evidenciaram maior velocidade e automatismo. A via fonológica, associada a leitura silabada e lenta, esteve mais presente na fase inicial e em perfis menos fluentes. A velocidade de leitura emergiu como um indicador relevante do tipo de via mobilizada.
O3 – Verificar o impacto de uma sequência didática centrada na reflexão e autorregulação sobre a fluência	A intervenção pedagógica promoveu melhorias na prosódia, entoação, expressividade e autocorreção. As estratégias metacognitivas, como a escuta de gravações e o uso de grelhas de autoavaliação, favoreceram a autorreflexão e o desenvolvimento da autorregulação, reforçando a autonomia dos alunos no processo leitor.
Conclusões transversais	A intervenção atuou eficazmente sobre dificuldades específicas na fluência, potenciando simultaneamente o envolvimento ativo dos alunos. A articulação entre prática orientada e consciência metacognitiva demonstrou ser uma via eficaz para o desenvolvimento de uma leitura fluente, expressiva e autorregulada.

Nota: Fonte própria (2025).

Tal como em qualquer investigação de natureza educativa, este estudo enfrentou algumas limitações que importa reconhecer, uma vez que podem ter condicionado a sua amplitude, profundidade e a generalização dos resultados. A principal limitação sentida prendeu-se com a restrição temporal para a concretização das diversas fases da investigação. O tempo disponível revelou-se insuficiente para aprofundar algumas atividades planeadas ou realizar sessões de acompanhamento mais frequentes. Esta limitação decorre da natureza intensiva do estágio profissional, da conciliação entre o Projeto de Intervenção Pedagógica e o Projeto de Investigação, e ainda da necessidade de articular as propostas com os conteúdos curriculares definidos pela PC. Adicionalmente, o número reduzido de participantes (dez alunos) constitui uma limitação natural da investigação-ação em contexto de sala de aula, dificultando a generalização estatística dos resultados. Contudo, esta limitação é compensada pelo carácter exploratório e interpretativo da abordagem qualitativa, que visa, acima de tudo, compreender fenómenos complexos num dado contexto.

Apesar destas limitações, considera-se que o estudo contribuiu para o desenvolvimento profissional da investigadora e para a melhoria das práticas educativas no grupo-turma. Os dados recolhidos apontam para a eficácia de práticas diferenciadas, intencionalmente estruturadas e orientadas por princípios de reflexão e autorregulação.

Conclui-se que a fluência na leitura pode ser promovida com sucesso através de intervenções que integrem momentos de prática sistemática, diálogo metacognitivo e acompanhamento contínuo. O desenvolvimento da leitura, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, exige uma abordagem simultaneamente técnica, expressiva e emocional, capaz de formar leitores competentes, críticos e autônomos, preparados para compreender e transformar o mundo que os rodeia.

L. Reflexão final

| | ' ' | | ' ' |

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) representou um marco essencial no meu percurso de formação docente, no sentido em que “contribui para que os estudantes aprofundem um referencial teórico/prático, que facilite a compreensão e o desenvolvimento das competências científicas e profissionais, possibilitando uma intervenção em situações educativas de modo mais informado” (FUC, 2024, p. 2), permitindo, desta forma, a implementação de aprendizagens, realizadas no decorrer de cinco anos, em contextos práticos.

Essa diversidade exigiu de mim uma postura flexível e reflexiva, valorizando a pluralidade de abordagens para garantir um ensino mais eficaz e significativo. A planificação, implementação e avaliação das práticas educativas nestes diferentes contextos evidenciaram a complexidade inerente à ação docente e reforçaram a importância da reflexão contínua como motor de melhoria da prática educativa, conforme salientado por Schön (2017), que destaca o papel do profissional reflexivo no aprimoramento constante do seu desempenho.

Do ponto de vista da investigação educativa, a PES II foi decisiva para o desenvolvimento de um olhar crítico e analítico sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo-me utilizar metodologias de investigação-ação para observar, intervir e reavaliar as práticas pedagógicas de forma sistemática e intencional.

A experiência com o projeto sobre os desvios na aprendizagem da leitura demonstrou o impacto positivo que uma escola aberta à colaboração pode ter no sucesso escolar dos alunos, reforçando a ideia de que a investigação educativa não é apenas uma ferramenta de diagnóstico, mas também de transformação real do processo pedagógico, como defendem Kemmis, McTaggart e Nixon (2014).

Neste âmbito, a reflexão sobre o papel dos professores especializados em educação especial revelou-se especialmente pertinente, já que, segundo Esteves (2023), “a operacionalização efetiva da educação inclusiva depende da valorização e do trabalho especializado dos professores, sobretudo diante dos desafios impostos pela diversidade” (p. 15). Este contributo evidencia a necessidade de reconhecer e fortalecer as práticas inclusivas, baseadas em saberes especializados, para responder adequadamente à

diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

A nível pessoal e profissional, a PES II proporcionou um desenvolvimento significativo das minhas competências, nomeadamente na gestão da sala de aula, na promoção de práticas inclusivas e na construção de relações empáticas e eficazes com alunos, famílias e a equipa pedagógica. A comunicação, a escuta ativa e a capacidade de adaptação mostraram-se fundamentais para criar ambientes de aprendizagem saudáveis, motivadores e que valorizem a diversidade, estimulando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, conforme sublinham Florian e Black-Hawkins (2019).

Contudo, a experiência permitiu-me também identificar áreas que requerem maior investimento e desenvolvimento, em particular o uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas e a resposta adequada às necessidades educativas de alunos com perfis muito distintos. Esta reflexão reforça a importância da formação contínua e da inovação na prática docente, sobretudo num contexto em que a diversidade cognitiva e as necessidades específicas de aprendizagem são cada vez mais reconhecidas. Neste sentido, Esteves (2023), destaca que acolher a neurodiversidade implica “promover práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras que reconheçam as potencialidades de cada aluno e respondam às suas singularidades” (p. 8), o que reforça o compromisso com a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

Em síntese, a PES II constituiu uma fase crucial do meu percurso formativo, marcada pelo crescimento profissional e pessoal, pela reflexão crítica e pela ação pedagógica consciente. A integração da prática docente com a investigação educativa permitiu não só aprimorar as minhas competências técnicas e científicas, mas também consolidar uma identidade profissional ética, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação. Esta experiência reforçou a convicção de que a profissão docente exige um compromisso contínuo com a aprendizagem, a reflexão crítica e a abertura ao diálogo, sempre com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos e contribuir para a transformação positiva da escola e da comunidade.

Referências

Araújo, L., & Fernandes, S. (2021). *Leitura e sucesso escolar: contributos da fluência e da compreensão*. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 115–133.

Ávila, H., Ávila, R., & Capellini, S. A. (2009). Protocolo de avaliação da fluência de leitura textual. *Revista Psicopedagogia*, 26(79), 239–246.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardoso, P. (2019). *Práticas educacionais abertas no ensino superior público em Portugal: da teoria à prática: recursos educacionais abertos e acesso aberto* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.

CIED-ESELx. (2018). *Código de Ética na Investigação*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. (2017). *Metodologias de investigação em educação: Teoria e prática*. Porto Editora.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Dromund, V. (2019). *Estágio e docência na educação infantil: Questões teóricas e práticas*. Universidade Federal do Tocantins.

Ehri, L. C. (2005a). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

Ehri, L. C. (2005b). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135–154). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Escola Superior de Educação de Lisboa (2024). Ficha de Unidade Curricular: Prática e Ensino Supervisionada II. Consultado a 20 de junho de 2025 em:

https://moodle1.ipl.pt/pluginfile.php/67092/mod_resource/content/7/FUC%20PESII%202024-2025_PHGP.pdf

Esteves, J. V. G., Sholl-Franco, A., Silva, M. A. M., & Souza, V. S. (Orgs.). (2023). *Acolhendo a neurodiversidade: Reflexões e práticas pedagógicas para uma educação inclusiva e transformadora*. Curatoria Editora.

Esteves, S. (2022). *Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta*. Projeto ISEC Lisboa e Município do Entroncamento.

Esteves, S., & Estrela, A. (2021). *Semana a Silabar*. Lisboa: Edições ISEC Lisboa.

González, P. (2003). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Guimarães, S. (2023). *Aprendizagem da leitura e da escrita*. Vektor Editora.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). Exploring inclusive pedagogy. *British Journal of Educational Studies*, 67(3), 307–323.

Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. PNEP, Ministério da Educação.

Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.

Pinto, M. J. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação e

Ciência.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner* (4th ed.). Springer.

Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Gabriela Velasquez, M., & Zibulsky, J. (2014). *Actual disciplinary knowledge, perceived disciplinary knowledge, teaching experience and teacher's training for reading instruction: A study with primary portuguese and american teachers*. *Revista de Psicodidactica*, 19(1), pp. 45-65.

Lopes, S., Gouveia, L., Reis, P. (2019). *Utilização da metodologia da sala de aula invertida (flipped classroom): análise de eficiência dos instrumentos e resultados do experimento piloto*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. PNEP, Ministério da Educação.

Martins, M. (2019). *A aprendizagem da leitura*. In F. Veiga (Ed.) *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (Cap. 10 pp. 373-406). Lisboa: Climepsi Editores.

Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita: percursos de investigação*. *Análise Psicológica*, 2(XXXII),135-143.

McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read: The scientific study of how language development affects reading skill*. MIT Press.

Moisés, R. G. (2020). *As novas formas de atuação do estado e a utilização das parcerias público-privadas na efetivação do direito à educação*

[Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.

Morais, A. (2022). *Promoção da leitura no 1.º ciclo: estratégias para o desenvolvimento da fluência e compreensão*. *Cadernos de Investigação em Educação*, 11(2), pp. 45–61.

Perrenoud, P. (2002). *10 novas competências para ensinar*. Porto Editora.

Rasinski, T. V., Yates, R., Foerg, K., Greene, K., Paige, D., Young, C., & Rupley, W. (2020). Impact of classroom-based fluency instruction in Grade 1. *Education Sciences*, 10(9), 227.

Roldão, M. C. (2008). *Educação e competências: reflexões em torno de um conceito em uso*. Lisboa: Editorial Presença.

Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivation for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89–113). Lawrence Erlbaum Associates.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sim-Sim (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: ASA.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: A decifração*. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Shin, J., Dronjic, V., & Park, B. (2019). *The Interplay Between Working*

Memory and Background Knowledge in L2 Reading Comprehension. TESOL Quarterly, 53(2), pp. 320-347.

Sousa, M., & Baptista, I. (2011). *Investigação em Educação: Guia para Estudantes*. Porto Editora.

Sousa, O., Ferreira, A., Estrela, A., & Esteves, S. (2020). *Investigação e Práticas em Leitura*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos ISEC.

Tomás, C. (2012). *Há Muitos Mundos no Mundo*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Vasconcelos, A., Pratas, F., Pinto, J. e Duarte, J.(Eds.).(2013) *Entre a teoria os dados e o conhecimento (I), Estudos de caso, Investigação-ação*.

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F.L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Asa Editores.

Anexos



**Anexo A - Entrevista à
Professora Cooperante**

| ' ' | | ' ' |

Queremos agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista. Esta está a ser realizada no âmbito da investigação para o Projeto de Intervenção do mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo tem como objetivo compreender as principais potencialidades e fragilidades da turma, neste caso numa turma de 2ºano. As suas respostas serão bastante valiosas para o este estudo. Todas as informações partilhadas serão tratadas com a máxima confidencialidade e utilizadas exclusivamente para melhorarmos as fragilidades dos alunos.

→**Pergunta n.º1:** Há quanto tempo é professora desta turma? Como tem sido esse percurso?

Resposta: “Acompanho esta turma desde o primeiro ano, ou seja, eu comecei a trabalhar com eles no ano passado e a ideia era acompanhá-los até o quarto ano, por isso que este é o segundo ano que eu estou com eles. E trabalhar com eles, não vou mentir, que é um grande desafio, porque eles são muitos, são 26, mas por outro lado é um grupo muito, muito diferente, muito giro, os alunos são espetaculares, têm todos um bom coração, têm um bom fundo. Apesar de, claro, que a gente vai trabalhar sempre para melhorar, mas acho que eles têm um bom fundo e acho que é um ponto muito importante na dinâmica da turma toda.”

→**Pergunta n.º2:** Na sua perspetiva, quais são as principais potencialidades e fragilidades que os alunos manifestam em cada uma das áreas curriculares e competências sociais?

	Potencialidades	Fragilidades
Português	- Manifestam gosto pela leitura	- Apresentam dificuldade na escrita.
Matemática	- Manifestam interesse em atividades experimentais.	- Expressam alguma dificuldade na apresentação dos cálculos e na explicação dos mesmos.
Estudo do Meio	- Demonstram interesse em descobrir novas curiosidades	- Dificuldade na organização de projetos
Expressão Musical	_____	_____
Educação Física	- Demonstram muito interesse nesta área curricular. - Apresentam um bom desenvolvimento motor.	- Dificuldade em manter o silêncio durante as explicações. - Alguma dificuldade a fazer cambalhotas.
Competências Sociais	- Revelam empatia uns pelos outros.	- Dificuldade em retornar à calma após os intervalos.

Nota: Fonte própria (2025).

→ **Pergunta n.º3:** Existe diferenças significativas entre os alunos no ritmo de aprendizagem? Se sim, quais as estratégias que utiliza para minimizar essas diferenças?

Resposta: "Sim, eu noto muitas diferenças, e noto principalmente quando faço esse trabalho mais direcionado com determinados alunos, noto que há uma evolução significativa. Às vezes são pequenas coisas, mas que fazem mesmo a diferença. Por exemplo, perceber que um aluno não lê determinada estrutura silábica, ou que troca sons, ou que tem muita dificuldade em reconhecer palavras com determinadas características, e depois, quando se trabalha isso de forma sistemática, com jogos, com repetição, com leitura em voz alta, isso tem impacto. Mesmo que às vezes demore um bocadinho mais, eu noto que funciona."

→ **Pergunta n.º4:** Considera que existe algum tipo de fator que influência a aprendizagem dos alunos (ex.: fatores familiares, emocionais,

cognitivos, pedagógicos)?

Resposta: “Relativamente à pergunta 4, sobre os fatores que podem influenciar as aprendizagens, a resposta é claramente sim. Trabalhamos com pessoas, e tal como acontece connosco, também nas crianças tudo o que se passa à sua volta, especialmente no plano emocional e familiar, tem um impacto direto no que acontece na sala de aula.

Com a experiência, torna-se cada vez mais visível o quanto é importante estarmos atentos e conhecermos bem os nossos alunos. Muitas vezes, algo que está a acontecer na vida pessoal da criança reflete-se no comportamento, na atenção ou até na disposição para aprender. E isso torna-se evidente com pequenas conversas, com perguntas subtis, com comentários, e quase sempre confirmamos aquilo que já estávamos a pressentir. Por isso, acredito mesmo que o contexto emocional e familiar tem um peso muito significativo no processo de aprendizagem.” Para além disso, acredito profundamente na importância da relação com o adulto de referência. Essa ligação é fundamental — tanto para a motivação de vir à escola como para desbloquear aprendizagens. Já vivi situações em que essa relação fez toda a diferença. Para mim, é claro: sem relação, não há verdadeira aprendizagem. Claro que há crianças que se destacam em qualquer contexto, mas quando falamos de todos os alunos, é essa ligação com o professor que cria o espaço seguro onde a aprendizagem pode acontecer.

E uma das coisas que mais me toca é ouvir das famílias que os seus filhos vêm felizes para a escola, entusiasmados, cheios de vontade de partilhar as novidades e com saudades depois das férias. Isso, para mim, é um dos maiores sinais de que estamos a fazer bem o nosso trabalho.

→ **Pergunta n.º5:** Há atividades ou materiais didáticos que considera mais eficazes para motivar os alunos na aprendizagem?

Resposta: “Felizmente, trabalhamos com um modelo pedagógico que envolve ativamente as crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Este modelo

não só promove a participação, como também, de certa forma, as responsabiliza por aquilo que fazem. Já temos uma série de estratégias bem definidas na nossa agenda, que acredito serem fundamentais para trazer motivação à sala de aula.

Alguns momentos específicos contribuem bastante para isso: por exemplo, as apresentações de produções, onde os alunos têm a oportunidade de mostrar o que andaram a fazer e aprender. Também temos a Hora do Conto, que é sempre muito valorizada, e o Tempo de Estudo Autónomo, que para muitos é um dos momentos preferidos da semana sentem que têm espaço, autonomia, e isso é importante para eles.

Outro momento muito significativo é o Conselho de Cooperação. É um espaço onde todas as crianças podem ser ouvidas — partilham opiniões, falam sobre problemas que surgiram ao longo da semana e refletem em conjunto. É um exercício de cidadania e de escuta ativa, onde todos têm o direito (e o dever) de participar.

Por isso, diria que estas atividades, já previstas e integradas na rotina semanal, ajudam bastante a manter o interesse e o envolvimento da maioria das crianças. Claro que cada criança é diferente, há sempre aquelas que não se envolvem da mesma forma, mas quando falo desta turma, refiro-me sempre à grande maioria, que demonstra um interesse muito positivo por estas dinâmicas.”

→Pergunta n.º6: As atividades desenvolvidas com os alunos ocorrem exclusivamente na sala de aula ou também são utilizados outros espaços da escola? Caso utilize outros espaços, quais são eles e para que tipos de atividades são geralmente destinados?

Resposta: “Em relação às aulas, a maioria acontece em contexto de sala de aula, sim, arriscaria dizer que sim. No entanto, esta é uma escola que valoriza muito as atividades fora da sala, e isso nota-se bastante no nosso dia a dia.

Para além das aulas formais, temos por exemplo a aula de música, que decorre

na sala própria, e a Educação Física, que pode acontecer em três espaços diferentes, dependendo da atividade. Também temos propostas como o Teatro da Voz, que envolvem as crianças em práticas de teatro, arte e movimento, algo que elas apreciam muito.

Temos ainda uma pequena biblioteca onde decorre o clube de leitura, e onde trabalhamos fora do ambiente tradicional da sala. No fundo, mesmo estando dentro da escola, procuramos variar os espaços e os contextos. E para além disso, damos um enorme valor às saídas e visitas, nem todas são “visitas de estudo” no sentido clássico, mas saímos sempre que faz sentido, e tentamos sair com frequência. Temos uma carrinha da escola disponível para essas deslocações dentro da cidade de Lisboa, mas quando não está disponível, recorremos a transportes públicos ou vamos mesmo a pé. Arranjamos sempre forma de sair e explorar o que está para além das quatro paredes da sala.

Já aconteceu, por exemplo, fazermos uma Hora do Conto num jardim próximo, felizmente temos dois aqui à volta, mesmo no centro da cidade, ou até uma aula de música ao ar livre. É muito sobre colocar a criatividade em ação, ouvir os alunos e dar resposta às ideias que vão surgindo. Muitas vezes, essas sugestões acabam mesmo por se concretizar. Tentamos, sempre que possível, inverter um pouco o percurso tradicional: em vez de partirmos do programa para a atividade, partimos da atividade ou da saída para ir buscar aquilo que podemos trabalhar a partir daí. Isso dá muito mais sentido à aprendizagem.”

→ **Pergunta n.º7:** Relativamente à realização de atividades que envolvam o uso de tecnologias digitais, a escola dispõe de equipamentos como computadores ou tablets, ou de salas especificamente preparadas para esse tipo de trabalho?

Resposta: “Ora bem, a questão das tecnologias é, de facto, uma boa pergunta. Apesar de a nossa escola estar equipada e preparada nesse sentido, sinto que ainda há algum caminho a percorrer para rentabilizar melhor esses recursos.

Temos uma sala equipada com cerca de 25 a 30 computadores, não sei precisar

o número exato, e, na nossa sala de aula, temos três computadores disponíveis. Durante o tempo de projeto, os alunos podem usar os computadores para pesquisar, escrever textos ou desenvolver outras atividades, o que é positivo.

No entanto, diria que esta área ainda é uma das nossas fragilidades. Apesar de termos os equipamentos, sinto que nem sempre estão a ser utilizados com todo o potencial que poderiam ter. Há espaço para crescer aqui, tanto na forma como integramos as tecnologias nas aprendizagens, como também na frequência e na intencionalidade com que o fazemos.”

→ **Pergunta n.º8:** De forma geral, como avalia a evolução dos alunos ao longo do ano?

Resposta: “Costumo registar algumas observações, principalmente nos momentos de leitura individual, ou quando estão a ler em voz alta para mim. Às vezes faço pequenas grelhas, outras vezes anoto só em post-its, depende um bocadinho do tempo que tenho e do objetivo. Mas tento sempre ter algum registo, porque depois ajuda-me a perceber onde é que cada aluno está, e a planificar melhor o trabalho a seguir.”

→ **Pergunta n.º9:** Considera que o Movimento de Escola Moderna influência de forma positiva o desempenho dos alunos?

Resposta: “Sou uma defensora deste modelo pedagógico e trabalho com ele há mais de 20 anos. Finalmente encontrei uma escola com a qual me identifico plenamente, o que tem sido muito gratificante a nível profissional e pessoal. Sim, sem dúvida, acredito profundamente que este modelo é extremamente motivador para as crianças. Acaba por criar um ambiente de aprendizagem mais significativo, mais próximo da realidade de cada uma, e mais respeitador dos seus ritmos e interesses. Sinto mesmo que as crianças que têm a sorte de passar por esta escola saem enriquecidas, não só a nível académico, mas também pessoal e social.”

→ **Pergunta n.º10:** Há alguma atividade ou projeto que a professora pretende desenvolver com os alunos durante a nossa implementação?

Resposta: “Sinceramente, a atividade de projeto que mais gostaria de implementar, ou melhor, de concretizar, seria conseguir terminar os projetos de estudo que iniciámos no começo do ano e que, por diferentes razões, ainda não conseguimos concluir.

á partilhei convosco a lista de conteúdos que ainda temos por trabalhar até ao final do ano, e, claro, há um caminho curricular a cumprir. Mas, se conseguíssemos levar esses projetos até ao fim e chegar à fase de comunicação, onde os alunos partilham o que aprenderam, o que construíram, o que investigaram, isso, para mim, já seria um grande objetivo alcançado. Eles continuam envolvidos nesses projetos, e acredito que seria muito significativo para todos podermos fechá-los com sentido.”

→ **Pergunta n.º11:** Há algo mais que gostaria de acrescentar?

Resposta: “Algo que gostaria de acrescentar, talvez apenas como uma sugestão, é que aproveitem ao máximo o estágio e o tempo que vão passar aqui. Estão inseridos num grupo, com um professor que pode orientar, partilhar dicas e ajudar-vos a encontrar estratégias e ideias úteis.

Deixem-se envolver. Permitam-se ser conhecidos pelas crianças, criem relações com elas. São miúdos muito habituados à relação e, como já devem ter percebido, muitos demonstram carinho através de abraços, toques ou simplesmente por quererem atenção. Um “como estás hoje?” pode fazer toda a diferença. Esse vínculo que se vai criando é fundamental. Quando chegar o momento da vossa intervenção, essa relação construída com as crianças vai ser uma base segura, e tudo flui com muito mais naturalidade e impacto.”

Muito obrigada pela sua disponibilidade e pelos contributos valiosos para este estudo.

Anexo B- Plano de ação

Objetivo Geral	Estratégias de Intervenção	Justificação / Enquadramento Teórico
i) Categorizar os principais desvios na fluência de leitura	<ul style="list-style-type: none"> → Análise qualitativa dos erros cometidos na leitura oral (ex: substituições, omissões). → Registo em grelhas de observação durante sessões de leitura individual. 	Ávila et al. (2009); Sim-Sim (2006); Viana (2009)
ii) Compreender os processos e vias de leitura associados aos desvios na leitura em voz alta	<ul style="list-style-type: none"> → Aplicação de listas de palavras e pseudopalavras. → Atividades de leitura guiada para trabalhar via fonológica e lexical. → Análise de desempenho em tarefas com palavras conhecidas e novas. 	Ehri (2005b); Martins (2019); Sim-Sim (2009)
iii) Verificar o impacto de uma sequência didática centrada na reflexão e autorregulação	<ul style="list-style-type: none"> → Sessões de leitura guiada com feedback imediato. - Atividades de autocorreção e autorregulação em pares. → Leitura expressiva repetida com registo e comparação dos progressos. → Reflexão final oral ou escrita sobre os erros cometidos. 	McGuinness (2005); Shin et al. (2019); Oldfather & Wigfield (1996)

Nota: Fonte própria, 2025.

Anexo C- Sequência de atividades

| | ' ' | | | ' |

Semana	Atividade	Objetivo	Fundamentação Teórica
1	Conversa inicial: “O que é ler bem?” + Chuva de ideias com os alunos	Estimular a consciência metacognitiva e a participação ativa na definição de critérios de leitura...	Sim-Sim (2009); Viana (2009); Freinet em González (2003)
1	Construção de uma grelha de autoavaliação com base nas ideias dos alunos	Promover o envolvimento dos alunos e criar uma base para autorregulação e reflexão	Sim-Sim (2009)
2	Jogos fonológicos (rimas, sons iniciais/finais, segmentação silábica)	Trabalhar a consciência fonológica e a via fonológica	Sim-Sim (2006); Viana (2009)
2	Criação da cartolina coletiva “O que fiz bem / O que posso melhorar”	Desenvolver a autorregulação e o feedback entre pares.	Monteiro & Mata (2001); González (2003)
3	Leitura guiada com feedback individual	Identificar e corrigir erros específicos, apoiar a descodificação.	McGuinness (2005); Ávila et al. (2009)
3	Registo individual no caderno diário (leitura + reflexão)	Estimular a metacognição e o hábito de autorreflexão.	Sim-Sim (2009); Oldfather & Wigfield (1996)
4	Cartões de leitura rápida (palavras e pseudopalavras)	Reforçar a automatização da leitura e o reconhecimento visual.	Ehri (2005b); Sim-Sim (2009)
4	Bingo de palavras com padrões repetidos	Trabalhar discriminação visual e consolidação de sons e grafemas.	Viana (2009)
4	Leitura dramatizada de um diálogo/texto teatral em pequenos grupos (com ensaio e apresentação)	Desenvolver a leitura expressiva através da prosódia: entoação, ritmo, pausas, projeção da voz e envolvimento emocional com o texto.	Hudson et al. (2005); Sim-Sim (2006); Rasinski (2003)
4	Feedback coletivo e autoavaliação com base na expressividade da leitura	Estimular a autorregulação, a consciência da oralidade e a autoestima do leitor.	Monteiro & Mata (2001); Oldfather & Wigfield (1996); Sim-Sim (2009)
5	Comparação entre erros antigos e atuais (análise de progresso)	Desenvolver consciência do progresso e identificar áreas que melhoraram ou persistem..	Sim-Sim (2006)
5	Discussão em grupo sobre melhorias e desafios na leitura	Promover a expressão oral e a partilha de estratégias entre pares	González (2003)
5	Realização da avaliação final (texto + lista de palavras e pseudopalavras)	Verificar o impacto da intervenção e recolher dados finais.	Viana (2009); Sim-Sim (2006)

5	Reflexão oral/escrita final com base na grelha e cartolina coletiva	Consolidar aprendizagens, reforçar autoestima e responsabilização pelo próprio percurso leitor.	Monteiro & Mata (2001); Oldfather & Wigfield (1996)
---	---	---	---

Nota: Fonte própria (2025).

**Anexo D- Transcrição dos áudios:
Avaliação inicial**

| | ' ' | | | ' |

Texto curto:

Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? Marmelo? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de matéria-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para as fábricas, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.

Cristina Quental e Mariana Magalhães, ciclo do chocolate, Gailivro, 1.ª edição, 2013 (excerto adaptado).

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meio	fechado	amar	inchaço
gelo	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesouro	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Nota: Fonte própria (2025).

Lista de pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postalfe	cular	xuçiba
eão	Jostre	blise	fom	euclipo	tipor	geta
fostas	Xurdo	glente	churta	pajapel	padir	laçapo
topa	coravão	mentre	queesso	brife	lirro	ransino
palu	ofo	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Nota: Fonte própria (2025).

Aluna AB

Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? **Amarelo**? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem **da** matéria-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para **a fábrica**, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meio	fechado	amar	inchaço
gelo	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postalfe	cular	xuçiba
eão	jostre	blise	fom	euclipo	tipor	geta
fostas	xurdo	glente	chuta	pajapel	padir	laçapo
topa	coração	mentre	quezzo	briche	livro	ransino
palu	ofo	flor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluna CR

Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam **os nossos** almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora **ei** está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou **num** quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? **Marenilo**? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de **materia**-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se **arranjaram esta fruta** de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são **enviadas** para as fábricas, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meio	chado	amar	inchador
gelo	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebé
avô	chuva	rua	rapaz	bloco	ensioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postalfe	cular	xuçiba
elão	jostre	blise	fom	euclipo	tipor	gueta
fostas	xurdo	glante	churta	parar	padir	sapo
topa	coravão	mentre	queijo	brife	lirro	ransino
palu	ofo	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluno DM

Texto curto:

“Ciclo de chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse o professor Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer-me que fruto é este? Marmelo? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de matéria-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranja estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são evitadas para as fábricas, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meio	fechado	amar	inchaço
gelo	machado	enxame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postalfe	cular	xuçiba
leão	jostre	blise	fom	euclipo	tipor	geta
fostas	surdo	glente	churta	pajapel	padir	laçapo
tropa	curava	mentre	quezzo	brife	livro	ransino
palu	ofu	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluno FR

Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, **parra** o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? Marmelo? **Papi**? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de **materia**-prima para a **professora** do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para as fábricas, onde passam por vários **professores** até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corre	dizer
prato	casador	cravo	maio	fechado	amar	inssação
gelo	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	gralha	cógodi	postolfe	cular	xuçiba
elão	jostre	blise	fom	euclipo	tipor	gueta
fostas	xurdo	glente	churta	pajapel	padir	laçapo
topa	coravão	mentre	queijo	brife	lirro	ransino
palu	ofó	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluno JA

Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí **é** uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? Marmelo? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de matéria-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam **este fruto** de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para as fábricas, onde passam por vários processos até transformarem-**se** em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meia	fechado	amar	inchanço
gelo	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	código	postalfe	cular	xuçiba
eão	Jostre	blise	fom	euclipo	tipor	geta
fostas	Xurdo	glente	churta	pajapel	padir	laçapo
topa	coravão	mentre	quezzo	brife	lirro	ransino
palu	ofó	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluna LC

Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia da festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou à Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? Marmelo? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de matéria-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau, são enviadas para as fábricas, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meio	fechado	amar	inchado
gelo	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebê
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postalfe	cular	xuçiba
eão	justre	blise	fom	euclipo	tipor	geta
fostas	xurdo	glente	churta	pajapel	padir	laçapo
topa	coravão	mentre	quezzo	brife	lirro	ranchino
palu	ofu	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluna MG

Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? Marmelo? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de **materia**-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para as **fabricas**, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	griz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meio	fechado	amar	inchanço
gelo	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesouro	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	capaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postalfe	cular	xuçiba
elão	jostre	blisse	fom	euclipo	tipor	geta
tustas	xurdo	glente	churta	pajapel	padir	laçapo
topa	coravão	mentre	queijo	grife	lirro	ransino
palu	ovo	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluna MM

Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora **mostrou quadro** interativo um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? **Mármelo**? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de matéria-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se **arranjaram** estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em países **como** temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para as fábricas, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	caçado	cravo	moleiro	fechado	amar	inchaço
gelo	machado	enxame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postavél	cular	xuçiba
melão	jostre	blise	fom	euclipo	tipor	geta
fostas	xurdo	glente	chuta	pajapel	padir	laçapo
topa	coravão	mentre	queisso	brife	lirro	ransino
Paulo	ovo	plor	tulipo	clupo	vurro	zansula

Aluna MC
Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora aí está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro **interrativo** um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? Marmelo? Papaia? Manga?

É parecido com estes frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de **materia**-prima para a produção **dos chocolates**– explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de **cacaulheiros**, que são árvores de cacau. Só existem em países com temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para as fábricas, onde passam por vários processos até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	corro	dizer
prato	casado	cravo	meio	fechado	amar	inchado
gelado	machado	exame	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesouro	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caterno	molo	grolha	cógodi	postalfe	cuxar	xuçiba
elão	jostre	blisse	fom	euclipo	tipor	geta
fostas	xurdo	glente	churta	pajapel	padir	laçapo
topa	coravão	mentre	queso	brife	lirro	ransino
palu	ofu	plor	tulipo	clupo	burro	zansula

Aluno VM
Texto curto:

“Ciclo do chocolate

Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas, para o menino Lourenço. He! He!

- Que delícia! Como será que se faz este chocolate? – perguntou a Maria.

- Ora **ai** está uma boa questão para explorarmos já a seguir na nossa sala – disse a professora Tita. – Vamos lá terminar o lanche.

Já com todos na sala de aula, a professora mostrou no quadro **interrativo** um fruto.

- Quem é que sabe dizer que fruto é este? Marmelo? Papaia? Manga?

É parecido com **estas** frutos por fora, mas por dentro é muito diferente. Este é um fruto chamado cacau. Tem umas sementes que servem de **material**-prima para a produção do chocolate – explicou a professora Tita!

- Onde é que se arranjam estes frutos de cacau? – quis saber o Francisco.

- Os frutos vêm das plantações de cacauzeiros, que são árvores de cacau. Só existem em **país** com temperaturas altas. As sementes do cacau são enviadas para as fábricas, onde passam por vários **progressos** até se transformarem em chocolate.”

Lista de palavras:

chave	grilo	giz	tigre	passo	carro	dizer
prato	casado	cravo	meio	fechado	amar	inchato
gelo	machado	gema	lua	fogo	rir	pensador
pato	flor	tesoura	planta	mar	mãe	bebé
avó	chuva	rua	rapaz	bloco	ansioso	pai

Lista de Pseudopalavras:

caderno	mulo	grolha	código	postalfe	cular	xuçiba
eão	jostre	blise	fom	eucalipto	tipor	geta
fostas	xurdo	glente	churta	paisagem	padir	laçapo
topa	coração	mentre	queisso	brife	virro	ransino
palu	ofó	plor	tulipo	clupo	vorro	zansula

**Anexo E- Transcrição dos áudios:
Avaliação Final**

| | ' ' | | | ' ' |

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é um buracozinho. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — pergunta-se a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra aperta-a de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Maria de Lourdes Soares, A semente sem sono, Paulinas Editora, 1.ª Edição, 2010 (adaptado).

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soldado	enjoo	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Nota: Fonte própria (2025).

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonibe	quirto	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zamelo	galufe	drupem	pardum	trolipa
colasto	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofela

Nota: Fonte própria (2025).

Aluna AB

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é um buracozinho. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — **perguntou-se** a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra aperta-a de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pesado
selo	soldado	enjoo	rua	jogo	rir	leitor
rato	com	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	suana	tonite	quirto	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
boço	virna	zamelô	galufe	drupem	pir dum	trolipa
colasto	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chomela

Aluna CR

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. **A** porta da casa é um buraquinho. Foi por ali que a semente entrou.

O vento **asopra** forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — **perguntou-se** a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra aperta-a de volta. **A** terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soldado	enju	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunudo	tonibe	quirto	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	bronata	tamuxo	filambo	mestulo	chupeta
closto	virna	zamelo	galufe	drupem	pidum	trolipa
colasto	loxato	tenfutile	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofela

Aluno DM

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é um burquinho. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra **foté!** Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá **precisa** de mim em breve? — pergunta-se a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. **Desiste** preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra aperta-a de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
sela	soldado	enjoo	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonibe	quirto	zapelo	preflar	mequido
zalento	voste	broneta	meluxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zamel	galufe	drupem	piridum	trolipa
colasto	loxalto	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	suneca	zamico	tromeco	chofela

Aluno FR

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro **de** terra. Lá é a sua casa. **A** porta da casa é um buraco. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando **a** água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro **diverente**.

— Quem virá precisar de mim em breve? — **perguntou-se** a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. **A** terra aperta-a de volta. **A** terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	copo	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soldado	enju	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	guloso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonibe	quirto	chapéu	preflar	mequido
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zamelo	galufe	drupem	pirдум	tulipa
colasto	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	dupla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chover

Aluno JA

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é **uma** burquinho. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — **perguntou-se** a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra aperta-a de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se **conseguem** mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soldado	enjoo	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonibe	quirto	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zamelo	galufe	drupem	pardum	tropila
colasto	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nublado
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofela

Aluna LC

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é um buraco. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — **perguntou-se** a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra **aberta**-a de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, **agarrá-se** com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soldado	enjoo	rua	jogo	rir	leitoeiro
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bolo

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonibe	grito	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zameloeiro	galufe	drupem	piridum	trolipa
colasto	loxato	tenfule	quelipe	choneta	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofelo

Aluna MG

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é um buraco. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um **cheirinho** diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — **perguntou-se** a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra **aberta-a** de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede **á** semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que **ficou**... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soldado	enjoo	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estente	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonibe	grito	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zamelo	galufe	drupem	pardum	trolipa
closte	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofela

Aluna MM

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é um buraquinho. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas **frente** de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que **fresco** deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — pergunta-se a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra **aberta-a** de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, **agarra-te** com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	prazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	selado	enjoo	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sanado	tonibe	quirto	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zemelo	galufe	drupem	piranho	trolipa
colasto	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofela

Aluna MC

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. **A** porta da casa é um buraco. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — pergunta-se a semente.

A semente é cuidadosa e muito generosa. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra aperta-a **com força**. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soldado	enjoo	rua	jogo	rir	leitoeiro
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonibe	quirto	zapelo	preflar	mequino
xalento	voste	broneta	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zameloeiro	galufe	drupem	pirsum	tralopi
colasto	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordeque	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofela

Aluno VM

Texto curto:

A semente sem sono

A semente é uma menina escondida. Ela mora dentro da terra. Lá é a sua casa. A porta da casa é um burraquinho. Foi por ali que a semente entrou.

O vento sopra forte! Traz gotinhas frescas de chuva!

A semente sente quando a água toca na terra.

— Que frescura deliciosa! — pensa ela.

Com a chuva vem uma comida saborosa e um cheiro diferente.

— Quem virá precisar de mim em breve? — pergunta-se a semente.

A semente é cuidadoso e muito generoso. Decide preparar-se.

Ela empurra a terra. A terra aperta-a de volta. A terra não consegue respirar e a semente também não se consegue mexer!

— Sai daqui! — grita a terra.

— Deixa-me sair! — pede a semente.

Mas... algo dentro dela diz para ficar.

Ganha braços, estica dedos, espeta unhas, agarra-se com força e exclama:

— Dentro da terra eu sou feliz!

É aqui que fico... porque sou a RAÍZ!

Lista de palavras:

chato	prato	noz	tigela	mato	como	trazer
trato	fechado	travo	peito	molhado	morar	pedaço
selo	soltado	enjoo	rua	jogo	rir	leitor
rato	cor	lanterna	estante	lar	pai	cão
tio	nuvem	casa	menino	livro	curioso	bule

Lista de pseudopalavras:

lantro	sunado	tonide	quirto	zapelo	preflar	mequido
xalento	voste	boneca	tamuxo	filambo	mestulo	jupelo
closto	virna	zamelo	galufe	drupem	pardum	tropen
colasto	loxato	tenfule	quelipe	jumeco	vireca	nubla
frestó	mordede	bramita	sunefa	zamico	tromeco	chofela

Anexo F- Planificações das atividades

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Leitura Autônoma (14h00-14h15)	Leitura individual.	<p>9.Desenvolver hábitos de leitura.</p> <p>10.Promover a autonomia.</p>	<p>Os alunos retomam a leitura individual dos livros escolhidos previamente na biblioteca da sala. Durante 15 minutos, leem em silêncio. Os alunos que já terminaram a leitura preparam, com apoio de uma ficha orientadora, a apresentação do livro à turma, que realizar-se-á na semana seguinte, ou então iniciam a leitura de outro livro. Os alunos com mais dificuldades na leitura podem escolher livros com menos texto, com apoio visual, ou acompanhar a leitura com o dedo, enquanto a professora circula oferecendo apoio individual.</p>	15 min	- Livros da biblioteca da sala.	Observação direta	<p>9.1.Demonstra interesse pela leitura.</p> <p>10.1. Mantém o foco durante o tempo de leitura.</p>

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Português 09:30-10:45	Palavra do Dia + Chuva de ideias sobre leitura	1. Refletir sobre a leitura expressiva.	No quadro, regista-se uma chuva de ideias com base na pergunta: <i>“O que é ler bem?”</i> . As ideias dos alunos serão a base para construir, pela professora, uma grelha de autoavaliação da leitura.	75 min	Ficha da palavra, quadro, marcadores	Ficha preenchida + registo no quadro	1.1. Partilha ideias relevantes sobre a leitura.

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Português (90:30-10:45)	Grelha de autoavaliação da leitura em voz alta + treino	2. Desenvolver consciência sobre a leitura em voz alta. 3. Praticar a leitura com expressividade. 4. Identificar as suas fragilidades a leitura.	A professora apresenta a grelha de autoavaliação da leitura em voz alta, construída com base nas ideias dos alunos. Depois de colarem a grelha no caderno, cada aluno retira um texto curto de um saco, lê em voz alta para a turma, e recebe feedback dos colegas com base numa cartolina de heteroavaliação. A docente lê os dois primeiros textos e modela o preenchimento da cartolina. Os restantes alunos vão preenchendo as suas durante os próximos dias.	75 min	Grelha impressa, textos curtos, cartolina, canetas	observação direta Grelha de observação	2.1. Reflete sobre a própria leitura. 3.1. Lê com expressividade para o grupo. 4.1. Aplica sugestões de melhoria dadas pelos colegas.

Textos curtos

A escola

A escola é o lugar onde aprendo e brinco.
Lá encontro os meus amigos todos os dias.
A professora ensina coisas novas com alegria.
Gosto de ir à escola de manhã.

O gato

O meu gato dorme muito durante o dia.
À noite, gosta de correr pela casa.
Ele mia quando tem fome ou quer atenção.
É fofo e gosta de colo.

A horta

Na horta do avô há alfaces, cenouras e tomates.
Todos os dias ele rega as plantas com cuidado.
As verduras crescem verdes e saudáveis.
A horta cheira bem e dá comida fresca.

O passeio

Fui passear com a minha família no domingo.
Andámos no parque e vimos patos no lago.
Tirámos fotos e comemos um gelado.
Foi um dia muito divertido e calmo.

A formiga

A formiga é pequena, mas muito trabalhadora.
Ela leva comida para o formigueiro todos os dias.
Vive com muitas outras formigas no mesmo lugar.
Juntas, fazem um bom trabalho em equipa.

Grelhas de autoavaliação da leitura

Vou avaliar a minha leitura com: Consegui bem! Mais ou menos Ainda preciso melhorar

Data	Li com velocidade adequada (nem muito rápido, nem muito devagar)	Li com correção (sem trocar palavras ou saltar linhas)	Li de forma contínua, sem parar ou hesitar	Li de forma audível, com entoação, ritmo e expressividade	Respeitei os sinais de pontuação

Nota: Fonte própria (2025).

Vou avaliar a minha leitura com: Consegui bem! Mais ou menos Ainda preciso melhorar

Data	Estive concentrado/a	Li sem vergonha (estava confiante)	Treinei a leitura antes	Esforcei-me por melhorar as minhas dificuldades

Nota: Fonte própria (2025).

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Português	Consciência fonológica	<p>1. Identificar sons iniciais e finais em palavras;</p> <p>2. Reconhecer palavras com rima;</p> <p>3. Segmentar palavras em sílabas.</p> <p>4. Participar ativamente na atividade.</p>	<p>Jogo fonológico em pares com registo individual:</p> <p>Primeiramente, a professora começa por explicar que a atividade é a pares, com o colega do lado. Depois, cada par de alunos recebe um conjunto de cartões ilustrados com palavras e três tabelas individuais de registo, contudo, essas tabelas são preenchidas também a pares.</p> <p>A atividade é dividida em três partes:</p> <p>→ Sons Iniciais: os pares observam vários cartões e juntam as palavras que começam com o mesmo som. Cada aluno assinala na sua tabela as palavras agrupadas pelo som inicial.</p> <p>→ Rimas: a pares, os alunos recebem um conjunto de cartões e identificam as palavras que rimam umas com as outras. De seguida, registam na sua tabela, as palavras agrupadas.</p> <p>→ Segmentação Silábica: A pares, os alunos recebem um conjunto de cartões e fazem a divisão silábica de cada uma das</p>	45 minutos	<p>- Cartões fonológicos ilustrados;</p> <p>- Tabelas individuais de registo;</p> <p>- Lápiz/canetas;</p> <p>- Quadro (para correção final).</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Análise das tabelas preenchidas;</p> <p>- Participação oral durante a atividade.</p>	<p>1.1. Identifica corretamente o som inicial das palavras;</p> <p>2.1. Reconhece palavras que rimam;</p> <p>3.1. Segmenta corretamente as palavras em sílabas;</p> <p>4.1. Regista adequadamente as respostas na tabela individual;</p> <p>4.2. Participa ativamente na atividade em par.</p>

			<p>palavras. Para tal, a professora sugere que batam palmas pelas sílabas e registam o número e a divisão silábica.</p> <p>Por fim, a professora faz uma correção coletiva, no quadro, incentivando a reflexão sobre as respostas.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--






















































Tabelas de registo dos alunos

Grupo n.º	Palavras do grupo (com o mesmo som inicial)	Letra(s) inicial(is) comum(s)
1		
2		

Grupo n.º	Palavras que rimam	Terminação comum
1		
2		

Palavra	Segmentação (com hífen)	Número de sílabas	Tipo de palavra (monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba)
1			
2			
3			

Cartões

 CAO	 PÃO	 BALÃO	 CAMISA	 BRISA	 JORNADA		 CAVALO	 PATO
 SABÃO	 RATO	 SAPATO	 ESCADA	 BOLA	 BARCO	 PENTE	 PÃO	 FOCA
 GATO	 PATO	 CADEIRA	 BONECA	 CAMA	 CASA	 FADA	 FAROL	 TRIGO
 TRATOR	 TRÂNSITO	 LUVA	 RÉGUA	 CHAVE	 CHAPÉU	 COMPUTADOR	 BRINQUEDO	 ENCICLOPÉDIA
 LÂMPADA	 DADO	 DENTE	 CHUVEIRO	 BANANA	 AVIÃO	 LABORATÓRIO	 FOTOGRAFIA	 LOBO
 DOCE	 RATO	 RODA	 JANELA	 ESCOLA	 HELICÓPTERO	 LAGO	 LIVRO	 MADEIRA

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Português	Reconhecimento visual das palavras. Automatização da leitura.	<p>1. Ler corretamente palavras de forma automática.</p> <p>2. Ler pseudopalavras de forma fluente e atenta.</p> <p>3. Avaliar o próprio desempenho na leitura.</p> <p>4. Colaborar de forma responsável numa atividade a par.</p>	<p>Leitura de cartões de palavras e pseudopalavras a pares com registo individual:</p> <p>Primeiramente, a professora começa por explicar que a atividade é a pares, com o colega do lado. Depois, cada par de alunos recebe um conjunto de cartões com palavras e pseudopalavras, com o objetivo de ler o mais rapidamente possível, e uma tabela individual de registo. A atividade é dividida em duas partes:</p> <p>→ Um dos alunos lê o conjunto de cartões de palavras que lhe são atribuídas, enquanto o colega cronometra e verifica se as palavras são lidas corretamente. No final da leitura, o colega diz quais são as palavras que não foram lidas corretamente (caso haja), e o aluno volta a lê-las. No fim, o aluno que leu escreve no seu caderno o tempo que demorou a ler as palavras. Depois repete-se a atividade, mas de forma invertida, ou seja, o aluno que leu passa a cronometrar, e o que cronometrou passa a ler. Contudo, as palavras já não são</p>	45 minutos	<p>- Cartões de palavras;</p> <p>-Cartões de pseudopalavras.</p> <p>- Tabelas individuais de registo;</p> <p>- Lápis/canetas;</p> <p>- Cronómetros.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Análise das tabelas preenchidas;</p> <p>- Participação oral durante a atividade.</p>	<p>1.1. Lê corretamente as palavras nos cartões.</p> <p>1.2.Regista o tempo de leitura na tabela individual.</p> <p>2.1. Lê pseudopalavras com precisão, respeitando a seqüência dos cartões.</p> <p>2.2. Identifica e relê as pseudopalavras incorretamente lidas.</p> <p>3.1. Reflete oralmente sobre as dificuldades encontradas durante a leitura.4.1.Cronometra corretamente o tempo do colega e assinala os erros.</p> <p>4.2. Cooperar com o par, respeitando os papéis</p>

			<p>as mesmas, a professora dá um outro conjunto de cartões com palavras.</p> <p>→ A segunda parte da atividade é igual à anterior, mas com pseudopalavras em vez de palavras.</p> <p>Por fim, a professora questiona onde é que os alunos tiveram mais dificuldades e questiona sobre os tempos de leitura de cada um.</p>				atribuídos e as regras da atividade.
--	--	--	--	--	--	--	--------------------------------------

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Português	Discriminação visual das palavras. Fonemas e Grafemas.	1. Identificar palavras orais associando-as à sua forma escrita.	<p>Bingo das palavras:</p> <p>Primeiramente, a professora começa por explicar que a atividade é a pares e todo o procedimento da atividade: →O professor sorteia e lê as palavras. →Os alunos marcam com uma caneta a palavra, caso a mesma esteja no seu cartão do bingo.</p>	45 minutos	<p>- Cartões do bingo. Lápis/canetas; - Quadro (para correção final).</p>	<p>- Observação direta; - Análise das tabelas preenchidas; - Participação oral durante a atividade.</p>	1.1. Reconhece a palavra ouvida e localiza-a corretamente no cartão de bingo.

		<p>2. Desenvolver a atenção e compreensão auditiva.</p> <p>3. Enriquecer o vocabulário através da escuta ativa.</p> <p>4. Estimular a participação ativa em dinâmicas de grupo.</p> <p>5. Reforçar a leitura global de palavras.</p>	<p>→ Quem fizer uma linha/coluna completa grita: “BINGO”.</p> <p>Depois, cada aluno recebe um cartão de jogo, e antes de se iniciar a atividade, a professora questiona se todos compreenderam as regras e salienta que é necessário estarem concentrados e em silêncio.</p> <p>Após algum aluno gritar “BINGO”, a professora solicita que o aluno, em voz alta, leia cada uma das palavras que realçou para confirmar se coincide tudo.</p>				<p>1.2. Associa a palavra dita à sua representação escrita.</p> <p>2.1. Escuta com atenção as palavras ditas.</p> <p>2.2. Reage de forma adequada à palavra ouvida (assinalando-a, se aplicável).</p> <p>3.1. Compreende o significado das palavras utilizadas no jogo.</p> <p>3.2. Utiliza corretamente as palavras em contexto oral ou escrito.</p> <p>4.1. Participa com entusiasmo e respeito nas</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>dinâmicas do jogo.</p> <p>4.2. Respeita as regras e o tempo de fala dos colegas.</p> <p>5.1. Lê corretamente as palavras do cartão.</p> <p>5.2. Identifica rapidamente as palavras conhecidas.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

Listas de palavras e pseudopalavras

Listas de palavras:

tampa	grilo	brisa	freta	trovo
rasto	prumo	planta	risco	pluma
cloro	fosco	manta	globo	chumaço

trapo	prato	blusa	claro	molho
farda	tromba	vento	chuva	passo
lume	grão	dente	sapato	brilho

Listas de pseudopalavras:

tedo	ploto	gastro	clome	glofo
lupi	xurde	molpe	trapu	prido
brife	blifa	churbo	fuste	chanto

peluto	trabo	franda	zupa	plore
grifo	chulme	prasto	bralha	vorco
zosto	molva	glome	crasto	blano

Cartões e palavras para o Bingo

Cartões para o bingo:

barco	feita	fruta	boca	túnel
lápiz	rato	capa	vidro	ninho
vassoura	balão	livre	rede	prato
trevo	jogo	foco	mesa	lume
gelo	flor	saco	botão	vila

vassoura	rede	pista	gelo	trevo
fruta	capa	foco	túnel	rato
ninho	barco	livre	sombra	feita
lápiz	flor	mesa	tampa	vidro
balão	capa	lume	banco	boca

vassoura	barco	boca	lume	prato
trevo	túnel	fruta	capa	ninho
tampa	mesa	livre	gelo	lápiz
rato	vidro	pista	flor	foco
banco	balão	jogo	saco	sombra

botão	saco	ninho	balão	rede
boca	mesa	vassoura	prato	flor
lápiz	túnel	livre	rato	feita
trevo	barco	capa	foco	sombra
tampa	lume	banco	fruta	jogo

banco	fruta	rato	pista	boca
feita	capa	lume	ninho	sombra
lápiz	barco	livre	balão	botão
túnel	foco	flor	mesa	tampa
vassoura	gelo	rede	jogo	capa

mesa	fruta	lume	lápiz	túnel
foco	feita	vassoura	gelo	balão
rede	ninho	sombra	boca	barco
prato	tampa	rato	flor	jogo
capa	banco	livre	botão	trevo

boca	botão	jogo	foco	gelo
balão	túnel	mesa	rato	barco
capa	fruta	sombra	banco	flor
vassoura	ninho	lume	trevo	prato
lápiz	tampa	livre	rede	feita

ninho	lume	barco	rato	rede
balão	vassoura	capa	tampa	boca
jogo	sombra	túnel	prato	lápiz
mesa	fruta	livre	flor	banco
botão	trevo	foco	feita	gelo

mesa	túnel	rato	banco	vassoura
balão	botão	sombra	lápiz	trevo
fruta	gelo	capa	barco	jogo
lume	boca	tampa	ninho	prato
flor	foco	feita	rede	livre

fruta	sombra	lume	ninho	barco
flor	vassoura	túnel	boca	mesa
foco	balão	tampa	jogo	rato
gelo	botão	capa	banco	rede
prato	feita	livre	lápiz	trevo

mesa	jogo	tampa	vassoura	flor
barco	capa	lume	rato	fruta
sombra	trevo	túnel	botão	gelo
balão	boca	lápiz	prato	banco
feita	livre	foco	ninho	rede

feita	rede	ninho	gelo	lápiz
botão	fruta	mesa	sombra	barco
capa	lume	balão	trevo	prato
tampa	rato	túnel	jogo	vassoura
livre	boca	banco	foco	flor

rede	barco	fruta	lume	mesa
botão	tampa	lápiz	foco	trevo
ninho	balão	jogo	sombra	boca
capa	banco	rato	túnel	flor
feira	livre	prato	vassoura	gelo

Palavras para o jogo do bingo:

rato	barco
flor	lume
túnel	foco
prato	rede
capa	feira
botão	ninho
vassoura	balão
gelo	sombra
banco	trevo
fruta	tampa
jogo	livre
lápiz	

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Português	Leitura Pensamento crítico	<p>1. Promover a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho na leitura.</p> <p>2. Desenvolver a capacidade de autoavaliação com base em critérios previamente definidos.</p> <p>3. Incentivar a partilha de observações e sugestões construtivas em grande grupo.</p> <p>4. Fomentar o sentido de responsabilidade</p>	<p>A atividade divide-se em três momentos principais:</p> <p>1. Discussão coletiva em grande grupo (metacognição e feedback entre pares): A professora inicia a sessão afixando no quadro a cartolina de turma sobre a leitura, com duas colunas: "O que o colega fez bem" e "O que o colega pode melhorar". Procede à leitura em voz alta dos comentários já registados em cada coluna. De seguida, convida os alunos a comentar oralmente os itens apresentados, promovendo a partilha de perspetivas, com base no cartaz afixado na sala de aula que define os critérios de uma "leitura eficaz" (ex.: fluência, entoação, compreensão).</p> <p>2. Autoavaliação individual escrita (consciência do desempenho): Após o momento coletivo, cada aluno acede ao seu caderno diário, onde realiza uma leitura silenciosa com base no preenchimento da sua grelha de autoavaliação da leitura, refletindo sobre os seus próprios</p>	30 min	<p>- Cartaz de sala de aula.</p> <p>- Cartolina de turma.</p> <p>- Grelhas individuais de autoavaliação da leitura.</p> <p>- Caderno diário dos alunos.</p> <p>- Quadro e marcadores.</p> <p>- Canetas/lápis.</p>	Feedback.	<p>1.1. Reflete sobre o seu desempenho na leitura de forma consciente e fundamentada.</p> <p>2.1. Utiliza a grelha de autoavaliação de acordo com os critérios previamente discutidos.</p> <p>3.1. Participa nas discussões coletivas, partilhando ideias e sugestões de forma construtiva.</p> <p>4.1. Regista por escrito aspetos positivos e a</p>

		individual na melhoria da leitura.	<p>desempenhos em vários critérios. Depois, cada aluno é convidado a escrever um pequeno parágrafo reflexivo, identificando:</p> <p>→ O que considera que já melhorou; → O que entende que ainda precisa de melhorar no âmbito da leitura.</p> <p>3. Síntese e feedback da docente: Para finalizar, a professora dirige-se novamente à turma, destacando os aspetos positivos observados globalmente no desempenho da turma, assim como os pontos que ainda carecem de atenção e investimento. Este momento reforça o sentimento de progresso coletivo e o compromisso com a melhoria contínua.</p>				<p>melhorar relativamente à sua leitura.</p> <p>4.2. Demonstra intenção de evoluir.</p>
--	--	------------------------------------	---	--	--	--	---

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Modalidades/ Instrumentos	Indicadores
Português (09h30- 10h45)	Leitura dramatizada de um texto narrativo+ compreensão do texto	2. Ler um texto narrativo. 3. Compreender o texto narrativo.	Os alunos devem ler o texto, “A coisa que mais dói no mundo, de Paco Liván, silenciosamente. Seguidamente, o professor solicita que alguns alunos realizem a leitura dramatizada do texto, em voz alta. Enquanto estiverem a ler, a professor deve gravar a leitura dos alunos, para, numa fase posterior, ouvirem e refletirem sobre os aspetos a melhorar e onde estiveram bem. Seguidamente, a professora solicita que os alunos, individualmente, interpretem o texto, seguindo as perguntas de compreensão textual. Por fim, é solicitado que os alunos realizem um momento de escrita, dando continuidade á história do texto que acabaram de ler.	45 minutos	- Ficha de trabalho Lápis/canetas;	- Análise da ficha de trabalho - Grelha de observação.	2.1. Lê silenciosamente o texto narrativo. 2.2. Lê, em voz alta, o texto o texto narrativo: a) de forma fluida; b) de forma adequada, respeitando os sinais de pontuação. c) de forma expressiva. 3.1. Compreende o assunto do texto narrativo. 3.2. Responde corretamente às

							perguntas de compreensão.
--	--	--	--	--	--	--	---------------------------


Ficha de compreensão textual

Nome: _____ Data: ___/___/___

Ficha de compreensão de Português

1. Lê o texto com atenção.

A coisa que mais dói no mundo



Era uma vez uma hiena e uma lebre que se encontraram a caminho do rio e decidiram ir pescar as duas juntas. Enquanto estavam a pescar, a lebre perguntou:

-Sabes qual é a coisa que mais dói no mundo?

-Uma pisadela de elefante- respondeu a hiena.

-Não!- disse a lebre.

-Uma picada de vespa.

-Também não! O que dói é a MENTIRA- afirmou a lebre.

-Ah! Ah! Ah!-riu a hiena. A MENTIRA dói menos do que um arranhão no pé.

Então, a lebre propôs:

-Ora magoa-me lá um pé e eu demonstrar-te-ei como a MENTIRA dói mais.

A hiena cravou-lhe os dentes numa pata e saltou um riso malicioso. A lebre gritou de dor e desapareceu a coxear por entre as árvores. Em poucos dias a ferida sarou.

Uma manhã, enquanto todos dormiam, a lebre foi ao palácio do rei e fez uma maldade em frente à porta.

O rei, indignado, mandou reunir todos os animais, para descobrir quem era o culpado. Um a um, todos se declararam inocentes.

Então, a mosca, combinada com a lebre, disse:

-Esta manhã, antes do cantar do galo, vim remexer no lixo real e vi a hiena à porta a fazer...

A hiena quis defender-se, mas nenhum animal lhe deu atenção.

Naquele dia sentiu uma dor tão grande no coração que fugiu da aldeia. E assim aprendeu que, de todas as feridas, a que mais dói é a MENTIRA.

Paco Uva. A coisa que mais dói no mundo, Q&Q editor, 2005 (adaptada)

2. Diz, na tua opinião, qual é a moral desta história.

3. Preenche o mapa da história.

Personagens: Quem entra na história?	Local: Onde se passa a história?
_____	_____
_____	_____

Desenvolvimento: O que aconteceu?	Conclusão: Como acabou?
_____	_____
_____	_____

4. O que a hiena disse que eram as coisas que mais dói no mundo?

5. O que sentiu a hiena quando ninguém acreditou nela?

6. O que sentiu a hiena quando ninguém acreditou nela?

7. O que devemos fazer quando vemos alguém a ser acusado injustamente?

8. Completa as palavras com s ou z.

pi.....adeia ____espa ra____eira bu.....zina de.....jista

Som trabalho!

