



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS
DE COMPREENSÃO LEITORA NO 4.º ANO DO ENSINO
BÁSICO**

Inês de Jesus Ildefonso

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

2016



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS
DE COMPREENSÃO LEITORA NO 4.º ANO DO ENSINO
BÁSICO**

Inês de Jesus Ildefonso

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientadora: Prof.ª Doutora Carolina Gonçalves

2016

AGRADECIMENTOS

No culminar de uma etapa de cinco anos, árdua, com muitos momentos de dúvidas, ponderações e inquietudes, é tempo de olhar para trás e agradecer a todos aqueles que me permitiram concluir este caminho, apoiando-me de diversas formas.

Gostaria, assim, de agradecer, em primeiro lugar, a quem me apoiou, apesar das contingências presentes na vida de uma trabalhadora-estudante, com uma vida profissional já iniciada noutros percursos. Por isto, agradeço à Associação Crescer com Sentido e à Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, minhas entidades patronais, por, ao longo destes cinco anos, me terem apoiado e compreendido sempre que foi necessário gerir esta dualidade de funções.

Considero também importante agradecer à escola, incluindo o professor cooperante e todos os restantes funcionários, que me acolheu no local de estágio. Sem a sua colaboração não teria sido possível cumprir o que se apresenta nas páginas seguintes.

Agradeço também aos professores da ESELx, em particular à professora doutora Nélia Alexandre pela estimulação constante das minhas capacidades na fase da licenciatura, ao professor doutor Alfredo Dias pela mensagem e partilha e à professora doutora Carolina Gonçalves, pela sua disponibilidade, num *timing* muito diminuto, para me acolher enquanto sua orientanda e me estruturar ao nível das exigências da tarefa de elaboração deste relatório, incluindo momentos “pós-laborais”, sempre com uma palavra de incentivo e de força.

Aos meus colegas, presentes em todos os momentos de prática letiva, foram bastante importantes no meu percurso académico, em especial ao meu parceiro de estágio, um muito obrigada!

Um agradecimento à minha família, nomeadamente aos meus pais, por todo o apoio, que me deram ao longo desta formação, e à minha irmã, principalmente, nesta etapa final...

A todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, ao longo dos últimos dez anos, que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Por fim, guardo dois agradecimentos muitíssimo especiais! Um ao meu companheiro pela compreensão e apoio em todas as horas passadas em frente ao computador mas, acima de tudo, por sempre ter acreditado em mim, mesmo quando eu

própria duvidei. E à minha criança, pela gravidez serena que tenho tido e por me ter dado forças para não desistir quando esse parecia ser o caminho mais fácil. Um obrigada enorme!

RESUMO

O presente relatório pretende relatar a intervenção realizada na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A par deste objetivo, também preconiza um estudo relativo à análise de estratégias de compreensão leitora no 4.º ano do Ensino Básico e à autoperceção dos alunos nestas competências, numa instituição particular, situada na área metropolitana de Lisboa. Esta intervenção realizou-se no decorrer de dez semanas, correspondendo as três primeiras ao período de observação, em que se identificou de fragilidades e potencialidades, a partir das quais se definiram os respetivos objetivos de intervenção. As semanas seguintes basearam-se na consecução desses mesmos objetivos, levando a uma avaliação das aprendizagens dos alunos à luz dessa prática de ensino supervisionada.

Para a realização do referido estudo, adotou-se a metodologia de investigação-ação que se desenvolve de acordo com um ciclo de observação, planificação, reflexão e ação, analisado em três fases: inicial, intermédia e final. Os resultados do estudo demonstraram que o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos nesta competência, em particular na tipologia de compreensão crítica. No âmbito da perceção dos alunos face à compreensão leitora, os resultados apresentam diferenças expressivas entre a perceção dos alunos e as suas reais competências, indicando, contudo, fatores de aproximação à realidade, após o ensino explícito de estratégias metacognitivas.

Palavras-chave: leitura, estratégias de compreensão leitora, ensino explícito, metacompreensão, autoperceção.

ABSTRACT

The present report, intends to express the intervention on the field of the Supervised Teaching Practical Course II, in the second year of the Masters in Primary Teaching (1st and 2nd cycle). It also pretends to introduce an investigation theme based on reading comprehension strategies, applied to the 4th grade class, and the self perception of this skills by the students. This investigation study took place in a primary private college, in a metropolitan area of Lisbon. The intervention and research occurred for ten weeks, witch includes the observation period, on the first three, based on the identification of the weaknesses and opportunities, as well as the definition of the specific goals to achieve during the intervention plan. The following weeks consisted on the achievement of these goals, pretending to evaluate the student learning process, according to the intervention plan.

In order to apply this research, an action research based methodology was adopted, which consists in a cyclic observation, planning, thinking and action, analyzed in three phases: initial, intermediate and final. The results of the study showed that explicit teaching of reading comprehension strategies has contributed to an increase in student performance in this skill, particularly in typology critical comprehension. Within, the self perception of the students on reading comprehension strategies reveals significant differences between their perception and their real skills. However, it also shows more sense of real data after the explicit teaching of metacognitive strategies.

Key-words: reading, reading comprehension strategies, explicit teaching, metacognitive comprehension, self perception.

ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1.	O meio local	3
2.2.	A escola	4
2.3.	A sala de aula.....	4
2.4.	Princípios orientadores da ação pedagógica do docente cooperante	5
2.4.1.	Organização e gestão da sala de aula.....	6
2.5.	A turma.....	7
2.6.	Avaliação diagnóstica dos alunos.....	8
2.6.1.	Competências Sociais	9
2.6.2.	Português.....	9
2.6.3.	Matemática.....	10
2.6.4.	Estudo do Meio.....	11
2.7.	Potencialidade e fragilidades da turma	11
2.8.	Objetivos gerais do Plano de Intervenção	12
3.	FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO.....	14
3.1.	Explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais	14
3.2.	Desenvolver estratégias de cálculo mental no domínio dos números e operações	15
3.3.	Desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos	17
4.	AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA	18
4.1.	Os processos cognitivos envolvidos na leitura.....	18
4.2.	A importância da aprendizagem da leitura.....	21
4.3.	Os fatores associados à compreensão leitora	22

4.4. As estratégias de compreensão leitora.....	24
5. METODOLOGIA.....	29
5.1. Paradigma do estudo	29
5.2. Métodos e Técnicas de Recolha e de Tratamento de Dados.....	30
6. PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	32
6.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	32
6.2. Estratégias Globais de Intervenção	33
6.2.1. A importância das rotinas	34
6.2.2. O trabalho cooperativo	35
6.2.3. A transdisciplinaridade da compreensão leitora.....	36
6.2.4. Ludicidade na abordagem didática	37
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	39
7.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	40
7.2. Avaliação dos objetivos do projeto de intervenção	44
7.3. Resultados da problemática em estudo.....	45
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	60
Anexo A. Planta da sala de aula.....	61
Anexo B. Organização da sala de aula.....	63
Anexo C. Horário da turma.....	65
Anexo D. Questionário de Interesses dos alunos	67
Anexo E. Resultados das Avaliações do 2.º período de Português, Matemática e Estudo do Meio	70
Anexo F. Grelhas de avaliação diagnóstica.....	71
Anexo G. Registo do comportamento e dos TPC na fase de observação.	80

Anexo H. Avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos nos domínios de Português e Matemática	83
Anexo I. Modelo de intervenção na leitura.....	88
Anexo J. Questionário da perceção das estratégias de compreensão leitora	89
Anexo K. Fichas de trabalho de compreensão leitora.....	92
Anexo L. Fichas de compreensãoleitora diferenciadas.....	126
Anexo M. Análise comparativa do desempenho académico dos alunos entre o 2.º e o 3.º períodos.....	144
Anexo N – Atividade Jogo de Bairro.....	145
Anexo O. Avaliação das aprendizagens dos alunos	155
Anexo P. Tabela de avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção	162
Anexo Q. Critérios de correção das fichas do estudo investigativo.....	163
Anexo R. Análise dos resultados do estudo de investigação	172

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Potencialidades e Fragilidades da turma</i>	11
Tabela 2. <i>Objetivos gerais e respectivas estratégias gerais</i>	34
Tabela 3. <i>Análise dos resultados das cinco topologias de compreensão leitora nos momentos avaliativos</i>	46
Tabela 4. <i>Resultados da percepção dos alunos face à compreensão leitora</i>	49
Tabela 5. <i>Comparação dos resultados das tipologias de compreensão leitora e da percepção dos alunos face a esta competência</i>	50

ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
IP	Instituição Particular
IEFP	Instituição de Emprego e Formação Profissional
PE	Projeto Educativo
PCT	Plano Curricular de Turma
NEE	Necessidades Educativas Especiais
UEE	Unidade de Ensino Estruturado
PEI	Programa Educativo Individual
CEI	Currículo Específico Individual
TPC	Trabalhos de Casa

1. INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Tem como objetivo a descrição e avaliação do Projeto de Intervenção levado a cabo nesta unidade curricular, bem como da realização de um estudo investigativo neste contexto. A prática educativa foi desenvolvida com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição particular, localizada na freguesia de S. Domingos de Benfica, em Lisboa.

O período de prática educativa decorreu semanalmente, dividindo-se em dois momentos: o primeiro, de observação, entre 7 de março e 8 de abril e o segundo, correspondente ao período de intervenção, entre 11 de abril e 27 de maio de 2016. Na primeira fase, foi recolhida toda a informação relativa ao contexto socioeducativo e delinearam-se as potencialidades e fragilidades dos alunos, permitindo organizar uma intervenção que visasse colmatar as dificuldades e potenciar os interesses da turma. A segunda fase consistiu na implementação de um Plano de Intervenção (PI) e, em conformidade com a prática educativa, foi desenvolvido um estudo de investigação-ação referente às estratégias de compreensão leitora e a perceção dos alunos neste domínio.

Foi respeitada a estrutura sugerida para o presente relatório, organizado em oito capítulos e respetivos subcapítulos, sendo que o primeiro diz respeito à presente *introdução*. O segundo capítulo, *caracterização do contexto socioeducativo* apresenta uma breve descrição do meio local, da escola e da sala de aula onde se realizou a prática educativa, bem como a caracterização da turma, os princípios orientadores da ação pedagógica da docente, a sua forma de organização e gestão da sala de aula, e a avaliação diagnóstica para cada uma das disciplinas. Ainda neste capítulo é apresentada uma síntese de potencialidades e fragilidades da turma que permitiu definir uma problemática, conduzindo à formulação de questões que justificam os objetivos gerais do PI.

Posteriormente surge o terceiro capítulo, *fundamentação da problemática e dos objetivos de intervenção*, no qual se apresentam, devidamente fundamentados, todos os objetivos definidos para o período de intervenção, bem como um enquadramento teórico do tema de investigação, explicitando o modo como poderão ser trabalhadas as

estratégias de compreensão leitora para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

O quarto capítulo apresenta, de forma pormenorizada, *as estratégias de compreensão leitora*, visto que é o tema central do estudo e necessita de maior suporte teórico.

A *metodologia* é apresentada no quinto capítulo, sendo fundamentado o paradigma do tema em estudo baseado na investigação-ação e de seguida são enumerados os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados tanto para o tema de investigação, como para os períodos de observação e prática de intervenção.

Seguidamente, apresenta-se o sexto capítulo, *processo de intervenção pedagógica*, no qual são referidos e fundamentados os princípios orientadores que regeram a ação pedagógica, bem como as estratégias globais adotadas. Será também apresentado o contributo das diferentes disciplinas para a concretização dos objetivos gerais de intervenção.

No sétimo capítulo, *análise dos resultados*, realiza-se uma comparação dos resultados das aprendizagens dos alunos no período de intervenção face aos resultados do período de observação. São também analisados os resultados dos objetivos do PI, sendo esta prática relevante para que de futuro exista um registo das atividades e eventual continuidade das mesmas, possibilitando a avaliação da eficácia da intervenção em termos quantitativos e qualitativos a médio longo prazo. São também apresentados, de forma detalhada, os resultados do tema em estudo.

No oitavo e último capítulo, constam as *consideração finais*, que relacionam de modo integrado, reflexivo e dinâmico, as diferentes dimensões relativas ao projeto e à formação pessoal e profissional adquirida até ao momento.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas que suportaram teoricamente o presente relatório, assim como todos os anexos referidos ao longo do corpo do texto.

O relatório, *per si*, não revela a plenitude de toda a intervenção vivida, experienciada e sentida, mas espero que seja o reflexo fidedigno do trabalho realizado e que seja tão interessante analisar como para mim foi vivenciar.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

No presente capítulo, será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo, elaborado através da análise documental do Projeto Educativo da escola (PE), do Plano Curricular de Turma (PCT) e instrumentos de avaliação construídos pelo professor cooperante. Paralelamente à análise documental, considerou-se também toda a informação recolhida através da observação participante e não participante, bem como a análise da recolha de informação ao longo do período de observação.

2.1. O meio local

O estabelecimento de ensino, no qual decorreu a intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, situava-se na área metropolitana de Lisboa, na freguesia de S. Domingos de Benfica. De acordo com dados dos Censos 2011 (Instituto Nacional de Estatística, 2011), verifica-se que esta freguesia apresenta uma densidade populacional de 33578 habitantes, predominantemente constituída por jovens adultos (60% de indivíduos com idades entre os 15-25 anos) Relativamente às habilitações literárias, os dados revelam ainda uma tendência destes habitantes para a conclusão de estudos superiores, 39% dos quais possuem um nível de escolaridade superior e 16% concluíram o ensino obrigatório, isto é, o ensino secundário. Apenas 1% da população não tem qualquer nível de escolaridade, sendo esta a taxa de analfabetismo.

A escola encontrava-se circunscrita por um centro hospitalar; por infraestruturas culturais, tais como o Jardim Zoológico e a Cidade Universitária; por unidades hoteleiras; e por diversos estabelecimentos de ensino superior. Para além disso, era visível a existência de inúmeras estruturas de atividades económicas, tais como, bancos, cafés, restaurantes, farmácias, entre outros, sendo o setor terciário predominante nesta zona. Ao nível dos acessos, este era um local privilegiado, com a presença de uma praça de táxis, diversas carreiras de autocarros, uma estação de comboios e o metropolitano, sendo também uma zona na qual convergiam as principais vias de acesso da cidade de Lisboa.

2.2. A escola

Relativamente ao estabelecimento de ensino, de acordo com o PCT, este corresponde a uma Instituição Particular (IP), que desenvolve um trabalho de apoio socioeducativo de crianças, contando com o apoio tanto financeiro como técnico, de diversas entidades oficiais. Para tal, realiza parcerias com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Apesar de a instituição ter sido fundada em 1980, só no ano de 2003 iniciou as suas atividades com as valências de Creche e Jardim de Infância e apenas em 2008 abriu a valência de 1.º ciclo.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) da instituição (2014), a sua principal missão é a de educar de forma inclusiva, respeitando os valores de “responsabilidade, inclusão, dedicação, simplicidade e alegria” (p.11). Destacam-se, como princípios orientadores, o desenvolvimento de competências nos domínios afetivos, culturais, sociais e cognitivos, tendo como finalidade a inclusão social. Para isso, a articulação com as estruturas da comunidade é essencial, bem como a implicação da família no processo educativo dos alunos, numa visão holística do processo de desenvolvimento infantil.

A valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) conta atualmente com quatro turmas do 1.º CEB, uma de cada ano de ensino, e disponibiliza de seis salas: quatro para cada uma das turmas, uma referente à Unidade de Ensino Estruturado (UEE), uma Unidade de Apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Projeto Educativo, 2014).

No que se refere aos espaços/serviços comuns, todas as valências tinham ao seu dispor o átrio (receção), o ginásio, o refeitório, espaços exteriores (recreio), diversas casas de banho (interiores e exteriores), salas de terapia (psicologia clínica e educacional, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia) e vestiários. Os serviços gerais prestados pela instituição contemplavam os serviços de secretariado, direção e coordenação pedagógica, consultas de nutrição, serviço de cozinha e confeção de alimentos, limpeza e de manutenção.

2.3. A sala de aula

As salas de 1.º ciclo tinham a particularidade de terem atribuídas a si o nome de um país relacionado com o período das descobertas (associado ao nome da escola). A sala

onde decorreu o projeto de intervenção denominava-se “Brasil”. O espaço da sala encontrava-se maioritariamente ocupado pelas mesas individuais, agrupadas lado a lado, apresentando uma configuração em U, sendo a sua abertura direcionada para o quadro interativo e mesa do professor (ver anexo A). Verificou-se que esta disposição facilitava a comunicação e movimentação do docente e dos alunos no espaço, o que evidencia uma estrutura flexível e uma pedagogia centrada nos alunos (Neves, 2005).

Em termos de recursos, verificou-se a existência de um quadro interativo, de um projetor, de um computador na mesa do docente e de um armário para organização de documentos associados à prática letiva. Apresentaram-se também vários materiais reguladores da ação pedagógica, estando as quatro paredes divididas por áreas: a parede do quadro correspondia à área de organização e de pilotagem de trabalho (tarefas semanais por aluno, plano do dia, presenças, diário de turma e mapa de comportamento diário) e as restantes paredes tinham cartolinas identificativas de trabalhos de grupo relacionados com as áreas disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio). Numa das paredes estavam quatro armários, um deles intitulava-se por “Área da leitura” e os outros três destinavam-se à organização de dossiers, cadernos, livros e materiais de desgaste para utilização dos alunos (ver anexo B).

2.4. Princípios orientadores da ação pedagógica do docente cooperante

Os princípios orientadores da ação pedagógica do professor cooperante tinham um enfoque socioconstrutivista, de acordo com Perrenoud (2000, citado em Plano de Turma, 2015), considerando que “a escola não se constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, «muitas coisas», questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente” (p.28). Deste modo, o docente agiu no sentido de fomentar aprendizagens significativas nos alunos, partindo daquilo que conhecem (aprendizagens informais) para as aprendizagens formais no âmbito do contacto inicial com determinado tema/conteúdo. Complementarmente, também se verificou a implementação de diferenciação pedagógica em sala de aula, envolvendo os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas atividades com o grupo turma, adaptando sempre que necessário as fichas/materiais, o que promovia em todos os alunos atitudes cooperantes. Salienta-

se ainda que, para os alunos com NEE, se realizaram acompanhamentos semanais de professores de educação especial e de terapeutas.

2.4.1. Organização e gestão da sala de aula

A gestão do tempo das aulas, entre as 8h30 e as 16h30 (ver anexo C), aconteceu com base em rotinas de início e de transição de momentos ao longo do dia, pré-definidos no quadro de tarefas, sendo flexível de acordo com o ritmo das aprendizagens dos alunos e com alguma eventual necessidade de atividade geral de escola. Acrescenta-se que, no início de cada aula, o plano do dia anterior era lido pelo aluno responsável por essa tarefa e a turma avaliava, em conjunto, a consecução do mesmo na totalidade, parcialidade ou a sua não execução. De um modo geral, as aulas observadas cumpriram com os planos diários inicialmente estipulados pelo professor, pelo que se considerou que as estratégias aplicadas eram eficazes e que contribuíram para as aprendizagens dos alunos. Verificava-se também que o professor fazia uma boa gestão do tempo das aulas de acordo com os conteúdos a lecionar. Desta forma, optou-se por manter no projeto de intervenção as rotinas previamente implementadas.

Relativamente aos instrumentos utilizados, o professor cooperante utilizou como base de trabalho, os manuais das disciplinas e livros de apoio de Português e de Matemática. Aplicou ainda, como recurso, as novas tecnologias de informação, através da apresentação de vídeos explicativos dos conteúdos e realizou atividades com base na metodologia de trabalho por projetos. A pesquisa de informação em pequenos grupos não se verificou eficaz porque não existia biblioteca escolar, nem computadores para que os alunos efetuassem este tipo de trabalho de análise e seleção de informação essencial. No âmbito da regulação da ação pedagógica, o docente utilizou instrumentos específicos, no âmbito do Português, bem como de regulação do comportamento, atribuindo tarefas aos alunos diariamente e verificando diária e semanalmente o seu comportamento.

No domínio das atividades das áreas das expressões artísticas e da educação física, bem como o Inglês e as Ciências, a escola possuía docentes especialistas, que lecionavam estas áreas, pelo que o professor titular não as exercia. Por este motivo, o projeto de intervenção não contempla estas áreas. Refere-se ainda que as atividades encontravam-se inseridas no horário da turma, sendo facultativas aos alunos, contudo, todos os alunos estavam inscritos nas mesmas.

Foi ainda observável uma boa articulação com o contexto familiar, através do constante contacto com os pais via *e-mails* e conversas informais que o professor desencadeava com os alunos para que estes compreendessem que existia uma efetiva articulação com as suas respetivas famílias. Também se constatou a existência de uma rotina quinzenal de venda de bolos que os alunos confeccionavam em casa para serem vendidos no contexto escolar. Estas vendas revertiam diretamente para a viagem de finalistas dos alunos do 4.º ano, no final do ano letivo.

2.5. A turma

Os alunos frequentavam o 4.º ano de escolaridade, numa turma constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade, dos quais 10 são raparigas e 10 são rapazes. Todas as crianças apresentavam nacionalidade portuguesa e frequentam a escola desde o 1.º ano, à exceção de um aluno que apenas integrou o grupo este ano letivo. A generalidade dos alunos pertencia a um nível sociocultural médio alto e vivia em Lisboa, verificando-se muitos agregados familiares com pais divorciados. Em termos de perfil, a turma manifestava interesse, participação e motivação para as aprendizagens, sendo a disciplina de eleição o Estudo do Meio, com base num questionário de interesses elaborado no período de observação (ver anexo D).

No que se refere alunos com NEE, existiam sete casos com Plano Educativo Individual (PEI), com perturbações diversas, nomeadamente: dislexia, hemiparésia, défice cognitivo, trissomia 21, dois casos de autismo (nível 3) e um caso de uma doença degenerativa. De acordo com o decreto-lei 3/2008, os últimos três alunos referidos eram acompanhados na UEE, abrangidos pela alínea e) Currículo específico individual e efetuavam atividades com a turma muito pontualmente devido às especificidades em termos de autonomia e de autorregulação emocional. O aluno com trissomia 21 também apresentava este tipo de currículo, faseando a sua permanência entre a sala de aula e a unidade de apoio a alunos com NEE, com uma professora de Educação Especial. Dos restantes três alunos, todos beneficiavam das alíneas a) Apoio pedagógico personalizado e d) Adequações no processo de avaliação ao nível dos seus PEI, que consistiam na valorização dos conteúdos dos testes em detrimento da forma, alterações no tipo de prova, leitura da mesma, maior periodicidade entre os momentos de avaliação, mais tempo para a realização da avaliação e sempre que necessário,

execução num local diferenciado. Dois destes alunos tinham também a necessidade da alínea b) Adequações curriculares individuais e um deles ainda contempla, no seu PEI, a alínea c) Adequações no processo de matrícula.

Para todos estes alunos, existiam três professores de Educação Especial de apoio à turma, fazendo uma delas o acompanhamento a três dos últimos alunos referidos em contexto de sala de aula, bem como a mais cinco alunos que apresentavam dificuldades de leitura e de ortografia, em pequeno grupo, numa sala de apoio. Devido a esta situação, o professor cooperante referenciou duas destas alunas para avaliação psicológica no final do 1.º período, das quais ainda não se obteve um resultado final.

Refere-se ainda que os alunos que apresentavam PEI beneficiavam de terapias de acordo com as suas especificidades, nomeadamente: terapia da fala, fisioterapia e terapia ocupacional e acompanhamento psicológico, no horário letivo, em outras salas da escola, específicas para o efeito.

2.6. Avaliação diagnóstica dos alunos

A partir dos dados obtidos ao longo do período de observação, foi possível recolher informação através dos seguintes instrumentos: grelhas de avaliação com os resultados das avaliações do 2.º período por área disciplinar (ver anexo E), bem como ao nível das competências sociais. Os dados recolhidos basearam-se nos registos de produções dos alunos, grelha de registo de observação direta dos alunos na sala de aula nas áreas de Português e Matemática (ver anexo F), questionário de interesses (ver anexo D) e análise de documentos institucionais como o Plano de Escola, o Plano Educativo e de Turma, bem como os PEI's dos alunos abrangidos pelo regime educativo especial. É ainda de referir que o preenchimento das grelhas teve em consideração três critérios: (R) Realiza, (RD) Realiza com Dificuldade e (NR) Não realiza.

Para além desta recolha, também foram realizadas reuniões com o professor cooperante e com os professores do ensino especial, que contribuíram para um maior conhecimento das características da turma, bem como para a debate de estratégias para o período relativo à prática de ensino supervisionada.

De seguida, procede-se à análise dos dados das competências sociais e de cada uma das disciplinas: Português, Matemática e de Estudo do Meio.

2.6.1. Competências Sociais

Neste domínio importa salientar que, na generalidade, os alunos apresentaram comportamentos adequados em sala de aula, interagindo de forma assertiva neste contexto e evidenciando comportamentos cooperantes perante colegas com mais dificuldades, incluindo os alunos com NEE. No entanto, ao nível da tomada de palavra (p.e. colocar o dedo no ar para falar), na escuta ativa da opinião dos colegas e no respeito pelas suas dificuldades expressas oralmente, verificaram-se limitações globais. Diariamente eram recolhidas informações acerca do comportamento, de modo geral positivo, e da realização dos trabalhos de casa (ver anexo G), tendo-se verificado que apenas duas alunas do universo da turma revelavam pouca autonomia e responsabilidade na sua realização, refletido no facto de não os efetuarem com a frequência desejada.

2.6.2. Português

Para avaliar diagnosticamente a disciplina de Português, foram elaboradas grelhas (ver anexo F) de acordo com os seis domínios: (i) Compreensão Oral, (ii) Expressão Oral, (iii) Escrita, (iv) Leitura, (v) Gramática e (vi) Compreensão Leitora. Verificou-se assim que os alunos revelavam potencialidades na Compreensão Oral, dado que 88% dos alunos identificavam a intencionalidade comunicativa do outro e 56% compreendiam o que ouviam, efetuavam escuta ativa e distinguem informação essencial da acessória. Em termos de Expressão Oral, 81% dos alunos revelavam um vocabulário adequado e 75% comunicavam com uma boa articulação os sons da língua, de salientar que as dificuldades mais notórias, neste campo, situavam-se ao nível da utilização de um vocabulário variado (38%) (ver anexo H).

Relativamente ao domínio da Escrita, destaca-se a capacidade da turma para escrever textos narrativos, sendo este o género observado, de acordo com o tema pretendido (100%), na utilização de caligrafia legível (75%) e na realização de parágrafos (63%). Revelam-se maiores dificuldades na inclusão dos elementos constituintes: onde, quando, quem, como, o quê (44%), na utilização de pontuação correta (41%), na escrita com correção ortográfica (38%) e na apresentação das personagens, situação desencadeadora e resolução da narrativa (38%) (ver anexo H).

No âmbito da Leitura mecanizada, por um lado, os alunos apresentaram boas competências com resultados acima da média, nomeadamente, na leitura por iniciativa

própria (81%), na velocidade de leitura de 125 palavras/minuto (75%), na articulação correta dos sons da língua (69%), na fluência leitora (63%), na leitura com expressividade (56%), na utilização adequada da voz (56%) e no respeito pelos sinais de pontuação (50%). Por outro lado, manifestaram fragilidades ao nível da Compreensão Leitora na grande maioria dos descritores, ou seja, na emissão de opiniões críticas (13%), na identificação de ideias implícitas no texto (19%) e na compreensão de significados de palavras a partir do contexto textual (44%). Os descritores em que apresentaram valores mais elevados foram na identificação de informação explícita no texto (100%) e na reorganização da informação textual (75%) (ver anexo H).

Por último, no domínio gramatical, especificamente ao nível das classes de palavras, os alunos apresentaram valores acima da média em termos gerais, destacando-se com valores abaixo destes indicadores os descritores relativos à distinção de adjetivos qualificativos de numerais (44%) e na identificação de pronomes possessivos (25%) (ver anexo H).

2.6.3. Matemática

Na disciplina de Matemática, a avaliação diagnóstica contemplou três domínios: (i) Números e Operações, (ii) Geometria e Medida, (iii) Organização e Tratamento de Dados.

As potencialidades da turma incidem na Organização e Tratamento de Dados, visto que 81% dos alunos apresentavam noção de frequência relativa e metade da turma conseguia compreender a noção de percentagem (50%), bem como de resolução de problemas (50%) (ver anexo H).

O domínio dos Números e Operações foi o que contemplou as maiores fragilidades. Desta forma, apenas 19% dos alunos efetuavam estratégias de cálculo mental nas operações, 25% dos alunos realizavam o algoritmo da divisão, dos números racionais não negativos, bem como identificavam os números racionais não negativos e multiplicava e dividia os mesmos. Neste domínio o descritor mais elevado, na ordem dos 50%, verificou-se ao nível da realização do algoritmo da multiplicação (ver anexo H).

Observaram-se algumas limitações no âmbito da Geometria e Medida, especificamente ao nível da resolução de problemas (25%) e na conversão de unidades de medida (38%). No que se refere à distinção entre áreas e volumes, não foi um

conteúdo trabalhado até ao período de observação, daí apresenta resultados nulos (0%). Os melhores resultados observados foram na identificação de figuras geométricas (50%) e na localização e orientação no espaço (69%) (ver anexo H).

2.6.4. Estudo do Meio

A informação recolhida no âmbito do Estudo do Meio foi através da observação direta, de reuniões com o docente cooperante e dos resultados do 2.º período da turma nesta disciplina. Assim, concluiu-se que esta foi a área de melhor desempenho académico dos alunos, com 42,9% de resultados de “Excelente”, 14,3% de “Muito Bom”, 35,7% de “Bom” e 7,1% de “Suficiente” (ver anexo H), refletindo-se também o interesse e participação dos alunos pelos assuntos abordados, em contexto de sala de aula. Desta forma não se observaram resultados “Insuficiente” ou “Muito Fracos” nesta disciplina (ver anexo E).

No que diz respeito às fragilidades, o professor referiu a dificuldade na seleção e tratamento da informação textual, bem como a descrição de imagens identificando elementos/ processos presentes.

2.7. Potencialidade e fragilidades da turma

A análise ao contexto educativo permitiu definir um conjunto de potencialidades e de fragilidades, através dos quais se verificou um conjunto de potencialidades e fragilidades nos diferentes domínios, como se pode observar na tabela.

Tabela 1.
Potencialidades e Fragilidades da turma

Domínios	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Regras de funcionamento da sala de aula; - Interesse e participação; - Partilha de material escolar; - Cooperação com os colegas que apresentam dificuldades; - Aceitação das diferenças individuais dos colegas com NEE; - Gestão em autonomia do tempo livre em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de palavra; - Ouvir a opinião dos colegas; - Respeito pelas necessidades individuais de todos os colegas.

Português	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de debate; - Leituras autónomas; - Expressão oral; - Criatividade na produção escrita; - Conjugação de verbos 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão/ interpretação de textos; - Leitura com expressividade; - Escrita com correção ortográfica; - Relações de sinonímia; - Vocabulário
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios matemáticos; - Algoritmo da multiplicação; - Leitura e decomposição de números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algoritmo da divisão; - Resolução de problemas; - Conversão de unidades de medida; - Cálculo mental
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Localização geográfica de Portugal e da Europa no planisfério; - Tempo histórico - Povos/culturas; - Apresentações em formato audiovisual; 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da nomenclatura técnica; - Seleção e tratamento da informação textual; - Descrição de imagens identificando elementos/ processos presentes.

De acordo com a tabela 1, acima apresentada, considera-se importante evidenciar alguns aspetos significativos. Ao nível das competências sociais, é notável a motivação para as aprendizagens escolares, o cumprimento da maioria das regras da sala de aula e a valorização dos colegas com NEE, contudo, a autorregulação emocional e a relação interpessoal entre todos apresentam algumas limitações. Na disciplina de Português, as maiores fragilidades centram-se na compreensão leitora. Na Matemática, estas verificam-se no domínio dos números e operações e na interpretação de problemas. Já no Estudo do Meio, os alunos evidenciam bastante interesse, sendo a sua área de eleição, porém demonstram dificuldades na seleção e tratamento de informação textual e no vocabulário técnico específico.

Com base nesta informação, traçaram-se os objetivos gerais do plano de intervenção, que serão apresentados no capítulo seguinte.

2.8. Objetivos gerais do Plano de Intervenção

Partindo da análise das fragilidades e potencialidades da turma e do contexto socioeducativo, problematizaram-se algumas questões que despoletaram a definição dos objetivos do plano de intervenção.

No âmbito das relações interpessoais, e apesar de o contexto incluir sete alunos com NEE, a maior dificuldade evidenciada anteriormente não foi ao nível da aceitação

desta tipologia de diferença, mas, sim, ao nível de dificuldades ligeiras ou médias que alguns alunos evidenciaram. Assim problematizou-se a questão sob um ponto de vista mais global: **“Será que a relação interpessoal entre os alunos potencia as suas aprendizagens no âmbito de um projeto?”**. Desta forma, ao nível dos objetivos, pensou-se na utilização de estratégias que fomentassem ao máximo as capacidades pessoais e relacionais em vez de se dar ênfase ao comportamento desadequado (Asher 1983; Parker e Asher 1987; citados em Matos, 1998).

No âmbito da Matemática, as fragilidades identificadas estavam relacionadas com a interpretação e a resolução de problemas, principalmente os que implicavam o algoritmo da divisão e o cálculo mental. Desta forma, a questão que se colocou para colmatar essa dificuldade foi: **“Que tipo de tarefas poderemos promover para fomentar a interpretação de enunciados de problemas e o raciocínio matemático?”**.

Por último, na disciplina de Português, uma lacuna presente, transversal às restantes áreas disciplinares, foi a compreensão leitora, desta forma surgiu a questão: **“Como desenvolver as competências de compreensão leitora nas diferentes disciplinas?”**. Delineou-se assim o enfoque da intervenção na área do Português, contudo, aplicando as estratégias desenvolvidas na área da Matemática e do Estudo do Meio, através de géneros textuais diferentes, como por exemplo textos expositivos e informativos, respetivamente, dado o carácter diferenciado das disciplinas.

Atendendo a estas questões problemáticas que levaram à concretização deste projeto, definiram-se então os seguintes objetivos gerais:

- Explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais;
- Desenvolver estratégias de cálculo mental no domínio dos números e operações;
- Desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos.

Importa referir que, apesar das fragilidades identificadas permitirem outras problemáticas e objetivos de intervenção, estes objetivos consideraram-se prioritários, logo mais pertinentes e concretizáveis, dado o tempo de intervenção.

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

Após a identificação dos objetivos gerais a desenvolver ao longo da intervenção, apresenta-se de seguida o enquadramento teórico subjacente aos objetivos apresentados anteriormente, fundamental para justificar a linha de intervenção e respetivas estratégias no período da prática pedagógica. Salienta-se um maior destaque para o tema de investigação.

3.1. Explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais

Este projeto de intervenção surgiu com uma intencionalidade interventiva ao nível das experiências de cooperação, numa aceitação do outro, com vista ao desenvolvimento do conhecimento interpessoal, definindo-se assim o primeiro objetivo: *Explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais*. Estas premissas promovem uma efetiva aprendizagem para o exercício da cidadania e do saber estar e agir no mundo. Por um lado, desde as idades mais precoces que a criança começa a desenvolver estereótipos e atitudes com base nos modelos do seu ambiente. Por outro lado, apresenta uma maior plasticidade cerebral para experimentar/ criar diferentes formas de agir de modo a atingir um mesmo objetivo, ou seja, a flexibilizar. Esta intervenção não esqueceu assim as características intrínsecas dos alunos e os seus contextos familiares (Leite & Rodrigues, 2001). Deste modo, as atividades desenvolvidas, consideraram estes aspetos, realizando-se, sempre que possível, uma pedagogia diferenciada no que se refere à forma e, de acordo com as especificidades dos alunos em causa, ao conteúdo.

Sendo o grande obstáculo à escola com igualdade de direitos a não aceitação e difícil gestão de turmas heterogéneas por parte dos professores, torna-se necessário que a *Educação para Todos* necessite de uma mudança de mentalidades dos professores. Esta mudança deverá estar visível através da disponibilidade e aceitação por parte dos professores em termos da aplicação de novos procedimentos, da realização de planificações inclusivas, na utilização de aprendizagens anteriores dos alunos, na flexibilidade para modificar as planificações de acordo com as necessidades dos alunos, na promoção da participação ativa dos alunos nas aulas e na afirmação da

importância do trabalho desenvolvido pelos alunos (Ainscow, 1995, citado em Resendes & Soares, 2002). Para isso, contribui, significativamente, a ação pedagógica do professor favorecendo a transdisciplinaridade e a abordagem significativa nos conteúdos abordados. Ou seja, é fundamental o contributo da escola para a promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, concretizada através de um estilo de aprendizagem ativo (Resendes & Soares, 2002). Segundo Leite e Rodrigues (2001), «aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros» (p. 17) deve ser preconizado pelos agentes educativos, agindo como facilitadores e potenciadores de saberes e competências do foro social porque *estar ao lado de* não é sinónimo de *estar com*. Este tipo de intervenção ganha maior destaque pelas características da turma já mencionadas, nomeadamente a inclusão de várias tipologias de alunos com NEE e o seu número elevado, não apenas na sala de aula bem como em todo o contexto educativo.

Atuar pedagogicamente, no sentido de desenvolver competências pessoais e sociais, incute a aprendizagem de comportamentos que promovem a cooperação entre os alunos, independentemente das suas características, o que terá repercussões positivas em termos académicos. Segundo Niza (1998, p.4), “o que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo”, dependendo o sucesso da tarefa do nível de consciência de cada elemento do grupo. Este modelo terá maior eficácia de acordo com os participantes envolvidos. No que se refere à aceitação das diferenças no outro, este tipo de estruturas de aprendizagem “revelam (...) níveis superiores de aceitação e maior atração interpessoal com estudantes de etnias diferentes, com deficiências ou de sexo diferente” (Niza, 1998, p.6).

3.2. Desenvolver estratégias de cálculo mental no domínio dos números e operações

No âmbito da matemática, o recurso a estratégias de cálculo mental foi outra das fragilidades verificada, por isso, ao longo do projeto, pretendeu-se *desenvolver estratégias de cálculo mental no domínio dos números e operações*, criando a oportunidade de praticar rotinas de cálculo mental. Muitas das atividades ou estratégias relacionadas com o cálculo mental estão interligadas a tarefas metacognitivas, que consistem na tomada de consciência das características e modalidades de

funcionamento da cognição e envolvem um conhecimento das aptidões, estratégias, recursos e mecanismos autorreguladores, necessários à realização das tarefas. No caso da população alvo da intervenção, constataram-se dificuldades na planificação das diversas etapas de uma atividade e avaliação do sucesso/eficácia da mesma, o que levou a crer que havia a necessidade de reeducar a aquisição de estratégias de aprendizagem destas crianças, explicitando as estratégias em problemas/ operações matemáticas semelhantes, para que as crianças possam generalizar estas capacidades (Silva, 2009).

Importa também referir que, na perspetiva de Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), o cálculo mental, tendo em conta as suas características, traz vantagens associadas ao desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que, por exemplo ao nível dos algoritmos, as estratégias envolvidas promovem a compreensão de alguns conteúdos, bem como o raciocínio matemático. Para além disso, a forma de comunicar num discurso matemático é importante principalmente em faixas etárias mais baixas, pelo que fomentar nos alunos a familiaridade com a terminologia matemática foi outra componente relacionada com o projeto de intervenção, promovendo várias hipóteses de soluções para um problema, argumentando as soluções alternativas, explicando e justificando as mesmas (Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A., 2004).

Como afirma Pólya (1975, citado em Ponte & Serrazina, 2000), a resolução de problemas é uma finalidade da educação matemática e uma forma de construção de conhecimento. Sendo esta uma das fragilidades identificadas na turma, trabalhou-se esta componente através de estratégias, segmentadas em quatro etapas fundamentais: compreender um problema; conceber um plano de resolução; executar o plano e refletir sobre o trabalho realizado. Promoveu-se, portanto, nos alunos a capacidade de realização de conjeturas, relacionamento de conceitos, estimular o raciocínio e o pensamento matemático.

Efetivou-se assim o conceito de que “aprender matemática exige comunicação, pois é através dos recursos comunicativos que as informações, os conceitos e as representações são veiculadas entre as pessoas” (Cândido, 2001, p.15).

3.3. Desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos

Com este terceiro objetivo: *desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos*, pretendeu-se, por um lado, dar-se ênfase à compreensão de textos narrativos, essencialmente no treino de estratégias de compreensão literal, reorganizativa, inferencial, crítica e ao nível dos significados/vocabulário, que foram exploradas explicitamente no âmbito do Português. Por outro lado, também foi alvo de intervenção o alargamento destas estratégias à interpretação de problemas na área da Matemática e à compreensão de textos informativos, género textual mais comum no âmbito do Estudo do Meio. Deste modo, e salientando a perspectiva de Sim-Sim (2007), entende-se que a linguagem escrita se encontra presente em todas as áreas disciplinares, bem como no quotidiano através da leitura funcional (p.e. ler o jornal, ler a bula de um medicamento, escrever e-mails, enviar mensagens de telemóvel, entre outras). Através da leitura, as crianças desenvolvem a capacidade de compreensão, aumentando o seu conhecimento acerca do mundo, de forma cumulativa, ou seja, utilizando conhecimento prévio para ativar conhecimentos novos. Para tal, o leitor necessita de criar relações entre a novidade (texto) e aprendizagens anteriores para que a nova informação seja melhor compreendida (Holmes, 1983b; Johnston, 1984; citados em Giasson, 2000).

A promoção deste objetivo é assim fulcral para o desenvolvimento de competências ao nível de estratégias de automonitorização da leitura, como são a capacidade de antecipar, resumir, clarificar e realizar questões acerca da informação obtida. Para isso, torna-se necessário ensinar explicitamente este tipo de mecanismos fornecendo às crianças formas de recolher e processar a informação contida na informação escrita em textos de tipologia variada, porque existem diferentes objetivos de leitura, de processos cognitivos e de estratégias de compreensão, com vista à construção de leitores fluentes (Sim-Sim, 2007). Torna-se igualmente benéfico que os alunos generalizem essas estratégias, aplicando-as noutras situações, permitindo-lhes ser autónomos e flexíveis na construção das suas aprendizagens, a partir dos conhecimentos prévios e das suas experiências (Giasson, 2000).

Ao longo da prática de ensino supervisionada, as sequências de aprendizagem incidiram em atividades estruturadas e solicitando o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, através da exploração de textos narrativos de autor, com uma

base de complexidade crescente. Esta exploração teve em consideração o facto de que o 1.º Ciclo do Ensino Básico representa um papel fundamental

nos textos que são seleccionados (...) pois espera-se que eles – geralmente excertos de textos longos – sejam, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a leitura de obras integrais, nomeadamente daquelas de onde foram extraídos. Conhecer os interesses das crianças é um passo importante para uma boa selecção de textos.” (Viana et al., 2010, p.6).

Verificou-se, desta forma, a preocupação com o interesse dos alunos, em articulação com os conteúdos sugeridos pelas metas curriculares do 4.º ano do Ensino Básico, pelo que as propostas de compreensão leitora apresentadas tiveram por base este pressuposto. Por este motivo, foi também apresentado um texto informativo efetuando a correspondência com o trabalho de projeto alusivo aos “Jogos Paralímpicos 2016”.

No capítulo 4 e subcapítulos respetivos, apresenta-se uma revisão bibliográfica mais pormenorizada sobre as estratégias de compreensão leitora, dado este ser o tema da ação investigativa.

4. AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Ao longo deste capítulo será realizada uma análise fundamentada e detalhada sobre as estratégias de compreensão leitora, explicitando a importância da leitura, os processos cognitivos implicados na leitura, os fatores associados à compreensão leitora e o papel fundamental da aplicação de estratégias de compreensão leitora na aprendizagem da leitura.

4.1. Os processos cognitivos envolvidos na leitura

A aprendizagem da leitura pressupõe o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva e a linguagem visual, ou seja, tem como ponto de partida um *input* visual, verificando-se a transformação dos sinais auditivos (fonéticos) para os sinais visuais (gráficos). A leitura envolve assim a descodificação de grafemas e a sua correspondência com os respetivos fonemas que, por sua vez, lhes irão conferir

significado, culminando num *output* de linguagem oral (Heaton & Winterson, 1996; Fonseca, 1984; citados em Cruz, 1999).

De acordo com Casas (1988 citado em Cruz, 1999), a leitura é um processo que tem origem em símbolos escritos para obtenção de informação por parte do leitor, sendo assim necessário o domínio desta simbologia para que seja extraído significado da mesma. Verificam-se assim dois grandes processos que interagem entre si nesta funcionalidade: a *descodificação* e a *compreensão da informação escrita*. Citoler (1996 citada em Costa, 2004) também defende esta linha de investigação, referindo que o mero ato de descodificação da mensagem escrita não representa por si só a competência de leitura, para isso é necessário compreender a mensagem.

Para a compreensão da mensagem escrita, Citoler (1996; Gracia, 1995; citados em Cruz, 1999) refere que a tarefa de leitura congrega em si quatro grandes modelos: o *perceptivo*, o *léxico*, o *sintático* e o *semântico*. Cada um destes modelos é constituído por processos e subprocessos cognitivos, sendo que o primeiro domínio a desenvolver aquando da tarefa de leitura é o *perceptivo*, que engloba processos de extração de informação associados à memória de símbolos (icónica), bem como à memória de trabalho, em que se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística (García, 1995 citada em Cruz, 1999). O segundo modelo relaciona-se com o *léxico*, que atua ao nível do conhecimento que o leitor tem das palavras, isto é, o seu léxico interno. Este pode ser acedido com base no modelo de dupla via: *via direta* que atua ao nível da memória global das palavras; e a *via indireta* que acessa ao reconhecimento da palavra através da correspondência grafema-fonema e, conseqüentemente, ao seu significado. Estas duas formas de acesso ao léxico não são necessariamente independentes, podendo assim ocorrer em simultâneo (Citoler, 1996; García, 1996; citados em Cruz 1999). O modelo *sintático* converge em si o domínio das estruturas gramaticais da língua e a forma como estas se relacionam entre si, sendo um elemento essencial para uma leitura eficiente e fluida, promovendo a antecipação da informação que se segue ao longo do ato de ler (Citoler, 1996; García, 1996; citados em Cruz 1999). E, por último, o modelo *semântico* diz respeito à extração de significado daquilo que se lê, atuando em todos os pilares e processos inerentes. Assim, a compreensão do significado das palavras, frases e textos é coordenada com as regras da estrutura gramatical, com os contextos linguístico e social, e associada aos conhecimentos prévios e emergentes do leitor (García, 1995 citada em Cruz, 1999).

Na perspectiva de Giasson (2000), estes processos e subprocessos estão associados ao leitor e às respectivas estruturas cognitivas, tanto em termos de conhecimento da língua, como em termos de conhecimento do mundo. Ao nível da língua, situa-nos no âmbito do conhecimento fonológico, ou seja, na distinção dos fonemas específicos da língua materna; nos conhecimentos sintáticos, isto é, na organização da ordem das palavras nas frases; conhecimentos semânticos, retratados ao nível do vocabulário que a criança adquiriu e como relaciona os conceitos entre si; e os conhecimentos pragmáticos, associados ao contexto social em que o indivíduo se encontra, na medida em que deve ajustar o conteúdo e a forma de acordo com os seus interlocutores (p.e. ambiente formal *versus* informal). Relativamente ao conhecimento do mundo, caracteriza-o como essencial para a organização da informação nova dada pelos textos, de acordo com a informação pré-adquirida.

Também Holmes e Johnston (1983b; 1984, citados em Giasson 2000) defenderam esta linha de investigação, referindo estudos que comprovam, de forma coerente, a preponderância dos conhecimentos prévios na aquisição de novos conhecimentos. Solé (2008) também preconiza este aspeto no seu modelo interativo do processo de leitura, reforçando a importância que o leitor faz dos seus conhecimentos anteriores para a compreensão de um texto e para a construção interna das representações acerca da realidade, de acordo com a nossa cultura. Segundo Coll (1983, citado em Solé, 2008),

estes esquemas de conhecimento podem ser mais ou menos elaborados, manter o maior ou o menor número de relações entre si e apresentar uma grande variabilidade de organização interna, representam em dado momento da nossa história um conhecimento relativo e sempre ampliável (p. 34).

Solé (2008) acrescenta ainda que, quando um leitor se depara com um texto, as suas expectativas variam de acordo com o conhecimento que este tem dos seus elementos, sendo o *input* desta informação envolvido num processo ascendente de complexidade, com oscilações. Isto porque inicialmente o texto gera expectativas em termos de descodificação, depois ao nível semântico e sintático, contudo o processo pode ser revertido sempre que o leitor se depara com uma palavra ou uma frase acerca dos quais não obteve o nível de compreensão esperado, procurando indicadores de nível inferior. Esta é uma abordagem construtivista que consiste na reinterpretação do

conceito de aprendizagem significativa. Solé (2008) afirma que “aprender algo equivale a formar-se uma representação, um modelo próprio, aquele que se apresenta como objetivo de aprendizagem; implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, num processo que conduz a uma construção pessoal, subjetiva, de algo que existe objetivamente” (p. 38). A autora salienta ainda que este processo cognitivo requer uma atividade mental muito intensa, associando a experiência emocional à aprendizagem, refletindo a causa-efeito da integração da nova informação ao nível da memória compreensiva, distinta da memória mecânica pelo uso que fazemos na sua aplicação funcional no quotidiano, associado à resolução de problemas práticos.

4.2. A importância da aprendizagem da leitura

Tal como foi referido anteriormente, é consensual que a grande finalidade da leitura é a compreensão da informação, sendo para isso, necessária, numa fase inicial de aquisição da leitura, a explicitação tanto das tarefas de descodificação como das tarefas de compreensão. Segundo Costa (2004), esta condição justifica o facto de existirem crianças com uma boa competência de leitura, no âmbito da descodificação, porém não revelam capacidades ao nível da extração de significado de um texto. Stahl (2004, citado em Araújo, 2007) também corrobora esta afirmação referindo que “uma maior velocidade na descodificação nem sempre resulta numa melhor compreensão” (p.12). Logo, o que realizam será ler ou apenas descodificar?

Sim-Sim (2007) apresenta, na sua definição de leitura, a importância do texto, do leitor e o seu processo interativo referindo que “importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (p. 9). Indica também ser esta a causa de diferentes níveis de compreensão, após a leitura de um mesmo texto, por leitores diferentes ou de o mesmo leitor apresentar esta ambiguidade em termos de compreensão textual. A consolidar esta afirmação, Irwin (1986, citado em Giasson 2000), apresenta uma visão holística da leitura enquanto um todo e não enquanto apenas habilidades e sub-habilidades estruturalmente hierarquizadas. Nesta perspetiva, Giasson (2000) defende que qualquer habilidade se encontra em constante interação com as restantes e que, neste processo, elas transformam-se reciprocamente, porque descodificar por si só não é considerado um ato de leitura, daí o a importância do contexto no ato de ler. Ehri (2004, citado em Araújo, 2007) compila estes pressupostos defendendo o processo de

descodificação necessita de automatização e, por isso, o ensino explícito tem um papel importante na aquisição da leitura. Acrescenta ainda que o ensino da leitura deverá integrar explicitamente o desenvolvimento da fluência, do vocabulário, bem como dos vários processos de compreensão.

O ensino explícito da compreensão leitora tem em consideração a perspectiva do aluno enquanto agente ativo, privilegiando a leitura significativa e integral. Para isso, as tarefas não são aplicadas de acordo com um conjunto rígido de habilidades e sub-habilidades, mas, sim, de acordo com o princípio de colocar o aluno perante uma situação de leitura integral, percebendo quais as lacunas que são necessárias colmatar, vendo o aluno como um todo e não como unidades isoladas. Para isso, é necessário ativar a autonomia do aluno, fornecendo-lhe o máximo de apoio no início e gradualmente ir retirando esse suporte (Duffy e Roehler, 1987, citados em Giasson, 2000). No subcapítulo 4.4, as etapas do ensino explícito serão retomadas, dada a sua especificidade.

4.3. Os fatores associados à compreensão leitora

Perante as perspectivas dos autores analisados, a atribuição de significado ao que se lê é fundamental para um bom domínio da compreensão inerente à informação escrita. As perspectivas de extração desse significado conduzem, por vezes, a linhas de investigação diferentes mas que contribuem para uma evolução na compreensão das dimensões relativas à compreensão leitora.

Citoler e Casas (1996; 1988; citados em Cruz, 1999) situam a *descodificação* e a *compreensão da informação escrita* em dois níveis processuais hierarquicamente diferentes, sendo a descodificação correspondente a um nível inferior e a compreensão a um nível superior. Acrescentam ainda que, analisando intrinsecamente estes processos, no âmbito da descodificação, encontramos as dimensões visual, fonológica, linguística e contextual; e no âmbito da compreensão apresentam-nos quatro tipologias, a literal, a interpretativa, a avaliativa/ crítica e a de apreciação. Mais recentemente, Sim-Sim (2007) defende que um bom nível de compreensão leitora assenta nos quatro pilares seguintes: (i) automatização na identificação das palavras; (ii) o conhecimento lexical da língua materna; (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências/conhecimento do mundo do leitor. A este nível, acrescenta ainda que os fatores que diferenciam a compreensão de textos pelo mesmo leitor estão relacionados

com o *conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema* e o *conhecimento de vocábulos* utilizados em determinado texto. Assim, o domínio da leitura assenta na premissa de que existem fatores que contribuem para um bom nível de compreensão leitora, nomeadamente a riqueza lexical, a capacidade de ler estruturas sintáticas complexas, a rapidez de descodificação e o conhecimento que o leitor tem sobre o mundo, refletido nos assuntos que os textos abordam (Sim-Sim, 2007). Chall e Jacobs (2003 citados em Araújo, 2007) também são da opinião de que a fluência na leitura tem um papel relevante, na medida em que a ausência ou dificuldade de realização de uma leitura sincopada, respeitando os sinais de pontuação e entoação adequada, tem efeitos prejudiciais nas crianças, ou seja, promove um afastamento das tarefas de leitura e, conseqüentemente a leituras mais complexas. Estudos da OECD (2003, citados em Araújo 2007) revelam ainda que os alunos que leem apresentam melhores resultados na compreensão leitora. Estes autores acrescentam ainda o vocabulário como fator que contribui para a compreensão leitora, à semelhança de Sim-Sim (2007), mas apontam igualmente a compreensão do oral e a capacidade para inferir significados como elementos a considerar.

Nesta relação dinâmica entre a influência que a leitura, o indivíduo e o seu meio têm na competência de leitura, a literatura tem vindo a explorar as diferenças intraindividuais dos leitores, verificando, conseqüentemente, que estas diferenças ocorrem ao nível interno, nas estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos mesmos. Desta forma, a abordagem de Giasson (2000) vem contribuir para complementar esta ideia, ou seja, revela as componentes que influenciam este processo numa abordagem holística do indivíduo, considerando as variáveis, texto, contexto e leitor.

Segundo Giasson (2000), a variável texto relaciona-se com a tipologia de textos, sendo importante considerar a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário. No âmbito do contexto, estão dependentes das características que não estão associadas ao texto em si, mas que influenciam a sua compreensão como por exemplo os contextos psicológico, social e físico em que a leitura decorre. Já a variável leitor refere-se às estruturas cognitivas (conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo) e afetivas, bem como aos processos que desencadeia em termos das estratégias de leitura. Desta forma, baseia-se na teoria de Irwin (1986, citado em Giasson, 2000) que propõe a existência de cinco categorias de processos que envolvem o leitor, nomeadamente os microprocessos (reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e

microseleção), os processos de integração (utilização de referentes, conectores e inferências com base em esquemas), os macroprocessos (identificação de ideias principais, resumo e o uso da estrutura do texto promovendo a coerência do texto), processos de elaboração (realização de previsões, criação de imagens mentais, resposta afetiva, ativação de outros conhecimentos e raciocínio inferencial) e, por último, processos metacognitivos (identificação de lacunas na compreensão e retomar o acesso à compreensão adaptando-se ao texto e à situação). Este encadeamento do processo de leitura permite refletir acerca da compreensão leitora enquanto construto do sentido de texto para cada leitor.

A compreensão dos objetivos ou das intenções associados à leitura são fundamentais para o processo de compreensão do texto. De acordo com Baker e Brown (1984, citados em Solé, 2008), “compreender não é uma questão de tudo ou nada, sem uma associação aos conhecimentos que o leitor dispõe acerca do tema do texto e aos seus objetivos de leitura” (p.34). Assim, estes objetivos irão contribuir para a definição de estratégias de compreensão de texto, bem como o controle que o leitor faz das mesmas ao longo da leitura. Nesta linha de pensamento, a atribuição de significado à tarefa de leitura pressupõe que se saiba que estratégias utilizar de acordo com o que se pretende com essa leitura, resultando numa tarefa motivadora (Solé, 2008).

A noção destas características da compreensão leitora é relevante, na medida em que promove um maior conhecimento acerca de como suscitar nas crianças a necessidade de compreenderem o que leem, concretizando a construção de um projeto individual de leitor. Este projeto é individual e, por isso, parte dos significados e intenções que cada aluno faz daquilo que lê ou do que procura ler. Ou seja, o prazer de ler advém do treino da leitura associado à articulação entre o texto lido e ao conhecimento/memórias que a criança tem desse mesmo texto. Só assim se atribui um papel concreto ao leitor e um significado ao ato de ler (Poslaniec, 2005).

4.4. As estratégias de compreensão leitora

Ao longo dos vários capítulos, tem vindo a ser referido pelos vários autores que o ato de ler implica a compreensão, bem como a construção de significados acerca do texto lido. Esta construção do conhecimento pressupõe a aplicação de estratégias de compreensão leitora e, para isso, torna-se necessário ensiná-las explicitamente aos alunos. Sim-Sim (2007) refere que, ao ensino da compreensão leitora, devem estar

inerentes intervenções pedagógicas, com estratégias específicas, com o intuito de promover o desenvolvimento linguístico dos alunos, explorar o seu comportamento enquanto leitores e ampliar o conhecimento que os alunos possuem acerca da vida e do mundo. Araújo (2007) também defende estas práticas, referindo que “a demonstração de estratégias de compreensão a partir da exemplificação de processos cognitivos contribui de forma inequívoca para melhorar a compreensão da leitura” (p. 16).

Podem existir várias formas de explicitar o ensino das estratégias de compreensão leitora, como procurar o sentido das palavras novas presentes num texto, recorrer ao contexto textual, extração de ideias relevantes, construção de uma imagem mental de uma personagem ou acontecimento, entre outras. Podem ser agrupadas em três tipos de conhecimentos, os declarativos, os processuais e os pragmáticos, preconizando as respostas às questões “o quê?”, “porquê?”, “como?” e “quando?” (Stein, 1986, citado em Giasson, 2000). Desta forma, pode-se concluir que uma estratégia pressupõe saber *como*, *o quê* e *porquê* fazer algo, de acordo com o propósito que o leitor tem.

Desta forma, Giasson (2000) apresenta cinco etapas gerais no desenvolvimento deste processo, nomeadamente: (i) definição da estratégia e valorizá-la – nesta fase é importante identificar uma estratégia de acordo com a turma/ aluno em questão e atribuir um nome à mesma, explicando aos alunos o porquê da utilização da estratégia, através da sua funcionalidade nas suas leituras futuras. A valorização da estratégia permite a manutenção da sua utilização por parte dos alunos, contribuindo para o seu autocontrolo e autoconfiança no processo de compreensão da leitura, ou seja, “*se os outros conseguem, eu também irei conseguir*” (Shunk e Rice, 1986, citado em Giasson, 2000); (ii) tornar o processo transparente – os processos cognitivos não são observáveis, pelo que, o papel do docente passa por verbalizar todo o processo que leva a um leitor obter sucesso na tarefa de compreensão da leitura. Para isso, poderá ser necessário realizar esquemas ou colocar questões que conduzem ao levantamento de hipóteses, como por exemplo, inferir significados de palavras num texto; (iii) orientar os alunos para o domínio da estratégia – neste âmbito, o professor explicita a estratégia e promove situações para que os alunos gradualmente adquiram essas mesmas estratégias, realizando comentários acerca de como a utilizar aquando de uma leitura em grande grupo ou numa situação de reconto. O objetivo passa por os alunos identificarem se as respostas dos colegas às questões que vai colocando estão bem elaboradas, não do ponto de

vista avaliativo (certo ou errado), mas, sim, do ponto de vista inverso, procurando defender ou contestar a resposta com argumentos; (iv) promover a autonomia – nesta fase, o docente favorece a utilização das estratégias de forma autónoma (individual ou em pequeno grupo), assegurando que a responsabilidade acerca da tomada de decisão de determinada estratégia é exclusiva dos alunos, bem como a sua aplicação. Após alguns momentos de treino, o docente realizará um debate aberto acerca das estratégias utilizadas pelos alunos; (v) assegurar a aplicação da estratégia – neste caso, o papel do docente consiste na sensibilização dos alunos para a aplicação da estratégia correta de acordo com o objetivo que têm, sendo para isso necessário avaliar qual o melhor momento para a escolha da estratégia ao longo da leitura do texto.

É então necessário ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora para o desenvolvimento de leitores autónomos, efetuando leituras de naturezas diversas. Viana et al. (2010) referem que tanto os maus leitores como os leitores principiantes “são, no geral, leitores não estratégicos” (p. 12), torna-se então essencial a integração de estratégias metacognitivas no ensino da compreensão da leitura, sendo que o contexto de turma reúne boas condições para esta prática devido à sua heterogeneidade, visto que existirão diferentes formas de pensar acerca de uma mesma questão, fomentando-se a discussão entre os diferentes processos cognitivos.

Segundo Solé (2008), a aprendizagem eficaz dos textos lidos sintetiza-se na capacidade dos leitores em: interrogarem-se acerca da sua própria compreensão; estabelecerem relações entre o que leem e as suas vivências pessoais; questionarem os seus conhecimentos, modificando-os e estabelecerem generalizações que permitam transpor o que se aprendeu para outros contextos diversificados (Solé, 2008).

Neste processo de ensino-aprendizagem, Viana, Ribeiro, Santos e Cadime (2012) reforçam a importância da comunicação entre os professores e os alunos, sendo que esta interação não deverá contemplar apenas a produção de perguntas e respostas, “mas também a produção de perguntas, a reflexão sobre o modo como as respostas foram descobertas ou elaboradas e a explicitação da argumentação que as sustenta” (p. 450). De acordo com Sim-Sim (2007), a seleção das estratégias de leitura devem ser adequadas aos objetivos de leitura, bem como à tipologia de texto. Sublinha ainda que melhor será a compreensão leitora, quanto maior for a diversidade das estratégias de compreensão leitora abordadas.

Importa assim definir mais especificamente o que são as estratégias de compreensão leitora, através das perspetivas dos vários autores. Como afirma Solé

(2008), as estratégias de compreensão leitora são “procedimentos de carácter elevado, que implicam a presença de objetivos, a planificação das ações que se desencadeiam para os alcançarmos, assim como a sua evolução e a possível modificação” (p.59). Esta definição vai ao encontro da abordagem das estratégias à luz dos processos metacognitivos implicados no processo. Ou seja, esta abordagem irá permitir aos indivíduos pensarem “acerca dos seus próprios processos cognitivos, monitorizando qualquer falha na compreensão e ajustando as estratégias para corrigir interpretações não aceitáveis, controlando a compreensão e a evocação a longo-prazo” (Irwin, 1990; Giasson, 2005; Miguel, 2006 citados em Viana et al., 2010, p. 10). Esta estratégia remete-nos para processos de autorregulação (Paris, Wask e Van Der Westhuizen, 1987, citados em Viana et al., 2010), sendo que o leitor deverá verificar se a compreensão ocorre ou não e, no caso de não ocorrer, aplica estratégias que lhe permitem alcançar o objetivo de compreensão (Palmer, Stowe e Knowker, 1986, citados em Viana et al., 2010)

Atualmente a maioria dos professores não explicita as estratégias de compreensão leitora, focando-se nos processos de decifração. Desta forma, utilizam frequentemente estratégias associadas à formulação de perguntas acerca dos textos lidos, considerando que a resposta acertada conduz ao processo de compreensão (Viana et al., 2010). Contudo, encontramos-nos perante uma tarefa avaliativa, não assegurando que a aprendizagem foi efetiva (Giasson, 2000).

Para obtermos leitores críticos, competentes e reflexivos, torna-se necessário discutir acerca dos raciocínios utilizados e o porquê da seleção daquela forma de responder a determinada questão. Desta forma, Viana, Ribeiro, Santos e Cadime (2012) defendem que o ensino das estratégias de compreensão leitora deverá incidir na realização de atividades em grande grupo e em pares, já no caso da resposta individual, esta deverá contemplar a “autocorreção, justificação e discussão das opções” (p. 450). Sim-Sim (2007) afirma que a tipologia de textos influencia a compreensão obtida por parte dos leitores, pelo que, sendo que o texto narrativo o que apresenta uma maior eficácia na compreensão leitora dos alunos portugueses (ME, 2001; OECD, 2009, 2010, citados em Viana, Ribeiro, Santos e Cadime, 2012), esta foi a tipologia de textos selecionada para o estudo investigativo neste âmbito, à exceção de um, nomeadamente, o texto informativo.

No que se refere aos processos ativados no trabalho ao nível das estratégias de compreensão leitora, evidenciam-se os seguintes: a localização de informação explícita

no texto – compreensão literal; a antecipação ou formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir de indícios ao longo da leitura – compreensão inferencial; a sistematização, esquematização ou resumo da informação, reorganizando as ideias, de forma compreensiva, a partir da informação do texto – reorganização; a formulação de opiniões, em respostas de cariz subjetivo – compreensão crítica; e a obtenção de significados de palavras novas a partir do contexto do texto – compreensão lexical (Viana, Ribeiro, Santos e Cadime, 2012).

Araújo (2007) refere que a tipologia de perguntas que surgem nos exames nacionais e internacionais se referem essencialmente à compreensão literal e inferencial, acrescentando ainda que, tanto no currículo nacional, como nos manuais escolares, a compreensão literal é privilegiada em detrimento da compreensão inferencial, o que pode explicar a dificuldade dos alunos portugueses na realização de inferências. Desta forma, “o treino em estratégias cognitivas e metacognitivas pode levar os alunos a melhorar consideravelmente a compreensão inferencial” (p. 11), e passa por “levantar questões durante a leitura, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir pequenas parcelas de texto” (p. 11), para além da reflexão sobre o tipo de compreensão a que correspondem as perguntas acerca de um texto.

No ensino explícito destas estratégias, podemos distinguir três fases ao longo da leitura de um texto, correspondentes aos momentos antes, durante e após a leitura (ver anexo I). O objetivo principal é que os alunos consigam ativar, de modo integrado, o conjunto de estratégias já trabalhadas anteriormente. Assim, após o professor ter proporcionado condições favoráveis à compreensão textual, existe uma intervenção anterior à leitura, ativando os conhecimentos prévios dos alunos, solicitando previsões acerca dos conteúdos e praticando as intenções de leitura. Durante a leitura, o professor estimula os alunos a verificarem as suas previsões iniciais e, se necessário, a reformularem outras, direcionadas para o conteúdo do texto que está a ser lido, bem como para os seus conhecimentos do mundo. A fase depois de leitura corresponde a um momento em que o professor indica a realização de um resumo do texto, bem como uma análise acerca das suas previsões, verificando se os seus objetivos de leitura foram conseguidos, ou uma apreciação global do texto (Schmitt e Bauman, 1986, citados em Giasson, 2000).

5. METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à apresentação e fundamentação do paradigma do tema em estudo de forma detalhada, bem como dos respetivos métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados.

5.1. Paradigma do estudo

Toda a linha de investigação levada a cabo centrou-se na promoção de estratégias de compreensão leitora nos alunos, partindo do pressuposto de investigação-ação. Esta metodologia é apresentada, por Watts (1985, citado em Coutinho et. al, 2009), como um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada utilizando técnicas de investigação, considerando a ação como uma mudança e a investigação a compreensão dessa mesma mudança. Assume três características por base, designadamente, a participação e colaboração envolvendo todos os intervenientes no processo de pesquisa, a intervenção sobre a realidade conferindo-lhe muito realismo e a componente cíclica visto que as descobertas podem ativar mudanças e preparar o ciclo seguinte salientando o papel interativo deste tipo de metodologias (Cortesão, 1998; Coutinho 2005; Zuber-Skeritt, 1992, citados em Coutinho et al., 2009)

O paradigma do estudo apresenta assim um cariz analítico, numa metodologia que é utilizada no âmbito educativo valorizando a prática, associada ao conceito de reflexão, visto que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir.” (Coutinho et. al, 2009, p. 358). É com base neste pensamento reflexivo que o professor planifica, age, analisa, observa e avalia as situações educativas, tanto do ponto de vista do aluno como do ponto de vista do próprio.

Desta forma, a problemática surgiu durante o período de observação em contexto do estágio, aquando das evidências de fragilidades por parte dos alunos na compreensão leitora, nomeadamente na compreensão literal, inferencial, crítica, na reorganização da informação e ao nível dos significados. Perante esta fragilidade, definiu-se o objetivo geral, tal como enunciado no subcapítulo 3.3 - desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos - levantando-se as seguintes questões orientadoras: “Será que o trabalho ao nível da compreensão

leitora influencia diretamente o desempenho acadêmico na área do Português?” e “Será que a percepção que os alunos têm das suas competências de compreensão leitora correspondem ao seu desempenho real?”

5.2. Métodos e Técnicas de Recolha e de Tratamento de Dados

Este ponto consiste na descrição dos métodos e técnicas utilizados para a recolha e tratamento de dados, tanto ao nível da diagnose, como ao nível da intervenção pedagógica. Com efeito, e de acordo com Ketele e Roegiers (1993), no processo de recolha e tratamento de dados, “somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação” (p. 12), ou seja, quando se pretende detetar necessidades e tomar decisões sobre um contexto de modo a desenvolver potencialidades.

No decorrer da prática de ensino supervisionada, existiram várias fases de recolha e tratamento de dados, nomeadamente a fase inicial de avaliação diagnóstica, a fase de implementação do projeto educativo e a fase final, correspondente à avaliação sumativa das aprendizagens.

Assim, na fase inicial foram utilizadas as seguintes técnicas: observação direta, observação participante, análise documental, inquérito por questionário aos alunos e reuniões com o docente cooperante. No âmbito da observação direta, foram recolhidos dados através da observação das rotinas diárias dos alunos e das atividades que decorreram nesse período de tempo, levadas a cabo pelo professor cooperante. A observação participante já implicou uma prestação mais ativa, constituída pela observação das produções dos alunos. A análise documental baseou-se na pesquisa dos resultados académicos do 2.º período, por disciplina, consulta das produções dos alunos, bem como de documentos processuais da escola como o PE, PCT e os PEI's dos alunos abrangidos pelo regime educativo especial. O inquérito por questionário consistiu na aplicação de um questionário de interesses aos alunos para serem detetadas as suas preferências no que diz respeito às áreas disciplinares e relativamente aos temas que lhes despertavam maior interesse. Nesta lógica de recolha de dados, foi também realizado um questionário de percepção inicial da compreensão leitora aos alunos (ver anexo J). Esta é uma técnica que consiste num conjunto de “questões escritas a que se responde também por escrito”, neste caso, em formato de confidencialidade (Afonso, 2005, p. 101).

No período de intervenção, fase intermédia, as técnicas de recolha de dados a valorizar foram a observação participante, a análise documental das produções dos alunos em sala de aula e o questionário. De acordo com o objeto de estudo, foi necessária a construção de elementos de avaliação formativa mais específica, concorrendo para os objetivos do projeto de intervenção, nomeadamente fichas de trabalho de compreensão leitora (ver anexo K) e fichas de trabalho diferenciadas para dois alunos com NEE (ver anexo L). Em termos de análise comparativa da evolução dos alunos, foram selecionadas três fichas, em momentos distintos de intervenção: fase inicial, fase intermédia e fase final. Examinaram-se assim as evoluções dos alunos nestes três momentos, bem como o respetivo desempenho nas diferentes competências de compreensão leitora em estudo.

Na fase final, a recolha e tratamento de dados concretizou-se na replicação do questionário de perceção da compreensão leitora aos alunos, mas agora numa fase final de intervenção, para se proceder a uma comparação da autoperceção inicial e final dos alunos nesta área de competência. A par disso, também se procedeu à comparação dos resultados das tipologias de compreensão leitora, com a autoperceção que os alunos têm relativamente ao domínio das mesmas.

Acrescenta-se ainda que, através dos dados recolhidos da avaliação sumativa do 3.º período, decorrida após o período de intervenção através de provas de escola para cada área disciplina (Português, Matemática e Estudo do Meio), foi realizada uma análise gráfica comparativa entre o desempenho académico dos alunos entre o 2.º e o 3.º período (ver anexo M).

A recolha de dados nas fases inicial, intermédia e final pressupôs a identificação dos objetos de análise e a concepção de instrumentos de registo com os respetivos indicadores de avaliação, tal como defendem Quivy e Campenhoudt (2013). Assim, foram concebidos instrumentos de registo para cada área disciplinar e, do mesmo modo, para as competências sociais, considerando-se os documentos normativos das Metas Curriculares do 1.º ciclo como referenciais para a elaboração dos indicadores de avaliação, nas várias áreas disciplinares e os critérios foram os seguintes: (R) Realiza, (RD) Realiza com Dificuldade e (NR) Não realiza. Para a organização e sistematização de conteúdos, foram construídos gráficos.

Refere-se, ainda, como fator preponderante nas tomadas de decisão relativas à adequação de estratégias ao longo do processo de intervenção, a comunicação estabelecida tanto com o docente cooperante, bem como com a restante equipa

multidisciplinar, incluindo professores de educação especial e funcionários do espaço educativo. Salienta-se também o anonimato, no decorrer de toda a prática de ensino supervisionada, relativamente às informações pessoais dos alunos, em conformidade com os princípios éticos e deontológicos, fundamentais à ação docente.

6. PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo tem como objetivo especificar os princípios orientadores da ação pedagógica no período de intervenção na prática de ensino supervisionada, as principais estratégias aplicadas, com a respetiva fundamentação teórica, e o contributo das diferentes disciplinas para a concretização dos objetivos do PI.

6.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

A Lei de Bases do Sistema Educativo (2009) define o Ensino Básico como universal, gratuito e obrigatório, tendo como finalidade assegurar o direito a uma justa e efetiva **igualdade de oportunidades e sucesso escolar**. Assim, é importante que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades em contexto educativo. Para isso, devem ser respeitadas as diferenças, capacidades, dificuldades e ritmos de cada aluno individualmente. Deste modo, a diferenciação pedagógica assume um importante relevo dado o contexto socioeducativo referido anteriormente.

Niza (2000, citado em Resendes e Soares, 2002) refere que apenas com “uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre professor e os alunos e destes entre si, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão, (...) isto é, os Direitos da Criança.” (p. 30). Torna-se, desta forma, importante que potenciar a **diferenciação pedagógica** tenha lugar porque a diferença está presente em todos os contextos de vida, sendo a escola o primeiro cenário com que as crianças se deparam à partida, daí que o ensino igual para todos não faça sentido na sociedade em que vivemos atualmente. Resendes e Soares (2002) frisam este aspeto referindo que “é interessante e irónico assumir-se simultaneamente que são todos iguais, para que não se criem desigualdades e, (...) promover-se um ensino igual para todos” (p. 19). Por seu lado, Heacox (2006) também é apologista deste conceito reforçando de forma explícita a ação docente: “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses dos alunos.” (p.10).

A ação pedagógica, com enfoque numa **metodologia socioconstrutiva de aprendizagem centrada dos alunos**, é outro dos princípios a ter em consideração na consecução deste projeto de intervenção. A realização de trabalho cooperativo, de modo a que ocorram partilhas de experiências, pessoais e sociais, também é um aspeto essencial nesta prática para que se desenvolvam competências de entajuda e de espírito de grupo. Segundo Niza (1998), a cooperação como processo educativo, adjacente ao Movimento da Escola Moderna (MEM), em que os alunos trabalham a pares ou em pequeno grupo, com um objetivo em comum, tem vindo a demonstrar ser uma melhor estrutura social de aquisição de competências tanto académicas como sociais, contrariamente ao modelo tradicional, que fomenta a abordagem competitiva e individualista do trabalho escolar.

Importa também referir que foram considerados os princípios orientadores presentes no decreto-lei n.º 139/2012, no que concerne à organização e gestão do currículo do ensino básico, designadamente a coerência e sequencialidade das propostas didáticas, não alterando significativamente as rotinas implementadas pelo professor cooperante, para manter a estabilidade no seio da turma; a variabilidade de ofertas educativas, priorizando assim as necessidades dos alunos, com a finalidade de contemplar a aquisição de conhecimentos e de capacidades essenciais para a conclusão de ciclo; e promovendo a constante melhoria da qualidade de ensino.

6.2. Estratégias Globais de Intervenção

Com base nos princípios gerais da intervenção, na turma e no contexto, foram delineadas algumas estratégias de intervenção no sentido de dar resposta aos objetivos gerais delineados neste projeto.

Lopes (2003) defende que a sala de aula é, por si só, um contexto comportamental complexo, constituído por fatores específicos que condicionam o comportamento, assumindo por isso características de elevada exigência em termos de gestão. Os fatores específicos: multidimensionalidade, simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade, local público (quando as aulas ocorrem em trabalho de campo) e a história da turma; atuam sistematicamente e, de acordo com Doyle (1980, citado em Lopes, 2003), ocorrem independentemente da vontade do professor e alunos, contudo afetam os seus comportamentos no contexto de sala de aula. Assim, a gestão da sala de aula concretiza-se no conjunto de ações e estratégias que são desenvolvidas pelo

docente para resolver problemas ao nível da ordem no contexto de aula. Acrescenta-se também que esta gestão foi realizada não de forma reativa, mas, sim, proativa da parte do professor, antecipando as situações, em conjunto com os alunos, fomentando a sua cooperação na manutenção de um ambiente promotor de aprendizagens (Lopes, 2003). Considerando estes pressupostos, apresenta-se de seguida a tabela 2 identificativa das estratégias gerais de intervenção associadas aos objetivos do projeto.

Tabela 2.
Objetivos gerais e respetivas estratégias gerais

Objetivos Gerais	Estratégias Gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de rotinas; • Realização de trabalho a pares ou em pequenos grupos;
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de cálculo mental no domínio dos números e operações 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de rotinas com a finalidade de desenvolver o cálculo mental, diversificando estratégias de resolução de problemas; • Promoção da abordagem lúdico-didática das situações problemáticas;
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento transversal a compreensão leitora; • Promoção da abordagem lúdico-didática aos textos; • Realização de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

6.2.1. A importância das rotinas

As rotinas são fundamentais para uma boa gestão da sala de aula e também contribuem para a aprendizagem da autorregulação emocional, importante para a aquisição de competências académicas e sociais. Assim, considerando que as rotinas reguladoras da ação pedagógica implementadas pelo professor cooperante tinham um efeito positivo no seio do grupo, foram mantidas, valorizando a interajuda entre os alunos.

Desta forma, reforçou-se a constante movimentação na sala de aula, o que facilitou as aprendizagens dos alunos, bem como a implementação de rotinas diárias e outras semanais em termos de distribuição de responsabilidades por todos. A este nível, verificou-se a aplicação semanal de tarefas por aluno, fomentando a sua responsabilidade e autonomia, como a realização de: plano do dia, presenças, diário de turma, mapa de comportamento diário, escolha de músicas em momentos de transição

(intervalos e almoços), preparação da mesa do almoço, realização de planos individuais de trabalho informais (a atribuição de tarefas extra para os alunos que terminavam mais rapidamente as tarefas ou a atribuição da função de colega tutor ajudando os que tinham mais dificuldades), a realização da assembleia de turma no final de cada semana (um presidente e dois vice-presidentes). Manteve-se também a estratégia dos alunos irem buscar um livro à *Área da Leitura* quando finalizassem as tarefas antecipadamente, realizando uma leitura silenciosa enquanto aguardavam. Esta estratégia assume um significado fundamental ao nível do “ensino de métodos de autoconhecimento e autocontrolo” (Joyce-Moniz, 2005, p.19).

Nesta dimensão, introduziram-se também novas estratégias, nomeadamente: rotinas de ortografia, de gramática e de relação de significado de palavras, desafios de cálculo mental, mapa de registo de atividades para alunos com NEE (*checklist*) e a criação de fichas de trabalho com adequações específicas para estes alunos. De acordo com Sosin e Sosin (2006), estas estratégias adequam-se no que se refere à promoção de boas práticas integradoras com o intuito de promover o sucesso académico.

6.2.2. O trabalho cooperativo

Segundo Leite e Rodrigues (2001), as sociedades contemporâneas exigem progressivamente que as pessoas saibam como viver juntos, democraticamente. Considerando que o contexto educativo influencia bastante a educação das crianças e jovens, é da sua responsabilidade prepará-los para o exercício de uma cidadania responsável e participada. A utilização de estratégias que fomentam este pressuposto é uma das funções dos professores, dando o *feedback* do seu progresso dos alunos, para que os outros elementos do grupo saibam quem ajudar e encorajar. Assim, alguns momentos das sequências de aprendizagem foram desenvolvidos a pares, bem como em pequenos grupos, devido às características da turma, concorrendo deste modo para os objetivos da intervenção. Tendo por base as fragilidades dos alunos e, conseqüentemente, o objetivo de reduzi-las, o trabalho de grupo assume-se como um método claramente pertinente, uma vez que “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (Pato, 1995, p. 9). Neste sentido, permite que os alunos possam estar perante outros, forçando-os a relacionarem-se e a entreatudarem-se. O trabalho cooperativo contribui para otimizar a interação entre os alunos, no entanto, há que ter em conta outros aspetos tais como aqueles em que, através da partilha e da

troca de vivências, as crianças são confrontadas com a realidade de se identificarem cada vez mais uns com os outros e ampliarem os seus laços, unificando o grupo. Cherry (citado em Griffiths, 1982) defende também este tipo de práticas explicitando que “quando os «membros» ou os «elementos» estão em comunicação entre si, eles estão associando-se, cooperando, formando uma «organização», ou às vezes um «organismo»” (p.8).

6.2.3. A transdisciplinaridade da compreensão leitora

Como refere Niza (2008, citado em Moedas, 2010, p. 11), “a leitura é um processo universal de obtenção de significados”, pelo que, através da leitura, as crianças desenvolvem a capacidade de compreensão, aumentando o seu conhecimento acerca de determinado domínio do conhecimento. Considerando este autor e visto que a capacidade de ler para aprender (construto que se desenvolve ao longo da vida) está inerente à compreensão leitora, apresentou-se, no projeto de intervenção, uma proposta de trabalho de projeto, em articulação com a disciplina de Estudo do Meio, sob o tema “**Jogos Paralímpicos de 2016**”. As disciplinas de Português e de Estudo do Meio articulam-se dada a necessidade de ler para aprender para construção de conhecimento do mundo. Segundo Sim-Sim (2007), “o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual” (p. 15). O tema foi assim selecionado pelos alunos e estava diretamente associado a dois dos objetivos do plano de intervenção “explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais” e “desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de texto”.

Para isso, foi necessário trabalhar técnicas de localização e de seleção da informação para que fosse possível situar no tempo e no espaço os países participantes desta prova mundial de desportos adaptados, bem como a sua caracterização, sendo o resultado final a apresentação de várias modalidades adaptadas em formato de cartaz. Nestas atividades, foi necessário a mobilização de diferentes competências e processos cognitivos (metacompreensão, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica e lexical), solicitando o pensar acerca destes processos, ajustando as estratégias de compreensão, sendo o aluno o próprio gestor da sua compreensão. Esta competência visa sempre um objetivo de leitura, que o próprio leitor deverá assegurar se o atingiu com sucesso ou não, de acordo

com Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Pereira (2010) “se os alunos souberem como aprendem, as probabilidades de sucesso na leitura aumentarão” (p.12).

No que se refere à necessidade de estratégias de compreensão leitora no âmbito da Matemática, o recurso à comunicação Matemática foi fundamental na explicitação de raciocínios de cálculo mental, bem como na compreensão de problemas. Como foi referido anteriormente, as estratégias de cálculo mental estão interligadas a tarefas metacognitivas, que consistem na tomada de consciência das aptidões, recursos e mecanismos autorreguladores da atividade em si. Este tipo de estratégia promove um maior desenvolvimento das aprendizagens, considerando que existe uma maior compreensão dos conteúdos, bem como do raciocínio matemático inerente que poderá ser generalizado. De acordo com os autores Coll, Palacios e Marchesi (2004), a forma de comunicar matematicamente é importante nestas idades, fomentando diversas hipóteses de soluções para um mesmo problema, através da capacidade de argumentação de resoluções alternativas, explicando e justificando as mesmas.

6.2.4. Ludicidade na abordagem didática

De acordo com Pais, Santos & Viegas (1999), “desde há muito que a actividade lúdica é reconhecida como uma componente essencial da existência humana, fundamental para o crescimento e desenvolvimento” (p. 9). Silva (2013) complementa este construto, defendendo que “a brincadeira tem marcas poderosas na memória de todos, algumas mesmo que permaneceram como referencial de momentos dados que mexeram com a práxis lúdica” (p. 8). Desta forma, utilizar como estratégia de ensino a ludicidade contempla a possibilidade de envolver os alunos na sua própria aprendizagem, memorizando melhor porque, associado ao brincar/ jogo, está a inteligência emocional, que é bastante intensa na expressão interna das memórias. Desta forma, torna-se fácil compreender as potencialidades que a ludicidade pode trazer, quando utilizada como recurso didático. Para reforçar este ponto de vista, na taxonomia de Bloom (1956, citado em Pais, 2012), verificam-se três categorias de atividades humanas, nomeadamente, cognitivas, psicomotoras e afetivas; sendo que, do ponto de vista didático, são as áreas de maior potencial de aprendizagem, pelo que deverão ser fortemente consideradas nas unidades didáticas (Pais, 2012).

Os jogos provocam um sentimento de desafio dando motivação ao uso da inteligência, aumentando a capacidade de retenção de informação, exercitando as funções intelectuais do indivíduo. Desenvolvem novos trilhos de tomada de decisão, interpretação, levantamento de novas hipóteses, como também, desenvolvimento de lógica, dando lugar a novas habilidades que possam ser aplicadas em novas aprendizagens (Marques, 2013, p.12).

Todavia, há que ter uma percepção mais aprofundada deste tipo de abordagem uma vez que a mesma não deve ser vista numa perspetiva redutora, podendo despoletar efeitos negativos nos alunos. Para evitar essas situações e aproveitamento do tempo de aula, o papel do professor como mediador da função lúdica da aprendizagem é essencial, nomeadamente do ponto de vista da coordenação do jogo com os conteúdos, duração, sequências, ajustar o tempo de jogo face a imprevistos e ainda alternar o jogo com outras atividades (Marques, 2013). Para colmatar possíveis efeitos negativos, Graells (2001, citado em Marques, 2013) propõe uma categorização para os jogos didáticos definida pelas seguintes áreas: jogos de plataforma, puzzles, simuladores, jogos de estratégia e jogos de aventura. Por sua vez, Natkin (2004 citado em Marques, 2013) sugere ainda a classificação dos mesmos com base nas seguintes dimensões: temática, duração, dispositivo, número de jogadores, existência de adversário(s) e acessibilidade ao jogo. Deste modo, a abordagem do professor à estratégia lúdico-didática do jogo deverá ser pensada de acordo com objetivos bem definidos e conteúdos concretos para que seja um recurso e não um mero objetivo.

Com base nos pressupostos referidos, foram delineadas algumas atividades lúdico-pedagógicas, em formato de jogo. De seguida serão apresentadas as atividades consideradas mais relevantes ao longo da prática de ensino supervisionada II. A primeira atividade – “**Concurso literário**” – estava associada a uma leitura prévia, em grande grupo, do texto narrativo “O rapaz que tinha zero a matemática”, de Luísa Ducla Soares, bem como à realização de estratégias de compreensão leitora em pequenos grupos. Após esse momento, foi proposto, à turma, a leitura individual e a elaboração de três questões acerca do texto e as respetivas respostas. Na aula seguinte, os alunos foram dispostos em círculo e realizaram, à vez, uma das suas perguntas (invalidando as repetidas) a um colega e confirmaram a sua resposta sabendo, à priori, qual a resposta pretendida, em formato de “passa a palavra” após a obtenção da resposta

correta. No final, os alunos fizeram a avaliação da atividade, considerando-a bastante positiva para a compreensão do texto.

Também foi realizada outra atividade neste âmbito – “**Luzes, Câmara, Atenção**” (ver anexo K) – que se enquadrava numa sequência pedagógica com a tipologia de sistematização de conteúdos, numa adaptação de um programa de televisão em formato de concursos, valorizando a motivação dos alunos, o reforço e avaliação das aprendizagens de forma lúdica. Foi utilizada numa aula com o objetivo de promover a compreensão do oral do livro “A maior flor do mundo”, de José Saramago, em formato de pergunta-resposta, a pares, contabilizando-se o número de respostas corretas por turma e não por par, sendo esta forma de participação grupal. Outra das atividades realizadas neste âmbito – “**Jogo de Bairro**” (ver anexo N) – enquadrou-se na tipologia de atividades de motivação e de ampliação de conhecimentos, com as finalidades didáticas de aprendizagem pela descoberta, aplicação, construção de conhecimento e de generalização de conteúdos. O modo de participação foi um misto entre a participação grupal e comunitária, pelas características de *peddy-papper* que a caracterizaram. Assim, o meio envolvente foi pensado como sendo um recurso funcional, acessível e económico, dada a proximidade com o contexto escolar. Desta forma, verificou-se a possibilidade de contacto com a realidade sociocultural do bairro contíguo à escola numa perspetiva diferente daquela com a qual os alunos contactam no seu dia-a-dia, desenvolvendo a capacidade de organização espacial e de valorização do património com a compreensão histórica nos aspetos de temporalidade e de espacialidade.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com Ribeiro (1993), “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (Ribeiro, 1993). Em suma, considera-se a avaliação como um processo regulador da aprendizagem, associando-a também aos momentos de reflexão ao longo do mesmo. Para que a mesma surta efeito, a sua participação no seu processo de avaliação é fulcral, pois permite a deteção de dificuldades e quais as suas causas aquando do processo de aquisição de competências. Desta forma, o professor pode adaptar os conteúdos e respeitar os ritmos individuais, realizando efetivamente diferenciação pedagógica (Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz, 1993).

7.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Este capítulo destina-se à comparação entre a avaliação os dados recolhidos na fase de avaliação diagnóstica e os resultados obtidos no final da intervenção, recorrendo aos instrumentos de avaliação diagnóstica e final referidas no subcapítulo 2.6. Importa salientar que, para a regulação das aprendizagens dos alunos, foram contempladas as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, relevantes para acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem com vista ao sucesso académico.

Como foi referido no subcapítulo da avaliação diagnóstica, na disciplina de Português, foram avaliados 6 domínios, através de grelhas de observação, nomeadamente: (i) Compreensão Oral, (ii) Expressão Oral, (iii) Escrita, (iv) Leitura e (v) Gramática e a (vi) Compreensão leitora, todavia, como este domínio se encontra integrado nos objetivos da intervenção e faz parte do paradigma de investigação, será analisado no subcapítulo seguinte. Desta forma, verificou-se que no domínio da Compreensão Oral, os alunos mantiveram as suas potencialidades, ao nível da identificação da intencionalidade comunicativa do outro (88%) e em compreenderem o que ouvem (56%). Ao nível de melhorias nos seus resultados, diminuiu a percentagem de alunos que não realizava o pedido de esclarecimentos acerca do que ouvia, 44%, para os atuais 25%. Salienta-se também que no início da intervenção 25% dos alunos não efetuavam escuta ativa e no final da intervenção esse valor decresceu para 0%, tendo acontecido o mesmo fenómeno na identificação de informação essencial da acessória passando dos 6% para resultados nulos. Em termos de Expressão Oral, 81% dos alunos continuam a revelar no final da intervenção um vocabulário adequado e a manutenção da boa articulação os sons da língua. Os alunos progrediram na comunicação num tom de voz audível, entre resultados não observáveis para a realização com dificuldade, de 31% para 13%, respetivamente. As maiores evoluções verificam-se na partilha/justificação de opiniões, tendo existido um aumento de 10% de alunos a concretizarem esta tarefa e uma diminuição dos alunos que não a realizavam de 29% para 13%; bem como na intervenção de forma pertinente na sala de aula, tendo sido reduzida de 38% a 0% a percentagem de alunos que não realizava esta competência. Relativamente ao domínio da Escrita, verificaram-se melhorias no âmbito do descritor “incluir elementos constituintes: onde, quando, quem, como, o quê”, dos 44% iniciais para os atuais 50%. O mesmo impacto na avaliação final teve o descritor

“apresenta as personagens, situação desencadeadora e resolução”, tendo-se verificado uma evolução dos 38% de alunos para o 50%. Ao nível do “uso de pontuação correta”, os valores apresentados diminuíram, dos 41% para os 38%, porém não apresenta valores muito díspares dos iniciais, não sendo assim uma diminuição expressiva. No âmbito da Leitura, os alunos mantiveram as suas competências com resultados acima da média, destacando-se o aumento da percentagem de alunos a realizarem a leitura de 125 palavras/minuto, inicialmente de 75% e atualmente de 81%. No descritor “lê textos com fluência”, na avaliação diagnóstica 38% dos alunos não realizavam essa competência e, após a intervenção, verifica-se que este descritor diminuiu para 13%. Este fenómeno também foi observável na leitura de textos com expressividade, dos 31% dos alunos, só 6% é não efetuavam uma leitura expressiva no final (ver anexo). No domínio gramatical, especificamente nas classes de palavras, os alunos apresentaram valores acima da média em termos gerais, destacando-se que os descritores com valores inferiores na fase de observação, “distinção de adjetivos qualificativos de numerais” (44%) e “identificação de pronomes possessivos” (25%) tiveram melhorias. Os alunos que realizavam estas competências mantiveram os resultados e os que não as realizavam passaram a realizá-las com dificuldade. Assim, dos 44% dos alunos que não distinguem adjetivos qualificativos de numerais, reduziram para 13% e dos alunos que não identificavam pronomes são 38%, atualmente apenas 6% continuam a não revelar competência neste descritor (ver anexo O).

No geral, pode concluir-se que as aprendizagens dos alunos na área do Português foram expressivas, revelando uma evolução ao longo da intervenção, especificamente no domínio da Expressão Oral e na Leitura.

Na disciplina de Matemática, nos três domínios avaliados: (i) Números e Operações, (ii) Geometria e Medida e (iii) Organização e Tratamento de Dados, continuou a verificar-se que as potencialidades da turma se centram neste último domínio. Desta forma, inicialmente 81% dos alunos apresentavam noção de frequência relativa e no final da intervenção estes valores aumentaram para 88%. Metade da turma conseguia compreender a noção de percentagem (50%), bem como de resolução de problemas (50%) e atualmente melhoraram os resultados para 63% e 53%, respetivamente (ver anexo O).

O domínio dos Números e Operações, tendo sido o que contemplou inicialmente as maiores fragilidades, manteve os resultados, com uma alteração manifesta no âmbito da realização de estratégias de cálculo mental nas operações. Desta forma, apenas

19% dos alunos aplicavam estas estratégias e esses resultados melhoraram para valores de 47%. Aumentou também a percentagem de alunos que realiza esta competência com dificuldade, na ordem dos 10%, diminuindo consideravelmente os alunos que não realizam este descritor, de 56% para 18%. Relativamente ao domínio da Geometria e Medida, todos os parâmetros de avaliação apresentaram melhorias, destacando-se especificamente a capacidade de conversão de unidades de medida (75%), a distinção entre áreas e volumes (44%), trabalhada apenas no decorrer da prática de ensino supervisionada, e a resolução de problemas (44%). Em suma, pode concluir-se que as aprendizagens dos alunos foram expressivas, apresentando progressos ao longo da intervenção, concretamente ao nível da resolução de problemas e do uso de estratégias de cálculo mental. Poder-se-á inclusive afirmar que este progresso ocorreu devido à implementação da rotina de cálculo mental e de estratégias de interpretação de problemas (ver anexo O).

No que concerne à avaliação das aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio, mantém-se a tendência da turma ao nível do interesse e participação nesta disciplina. Não se apresentam resultados comparativos entre o período de observação e o de intervenção visto que os conteúdos foram outros, pelo que será realizada uma análise dos resultados dos domínios desenvolvidos e avaliados no momento de intervenção, designadamente: (i) O Passado do Meio Local, (ii) Atividades Produtivas Nacionais, (iii) Qualidade do Ambiente e (iv) O contacto entre a terra e o mar. De acordo com os mesmos, salienta-se que os resultados dos alunos foram globalmente acima da média. No primeiro domínio, destaca-se positivamente o descritor “comparar a evolução física do espaço” (94%) e no segundo domínio, a “identificação dos principais produtos agrícolas portugueses” (75%). No terceiro domínio, relativo à Qualidade do Ambiente, observam-se dois descritores com uma distribuição equitativa de valores, nomeadamente “reconhecer os efeitos da poluição atmosférica” (88%) e “reconhecer a importância das florestas para a qualidade do ar” (88%) e por último, no quarto domínio, apresenta-se com melhores resultados o descritor “localizar em mapas ilhas e arquipélagos” (88%) (ver anexo O).

No que se refere à avaliação sumativa, esta foi concretizada pelos professores da escola, através de provas de escola para cada área disciplina (Português, Matemática e Estudo do Meio), tendo sido realizada uma análise gráfica comparativa entre o desempenho académico dos alunos no 2.º período e no 3.º período (ver anexo M). Desta análise conclui-se que no 2.º período os melhores resultados

académicos na área do Português situavam-se nas classificações de Suficiente (50%), sendo que apenas 21% dos alunos apresentou resultados de “Bom” e de “Excelente”, os “Muito bom” foram os resultados mais baixos, na ordem dos 7%. No 3.º período, verificou-se também que a maioria das classificações se situavam ao nível do Suficiente (36%), existindo, no entanto, uma diminuição deste valor percentual, bem como o aumento dos resultados “Excelente” de 21% para 29%. Os resultados de “Bom” mantiveram-se (21%), assim como os “Muito Bom” (7%). Destaca-se, pela negativa, a apresentação da classificação “Insuficiente” na ordem dos 7%.

No âmbito da Matemática, a avaliação sumativa do 2.º período apresenta a maioria dos resultados de “Suficiente” (57%), seguindo-se o resultado de “Excelente” (29%) e de “Bom” (14%), não existindo cotações para os restantes parâmetros classificativos. No 3.º período, os resultados “Excelente” foram superiores ao 2.º período (36%), bem como de “Bom” (29%), em simultâneo, as classificações “Suficiente” decresceram (29%) e de “Insuficiente” aumentaram (7%) (ver anexo M).

Por último, na disciplina de Estudo do Meio, a avaliação sumativa situava-se no 2.º período com classificações mais elevadas de “Excelente” (43%), seguindo-se “Bom” (36%), o “Muito bom” (14%) e o “Suficiente” (7%). No 3.º período, houve um aumento dos valores de “Excelente” (50%), mantendo-se como a classificação com maior quantidade percentual de resultados, seguindo-se a classificação “Bom” (43%), revelando também um aumento da percentagem de alunos com estes valores e os “Suficiente” mantiveram-se com o valor de 7%. Desta forma, a disciplina de Estudo do Meio é a que apresenta melhores resultados entre as três disciplinas referidas, tanto em termos percentuais, por classificação, como em termos de manutenção dos resultados ao longo do tempo (ver anexo M).

Com o princípio de intervenção centrada no aluno, é essencial que estes estejam implicados na tarefa de auto e heteroavaliação da aquisição das aprendizagens, tanto no final de cada aula como no decorrer das mesmas. Em termos práticos, no decorrer da intervenção, vários foram os momentos de correção dos trabalhos a pares ou em grande grupo, dando-se primazia à forma de pensar dos alunos para partir de uma abordagem micro para uma abordagem macro dos conteúdos, conferindo-lhes mais significado, logo, maior potencial de aprendizagem. Complementando esta informação, foi realizada, diariamente, a auto e heteroavaliação dos conteúdos do plano do dia anterior, pelos alunos, transmitindo desta forma o acesso e possível aquisição a/determinado conteúdo ou não e reativando a memória de trabalho para o mesmo. Por

este tipo de práticas, na generalidade das disciplinas os alunos evidenciam melhorias no final do período de intervenção.

7.2. Avaliação dos objetivos do projeto de intervenção

Como foi referido no subtítulo anterior, a avaliação é um dos aspetos fundamentais de qualquer intervenção educativa. É através da mesma que se torna possível a perceção dos aspetos positivos e negativos da prática de ensino, permitindo, assim, introduzir alterações, eliminar ou acrescentar variantes que conduzirão a um maior êxito, através da posterior replicação. Ou, por outro lado, permite a manutenção ou eliminação de determinado plano de ação/projeto, de forma justificada (Ribeiro, 1993).

Ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção e dos respetivos objetivos gerais, nomeadamente, “explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais”, “desenvolver estratégias de cálculo mental no domínio dos números e operações” e “desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos”, salienta-se a predominância dos domínios sócioafetivo e psicomotor na consecução e avaliação dos mesmos. Desta forma, realizaram-se sucessivas avaliações formativas ao longo das aulas com registos estruturados através de instrumentos de avaliação (grelhas de observação, escalas de classificação, listas de verificação de tarefas, registos de incidentes críticos, fotografias), análise de conteúdo (construção de cartolinas com a realização dos trabalhos realizados pelos alunos) e inquéritos (questionário de interesses formal no início da prática e informal no decorrer e no final de cada aula). Segundo Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993), os registos elaborados pelos próprios alunos fornecem elementos relevantes, com um cariz integrador e global da avaliação ao nível da auto-perceção, dos interesses e da dicotomia entre o que pensam e a forma como se comportam. Representam também a oportunidade de construção ativa do seu saber e a possibilidade de avaliarem alguns aspetos do seu desenvolvimento pessoal e social.

Desta forma, foi importante que as práticas do plano de intervenção fossem avaliadas não só pelas pessoas que o implementaram, como por todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a possível realização do mesmo, isto porque, de acordo com Pais (1999 citado em Robalo, 1999), as crianças “aprendem através dos seus sucessos e dos seus fracassos. Os professores também aprendem assim” (p.184). Desta forma, a heteroavaliação do mesmo efetuada pelo professor cooperante em

momento de reunião final (registrado em ata) e a auto-avaliação, realizada pelos estagiários, de acordo com os objetivos do projeto de intervenção, bem como os respectivos indicadores de avaliação, interagem entre si e são igualmente relevantes na avaliação do projeto.

Considera-se assim que os objetivos de intervenção propostos para a prática de ensino supervisionada obtiveram resultados positivos, tendo sido atingidos a maioria dos objetivos específicos ou parcialmente alcançados (ver anexo P), contribuindo desta forma, para a progressão nas aprendizagens dos alunos. O preenchimento da tabela de avaliação do projeto teve em consideração a informação presente no subcapítulo anterior, ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos. Reforça-se ainda a continuidade das práticas e processos implementados, no domínio tanto das relações interpessoais, como da compreensão leitora e do cálculo mental, numa perspetiva integrada de manutenção destas competências.

7.3. Resultados da problemática em estudo

O presente subcapítulo pretende apresentar os resultados obtidos no que se refere ao nível de compreensão leitora dos alunos do 4.º ano do ensino básico, analisando o objetivo do projeto de intervenção, designadamente, “desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de textos”, bem como a perceção que os alunos têm das suas competências neste domínio. Esta análise contempla os cinco subtipos de compreensão leitora sugeridos por Giasson (2000) e desenvolvidos por Viana et al. (2010), nomeadamente: *compreensão literal, inferencial, crítica, de significados e reorganizativa*.

No decorrer do período de intervenção, foram implementadas estratégias que concorreram para o desenvolvimento desta competência, tendo sido realizada uma análise comparativa de três fases: avaliação inicial, avaliação intermédia e avaliação final.

Relativamente à amostra selecionada, a população alvo do projeto de intervenção, apresenta características específicas, relatadas no subcapítulo 2.5. Dadas essas especificidades, as fichas de trabalho/ treino realizadas para o estudo em causa não contemplaram as fichas dos dois alunos com NEE com direito a adequações na avaliação ao nível de prova, visto que estas foram adaptadas às suas necessidades. Logo, os respetivos critérios de avaliação também foram diferentes das restantes, pelo

que seria um fator que iria condicionar os resultados. Desta forma, a dimensão da amostra, foi mais reduzida (n=14) do que o número inicial previsto de participantes (n=16). Como os objetivos se focaram na avaliação a critério/ qualitativa, ou seja, de acordo com a evolução dos indivíduos ao longo do período de intervenção, não se pretende que os resultados sejam generalizados e, por isso, não se considerou a quantidade da amostra como uma variável a contemplar.

Em cada fase, foram aplicadas fichas formativas relacionadas com os conteúdos supracitados e as perguntas das mesmas categorizadas de acordo com a tipologia de compreensão leitora a analisar: (CL) *literal*, (CI) *inferencial*, (R) *reorganização*, (S) *extração de significado* e (CC) *compreensão crítica*. Também foram construídos critérios de correção para cada um dos momentos avaliativos (ver anexo Q). Refere-se ainda que as fichas selecionadas, correspondentes às diferentes fases da intervenção, encontram-se no anexo K, considerando que os textos analisados foram os seguintes: “O beijo da palavrinha” (texto narrativo), de Mia Couto, “Os Jogos Paralímpicos” (texto informativo), adaptado do Comité Paralímpico de Portugal e “Gaitinhas e Gineto” (texto narrativo), de Soeiro Pereira Gomes. A análise do desempenho dos alunos nos cinco parâmetros de compreensão leitora apresenta-se na tabela que se segue, sintetizando os resultados obtidos nas três fases de avaliação. Esta síntese apresenta-se também em formato gráfico no anexo R.

Tabela 3.

Análise dos resultados das cinco tipologias de compreensão leitora nos momentos avaliativos.

	CL	CI	R	S	CC	Média %
Avaliação inicial	81,3%	64,6%	98%	90,5%	35,7%	74,02%
Avaliação intermédia	76,1%	0%	78%	75%	66,7%	59,16%
Avaliação final	82,1%	69,6%	79,5%	92,9%	67,9%	78,4%
Análise comparativa (%Av.final e % Av.inicial)	0,8%	5%	-18,5%	2,4%	32,2%	4,38%

Através da observação da tabela, pode constatar-se que na avaliação inicial a compreensão leitora apresenta resultados médios na ordem dos 74,02%, o que foi positivo em termos globais, comparativamente à análise parcelar dos seus parâmetros, tanto nesta fase inicial como na avaliação diagnóstica que a antecedeu. Posto isto, a análise pormenorizada dos parâmetros, remete-nos para a obtenção de melhores

resultados ao nível da *compreensão reorganizativa* (98%), seguindo-se a *compreensão de significados* (90,5%) e a *compreensão literal* (81,3%). Com resultados satisfatórios, apresenta-se a *compreensão inferencial* (64,5%) e com valores abaixo da média, a *compreensão crítica* (35,7%). Estes resultados são compatíveis com os apresentados anteriormente, em termos de avaliação diagnóstica, à exceção da *compreensão de significados* que em período de observação os alunos apresentavam valores na ordem dos 44%. Este facto pode ser explicável pelo grau de complexidade de significados analisados nesse período, comparativamente aos que estão presentes na ficha.

No que se refere à avaliação intermédia, as médias gerais da turma apresentam uma descida do valor médio para 59,16%, justificável, provavelmente, devido a dois fatores: (i) o parâmetro *compreensão inferencial* não foi analisado nesta ficha e (ii) a utilização da tipologia de texto informativo. Todavia, verifica-se também que os restantes parâmetros apresentam valores abaixo da ficha inicial, mas com resultados satisfatórios a bons, ou seja, entre os 65%-80%. Este decréscimo nos resultados pode remeter para a reflexão acerca da tipologia de texto apresentado. A este respeito, Giasson (2000) refere que, de um modo geral, os alunos apresentam maiores dificuldades na *compreensão de textos informativos* do que *narrativos*, devido à existência de estruturas sintáticas mais complexas e vocabulário com conceitos mais distantes da realidade dos alunos. Provavelmente ocorreu esta situação, bem como outro fator, associado às características dos leitores, em termos de conhecimentos prévios do mundo, uma vez que esta ficha exigia a necessidade de generalização de conceitos (p.e. geografia e inglês).

Relativamente à avaliação final, a média percentual apresentada pela turma foi de 78,4%, o que superou em 4,38% os resultados médios atingidos na fase inicial do estudo, sendo um aspeto positivo em termos de intervenção geral neste domínio. Considerando a análise das tipologias de *compreensão da leitura* especificamente, destaca-se pela positiva a *compreensão crítica*, com uma evolução mais significativa, na ordem dos 32,2%, aumentando a percentagem de alunos com sucesso neste tipo de respostas de 35,7% para 67,9%. A *compreensão literal* também revelou resultados acima dos verificados inicialmente (82,1%), apresentando uma evolução de 0,8%, bem como a *compreensão inferencial* (69,6%) que apresenta uma subida do desempenho dos alunos em 5% e a *compreensão de significados* (92,9%), com um aumento 2,4%. O único parâmetro que revelou resultados médios abaixo dos observados na fase inicial foi a *compreensão reorganizativa* (79,5%), diminuindo os resultados em 18,5%. Perante

este decréscimo nos resultados, verifica-se a necessidade de refletir sobre os mesmos, surgindo a questão: Por que razão houve uma diminuição dos resultados obtidos pelos alunos tão agravada, no parâmetro *compreensão reorganizativa*, entre a fase inicial e final de intervenção? Como foi revisto no subcapítulo 4.3, existem fatores que contribuem para uma boa compreensão leitora, nomeadamente as variáveis texto, contexto e leitor. Desta forma, centrando-nos na variável texto, o que poderá ter ocorrido foi uma evolução na complexidade do conteúdo, na sintaxe e no vocabulário dos textos, bem como na tipologia de perguntas. Como o contexto foi o mesmo, não se irá considerar esse fator, mas sim o fator leitor, que necessita de reunir condições psicológicas, sociais e físicas para que a compreensão leitora ocorra. Todavia, nem sempre essas variáveis podem ser asseguradas para a totalidade dos alunos, como por exemplo, a motivação, o cansaço, a fome, o conforto, entre outros. Provavelmente, a população alvo do estudo poderá ter sido confrontada com este tipo de fatores descritos e isso os tivesse condicionado, especificamente, nesta tipologia de compreensão leitora. Por outro lado, colocando ainda uma outra hipótese justificativa, este parâmetro poderá não ter sido tão bem desenvolvido como os restantes, visto que inicialmente os alunos apresentavam resultados de excelência (98%) ao nível da *compreensão reorganizativa*.

De um modo geral, os resultados obtidos pela turma na compreensão leitora foram positivos, apresentando evoluções na maioria dos parâmetros da compreensão, salientando a *compreensão crítica* como o parâmetro mais expressivo, e um aumento do seu desempenho final em 4,38%. Pode assim inferir-se que as estratégias aplicadas na turma foram profícuas, tendo contribuído para a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para a sua evolução nesta competência. É também expectável que os alunos consigam aplicar as estratégias desenvolvidas ao longo da intervenção, de forma transversal aos seus contextos de vida, de forma autónoma, na perspetiva de ler para adquirir conhecimentos diversificados.

Relativamente à avaliação dos resultados no âmbito da perceção dos alunos nas suas competências de compreensão leitora, foi aplicado um questionário à turma (ver anexo R). Os critérios de classificação das tipologias de compreensão leitora foram adaptados à linguagem dos alunos e de âmbito qualitativo (1 = Fraco ; 2 = Satisfatório; 3 = Bom; 4 = Muito bom). Com base nessa classificação por parte dos alunos, os questionários foram posteriormente analisados e sintetizados na tabela que se segue.

Tabela 4.
Resultados da **percepção dos alunos face à compreensão** leitora.

	CL	CI	R	S	CC	Média %
Percepção inicial	43%	43%	46,5%	64,5%	81,5%	55,7%
Percepção final	46,5%	32%	44,5%	50,5%	50%	44,7%
Análise comparativa (% final e % inicial)	3,5%	-11%	-2%	-14%	-31,5%	-11%

Através da observação da tabela acima apresentada, verifica-se que inicialmente os alunos apresentavam uma autopercepção na média dos 55,7%. Os resultados mais elevados constatam-se no parâmetro *compreensão crítica* (81,5%) e na *compreensão de significados* (64,5%). De referir que as *compreensões literal, inferencial e reorganizativa* revelam resultados abaixo da média.

A percepção final dos alunos, após a intervenção ao nível da compreensão leitora, em termos médios, apresenta o resultado de 44,7%. Os resultados mais elevados verificam-se nos parâmetros *compreensão de significados* (50,5%) e *compreensão crítica* (50%), tal como se verificou na percepção inicial, apresentando um padrão de coerência autoperceptiva. Os outros parâmetros apresentam resultados inferiores aos obtidos na análise da percepção inicial, à exceção da *compreensão literal*, que apresenta uma subida de 3,5%, com um resultado final de 46,5%. O valor mais discrepante, ou seja, com resultados mais negativos, refere-se à *compreensão crítica*, com uma descida de 31,5% relativamente à percepção inicial dos alunos neste parâmetro (ver anexo S).

Analisando comparativamente a média dos resultados obtidos entre a percepção inicial e final dos alunos face às competências de compreensão leitora, estes revelam uma diminuição da percepção de competência, neste domínio, de 11%. Estes resultados podem justificar-se pela maior tomada de consciência das suas reais dificuldades, através do ensino explícito destas competências, envolvendo o aluno enquanto agente ativo das suas aprendizagens, tal como referido nos subcapítulos 4.2 e 4.4. Assim, ao longo do processo de intervenção foi dada aos alunos uma autonomia crescente neste âmbito, tal como preconizado por Duffy e Roehler (1987, citados em Giasson, 2000) e, muito provavelmente a noção das etapas dos processos metacognitivos associados à autonomia, geraram nos alunos falta de confiança em si próprios neste domínio.

Por último procede-se à comparação dos resultados das avaliações iniciais e finais da compreensão leitora, com as percepções iniciais e finais indicadas pelos alunos. A síntese destes resultados apresenta-se de seguida na tabela 3.

Tabela 5.
Comparação dos resultados das tipologias de compreensão leitora e da percepção dos alunos face a esta competência

	CL	CI	R	S	CC	Média %
Avaliação inicial	81,3%	64,6%	98%	90,5%	35,7%	74,02%
Percepção inicial	43%	43%	46,5%	64,5%	81,5%	55,7%
Avaliação final	82,1%	69,6%	79,5%	92,9%	67,9%	78,4%
Percepção final	46,5	32%	44,5%	50,5%	50%	44,7%

Com a análise da tabela 3, verifica-se que, na comparação entre a avaliação inicial, no âmbito da compreensão leitora, e a percepção inicial dos alunos, os parâmetros indicados com valores superiores não são coincidentes, ou seja, na realidade o desempenho dos alunos foi superior no parâmetro *compreensão reorganizativa* (98%) e, na sua percepção, o seu desempenho superior seria no âmbito da *compreensão crítica* (81,5%). Este facto remete-nos para uma contradição entre a realidade e a percepção dos alunos, visto que, na avaliação inicial, o seu pior desempenho foi precisamente no parâmetro *compreensão crítica* (35,7%). Através da tabela, ao longo da intervenção, é notória a inversão da percepção dos alunos no parâmetro da *compreensão crítica*, sendo que melhoraram o seu desempenho real (67,9%) e a sua percepção final já não apresentou valores tão elevados, ou seja, situaram-se ao nível dos 50%. Provavelmente os alunos consideraram que as suas maiores dificuldades não estavam relacionadas com a *compreensão crítica*, mas, sim, com a *compreensão inferencial*, após a intervenção explícita neste âmbito, visto que os resultados da percepção final apontam este parâmetro com os valores mais baixos (32%). De salientar que o parâmetro *compreensão de significados* é o que apresenta os valores mais elevados tanto ao nível da avaliação final (92,9%) como ao nível da percepção final dos alunos (50,5%). Este indicador poderá sugerir que ao longo da intervenção os alunos foram adquirindo uma maior noção das suas competências de compreensão leitora. De referir que, mesmo assim, existe uma disparidade na ordem dos 42,5% entre a realidade e a percepção dos alunos, com tendência à subvalorização das suas reais competências neste parâmetro.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração do estudo, surgiram questões na definição do paradigma, designadamente, “será que o trabalho ao nível da compreensão leitora influencia diretamente o desempenho académico na área do Português?” e “será que a perceção que os alunos têm das suas competências de compreensão leitora correspondem ao seu desempenho real?”. No que se refere à primeira questão, após a elaboração da investigação e a análise dos resultados, pode constatar-se que houve, de facto, uma evolução geral ao nível das estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos na ordem dos 4,38% e, especificamente, no parâmetro *compreensão crítica*, em 32,2%. Contudo, esta influência do trabalho ao nível da compreensão leitora nos resultados académicos do Português não foi possível avaliar de forma consistente, dado que ocorreram muitas oscilações nas classificações. Desta forma, salientam-se como resultados positivos a diminuição das classificações “Suficiente”, de 50% para 36%, bem como o aumento dos resultados “Excelente” de 21% para 29%. Como resposta ao condicionamento dos resultados, provavelmente a tipologia de questões presentes nas fichas de avaliação sumativa seja um fator a considerar. Isto porque, tal como referido por Araújo (2007), as questões em fichas e exames apresentam um predomínio das *compreensões literal e inferencial*, em vez de as mesmas apresentarem várias tipologias. A segunda questão colocada previamente, “será que a perceção que os alunos têm das suas competências de compreensão leitora correspondem ao seu desempenho real?”, numa fase inicial de avaliação da autoperceção dos alunos, verificou-se tendência a confundir os conceitos de *compreensão crítica* e *compreensão inferencial*, daí a necessidade de tornar o ensino das estratégias explícito e funcional no decorrer do processo ensino-aprendizagem, visando o sucesso dos alunos. No final da intervenção, observou-se uma aproximação da perceção com o desempenho real dos alunos ao nível da *compreensão de significados*, contudo não contempla na generalidade o seu desempenho real em todos os parâmetros. Esta análise da autoperceção que os alunos têm do seu desempenho em termos de aplicação das estratégias de compreensão leitora, sugere estudos mais amplos, na área da metacognição, não apenas no domínio do pensamento acerca dos próprios processos cognitivos implicados na tarefa de compreensão leitora, como indicam Irwin, Giasson e

Miguel (1990; 2005; 2006 citados em Viana et al., 2010), mas, também, ao nível da sua própria evolução ao longo destas aquisições, enquanto leitores eficazes e competentes, desenvolvendo o seu projeto pessoal de leitor.

Finda a apresentação do trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada II, bem como do respetivo estudo investigativo, é tempo de refletir acerca do que representa em termos de investimento pessoal e profissional.

No âmbito da PES II, foi possível experimentar um modelo de intervenção que se pretende que seja o mais semelhante ao do futuro profissional, pelo menos em termos de princípios, visto que os contextos diferem sempre uns dos outros e é nessa diferença que se explora a heterogeneidade e a riqueza da prática educativa. Foi a primeira vez que tive a oportunidade de experimentar a intervenção pedagógica centrada nos alunos que coloca em prática o MEM, o que se assemelha à minha visão das práticas educativas, ou seja, confrontar as várias teorias e retirar das mesmas as estratégias que melhor se adaptam ao contexto da turma. Assim, esta experiência acrescentou muito em termos de conhecimento das dinâmicas da turma, da organização e gestão do trabalho de sala de aula com a metodologia socioconstrutiva, centrada no aluno. Consegui compreender efetivamente a diferença entre aprendizagens significativas e aprendizagens sem esta tónica, pelo envolvimento que os alunos trouxeram a cada proposta didática levada a cabo, participando ativamente na construção do seu conhecimento.

Apesar da minha experiência profissional anterior me permitir ter uma ampla noção da inclusão, ou ausência dela, em vários contextos e ciclos de ensino, foi também a primeira vez em que senti que existia uma real inclusão dos alunos com NEE em termos institucionais e não apenas no domínio da sala de ensino estruturado ou da turma. Para isso, contribuíram todos os profissionais do contexto educativo presentes neste trabalho.

O estudo desenvolvido permitiu-me tomar consciência das diversas formas de se trabalhar a compreensão leitora, de forma transdisciplinar e utilizando as várias estratégias desenvolvidas. Despertou-me também o interesse pela continuidade de exploração de estudos neste domínio devido à noção real da influência que a compreensão leitora tem no futuro de todos nós enquanto leitores e cidadãos interessados e participativos em cada microambiente, porque compreender o que se lê é fundamental para o exercício da autodeterminação, ou seja, para o conhecimento do mundo envolvente de forma cumulativa, visto que o conhecimento prévio influencia as

novas aquisições, como se verificou na pesquisa bibliográfica. Torna-se, assim, necessário envolver os alunos nas estratégias metacognitivas, explicitamente, promovendo a sua autonomia crescente em termos de utilização de estratégias de compreensão leitora.

Todos estes aspetos levam a crer que o papel do professor é fulcral enquanto organizador do espaço e gestor da turma em termos de momentos de gestão do grupo, dos tempos individuais e coletivos, de acordo com os conteúdos planificados respeitando a lógica da sequência de aprendizagem. Esta capacidade de flexibilização de conteúdos e de logística de sala de aula salientam a utilização de estratégias de forma proativa e não reativa por parte do professor, antecipando as situações, em conjunto com os alunos, fomentando assim a sua cooperação na manutenção de um ambiente promotor de aprendizagens (Lopes, 2003). Desta forma, enquanto futura profissional, a importância da coerência em sala de aula pressupõe uma planificação antecipada, prevendo todo o tipo de imprevistos que possam surgir de acordo com o perfil da turma, englobando estratégias e procedimentos ao nível dos conteúdos (para onde vou?), a sequência de atividades realizadas até ao momento (como chegarei ali?), bem como uma avaliação construtiva (como sei se cheguei?). Este equilíbrio entre o possível e o previsível (planificação) penso ser a forma de melhor gerir os ambientes sociais que se vivem no quotidiano de uma sala de aula, e principalmente, de potenciar a aprendizagem significativa do aluno está a apreender, dado que, segundo Arends (2008), “as planificações são feitas para serem alteradas”.

Neste percurso houve também vários constrangimentos, nomeadamente o delinear de objetivos concretizáveis para um período de intervenção curto, sete semanas, e em final de ano letivo, altura em que os fatores psíquicos, emocionais, e ambientais, interferem de forma mais evidente nas aprendizagens dos alunos. Em termos pessoais, o conciliar da vida profissional e pessoal com as exigências do mundo académico foram um desafio muito difícil, por vezes, de ultrapassar, pelo que tenho consciência de que nem sempre consegui dar o melhor de mim mas sim o possível em cada fase.

Em jeito de conclusão, todos estes aspetos mencionados, contribuíram de forma positiva para a minha formação pessoal e profissional enquanto futura professora. Os momentos vivenciados foram assim bastante relevantes e marcarão, decerto, o início da minha prática profissional de forma consciente mas sempre com a humildade de

aprender com todos os que me rodeiam, porque, citando a célebre frase de Lavoisier, “na Natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma” (s.d.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação Básica, departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo. *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Balça, A., Souza, R., Guerreiro, A. (2015). Leitura e compreensão leitora – estratégias, práticas e avaliação da leitura em contexto escolar. *Sem indicação de publicação* (18, 25), 13-31.
- Cândido, P. (2001). *Comunicação em Matemática*. In Ler, Escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*, volume II. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Costa, M. L. (2004). A Compreensão Leitora e o Rendimento Escolar – um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade. Requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Especialidade em Formação Psicológica de Professores). Universidade do Minho – Instituto de e Psicologia, Braga.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009).
Investigação-acção: Metodologia preferência nas práticas educativas.
Psicologia Educação e Cultura, 13(2), 455-479.

Diário da República (5 de julho de 2012). Decreto-lei n.º 139/ 2012. Disponível em
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf [Consult. 18-06-2016].

Diário da República (27 de agosto de 2009). Decreto-lei n.º 85/2009. Disponível em
https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx [Consult. 18-06-2016].

Diário da República (7 de janeiro de 2008). Decreto-lei n.º 3/2008. Disponível em
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>.
[Consult. 06-04-2016].

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Griffiths, D.E. (1982). *Teoria da Administração escolar*. São Paulo: Editora Nacional.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Instituto Nacional de Estatística – quadros resumo Censos 2011. Disponível em:
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros. [Consult.
28-03-2016].

Joyce-Moniz, L. (2005). *A modificação do comportamento – teoria e prática da psicoterapia e psicopedagogia comportamentais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, C., Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa:
Instituto de Inovação Educacional.

- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C; Conceição, J.M.; Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem – o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinar”*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Marques, A. (2013). *Os Jogos Didáticos na Aprendizagem da História e da Geografia*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29157>
- Matos, M. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Moedas, P. (2010). Vivenciar o prazer da leitura na escola. *Revista Escola Moderna*, 10 (5).
- Neves, M. (2005). *Organização e gestão da sala de aula: uma prática alternativa : (breve relato duma oficina de formação)*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Pais, A. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Da Investigação às Práticas II, (II), pp. 37-52. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Pais, N., Santos, L., Viegas, F. (1999). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pereira, I. (s.d.). *Didáctica da Leitura no 1º ciclo: evidências de renovação de práticas pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler. Atividades de leitura para jovens*. Porto: ASA Editores.

Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1.ºCiclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resendes, L., Soares, J., (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Robalo, J. (1999). *Uma Escola criativa?* In Pare, Escute e Pense – o sentir, o pensar e o agir na evolução das crianças e dos jovens (Actas do 1.º Encontro do Centro Dr. João dos Santos – Casa da Praia), pp. 181-192. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia.

Silva, C. (2009). Aprender ortografia: o caso das regras contextuais. *Análise Psicológica*, 28 (4), pp. 553-561.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

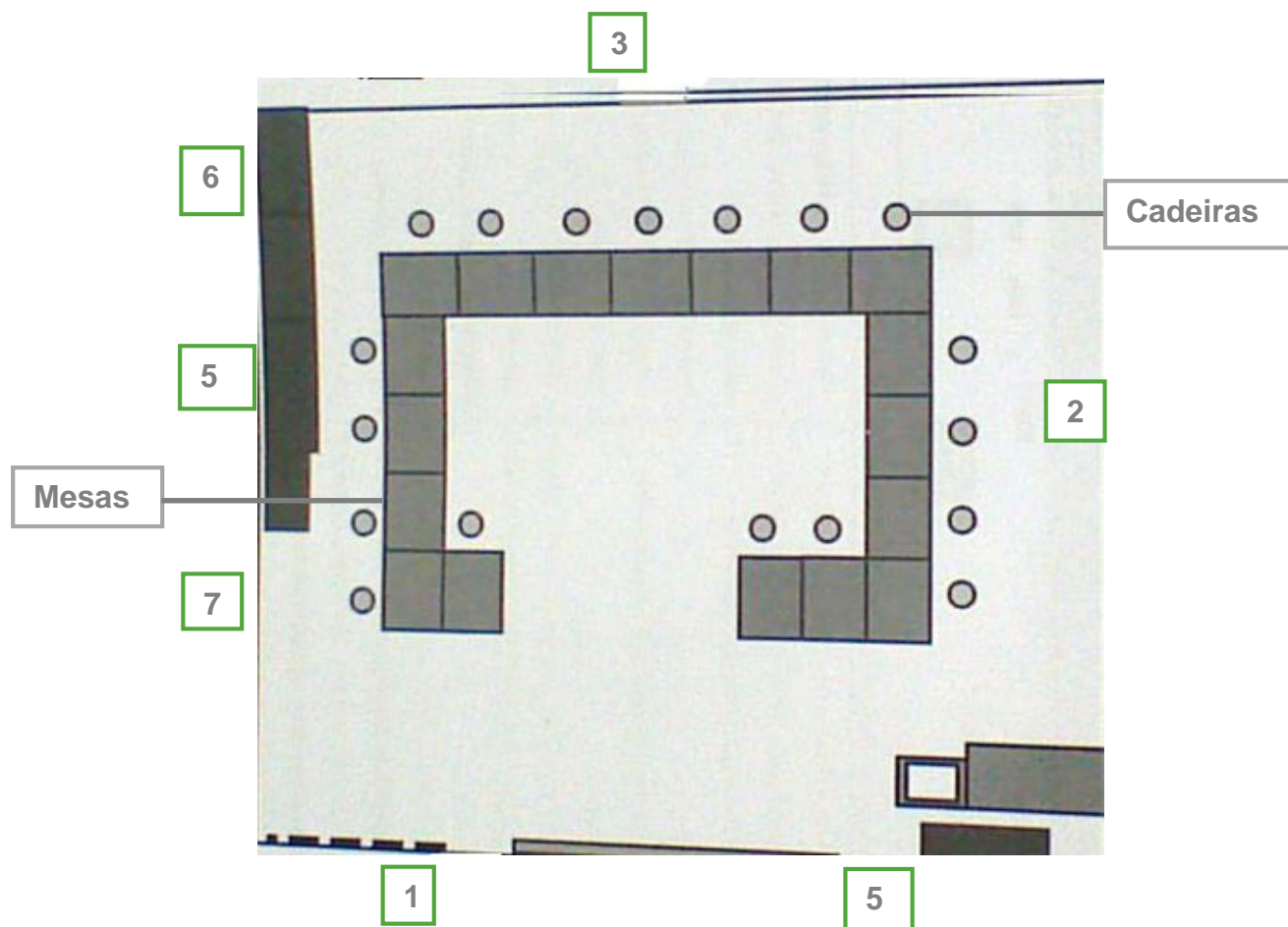
Sosin, D., Sosin M., (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.

Viana, F., Ribeiro, I., Santos, S., Cadime, I. (2012). Aprender a compreender – da teoria à prática pedagógica, pp. (447-465). *Português: Investigação e Ensino*. Lisboa: EXEDRA Revista Científica ESEC.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica – um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.

ANEXOS

Anexo A. Planta da sala de aula



Legenda:	
1 – Área da organização	6 – Área do Material
2 – Área do Português	7 – Área de Estudo do Meio
3 – Área da Matemática	
4 – Área da Expressão Plástica	
5 – Área da Leitura	

Anexo B. Organização da sala de aula





Figura B2.
Materiais reguladores da ação pedagógica

Anexo C. Horário da turma

HORÁRIO DO 4º ANO - 2015/16						
Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Horas
8h30	Português	Música	Inglês	Estudo do Meio	Português	8h30
8h45		Expressão Dramática	Português			Português
9h00				Recreio		
9h15		Português	Matemática			Português
9h30				Matemática		
9h45	Recreio	Recreio	Recreio		9h45	
10h00				Matemática	Matemática	Matemática
10h15	Matemática	Estudo do Meio	Matemática			
10h30				Almoço	Almoço	Almoço
10h45	Almoço	Almoço	Almoço			
11h00				Inglês	Matemática	Ciências
11h15	Estudo do Meio	Exp. Físico-motora	Matemática			
11h30				T.E.A. (estudo acompanhado)	Inglês	Exp. Físico-motora
11h45	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
12h00				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
12h15	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
12h30				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
12h45	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
13h00				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
13h15	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
13h30				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
13h45	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
14h00				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
14h15	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
14h30				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
14h45	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
15h00				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
15h15	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
15h30				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
15h45	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
16h00				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
16h15	Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica			
16h30				Formação Cívica	Formação Cívica	Formação Cívica
Vs						
7 set 15						
	Português	9 horas		Estudo do Meio	5 horas	
	Matemática	8 horas		A.C.N. Disc.	5 horas	

Figura C1.
Horário da turma

Anexo D. Questionário de Interesses dos alunos

Questionário de interesses dos alunos

Nome: _____ Ano escolaridade: _____ Data: _____

1. Qual ou quais as tuas disciplinas preferidas?

2. Qual ou quais são as disciplinas de que gostas menos?

3. Também gosto de:

Ler

Escrever

Fazer apresentações à turma

Exercícios de ortografia

Exercícios de gramática

Exercícios de cálculo mental

Pintar/Desenhar

Dançar/Cantar

Fazer desporto

Resolver problemas

Fazer experiências

Utilizar materiais manipuláveis

Ler mapas

Ver vídeos explicativos da matéria

Ver apresentações em Power-point

Outro(s): _____

4. Aprendo mais se trabalhar:

Sozinho Com um colega Em pequeno grupo Em grande grupo

Com o professor Com os pais Com os irmãos

5. Ajudo as pessoas que têm mais dificuldades:

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

6. Participo nas aulas:

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

7. Gostas da tua turma?

Sim Não

Porquê?



Anexo E. Resultados das Avaliações do 2.º período de Português, Matemática e Estudo do Meio

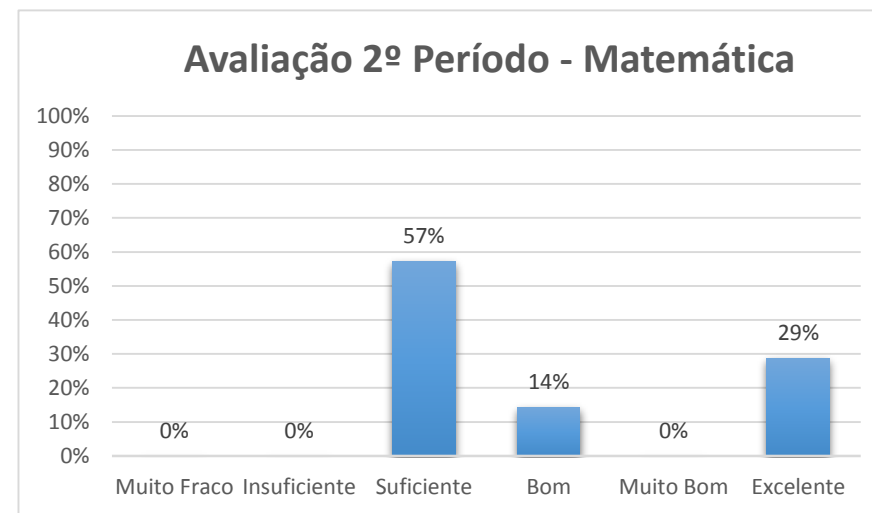
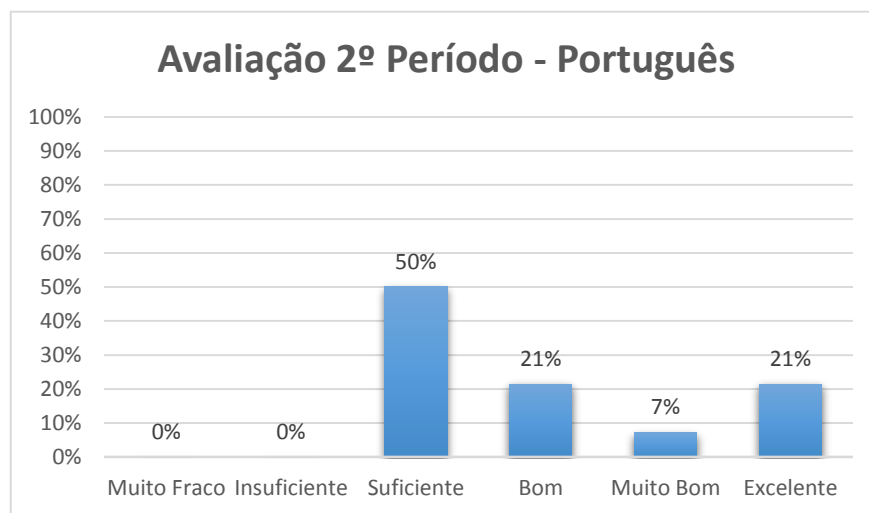


Figura E1. Figura E2.

Resultados das avaliações sumativas do 2.º período de Matemática
Resultados das avaliações sumativas do 2.º período de Português

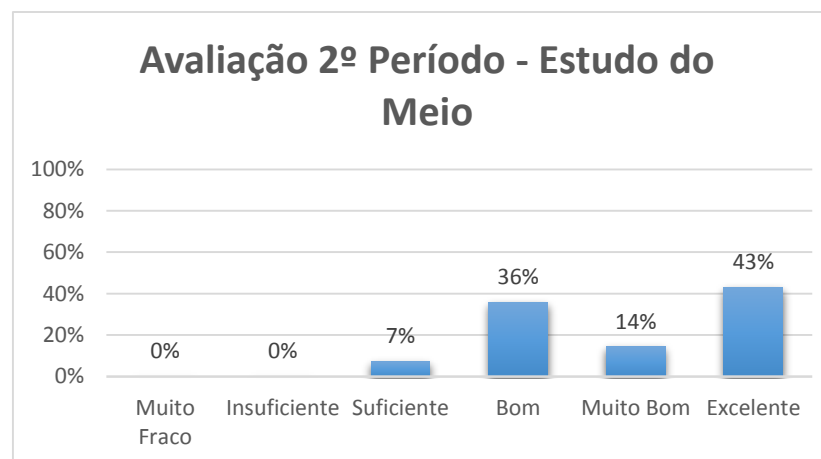


Figura E3.

Resultados das avaliações sumativas do 2.º período de Estudo do Meio

Anexo F. Grelhas de avaliação diagnóstica

Tabela F1.

Grelha de registo do parâmetro *Compreensão Oral*

Alunos \ Descritores	Compreende o que ouve			Pede esclarecimentos acerca do que ouviu			Efetua escuta ativa			Identifica a intencionalidade comunicativa do outro			Identifica a informação essencial da acessória		
A. ***															
B.		X				X		X		X				X	
C.	X			X			X			X			X		
D.			X			X			X	X				X	
E.	X			X			X			X			X		
F.		X				X			X		X			X	
G.	X			X			X			X			X		
H.	X			X			X			X			X		
I. **		X				X		X		X			X		
J.			X			X			X	X				X	
K.	X				X		X			X				X	
L.	X			X				X		X			X		
M.	X			X			X			X			X		
N. ***															
O. *			X			X			X		X				X
P. ***															
Q. *		X				X	X			X				X	
R.	X			X			X			X			X		
S.	X			X			X			X			X		
T. ***															

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Realiza com Dificuldade (RD) - / Não Realiza (NR) -

Tabela F2.

Grelha de registo do parâmetro Expressão oral

Descritores Alunos	Utiliza vocabulário adequado			Utiliza vocabulário variado			Comunica num tom de voz audível			Comunica com uma boa articulação			Partilha/justifica opiniões			Intervém de forma pertinente		
	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)
A. ***																		
B.	X				X			X		X				X				X
C.	X			X				X		X			X			X		
D.	X				X				X			X			X			X
E.	X			X			X			X			X			X		
F.		X			X				X			X			X			X
G.	X			X			X			X			X			X		
H.	X			X			X			X			X			X		
I. **	X				X		X			X				X			X	
J.		X			X		X			X					X			X
K.	X				X				X		X			X			X	
L.	X			X			X			X			X			X		
M.	X			X			X			X			X				X	
N. ***																		
O. *		X				X			X				X			X		X
P. ***																		
Q. *	X				X				X	X					X			X
R.	X				X		X			X			X			X		
S.	X				X		X			X			X			X		
T. ***																		

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Realiza com Dificuldade (RD) - / Não Realiza (NR) -

Tabela F3.

Grelha de registo do parâmetro Escrita (texto narrativo)

Descritores Alunos	Faz parágrafos			Escreve textos de acordo com o tema pretendido			Inclui os elementos constituintes: onde, quando, quem, como, o quê			Apresenta as personagens, situação desencadeadora e resolução			Utiliza a pontuação correta			Escreve com correção ortográfica			Utiliza caligrafia legível			
	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	
A. **																						
B.	X			X				X			X			X			X			X		
C.	X			X			X			X			X			X			X			
D.		X		X					X		X				X			X		X		
E.	X			X			X			X			X			X			X			
F.		X		X				X			X			X			X			X		
G.	X			X			X			X			X			X			X			
H.	X			X				X			X			X			X			X		
I. **		X		X				X			X				X			X		X		
J.		X		X			X				X				X			X		X		
K.	X			X			X			X				X			X			X		
L.	X			X			X				X				X			X		X		
M.	X			X				X			X			X			X			X		
N. **																						
O. *			X	X				X			X				X			X		X		
P. *	X			X				X			X			X			X			X		
Q.		X		X				X			X			X			X			X		
R.	X			X			X			X			X			X			X			
S. **																						

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Realiza com Dificuldade (RD) - / Não Realiza (NR) -

Tabela F4.

Grelha de registo do parâmetro Leitura

Descritores Alunos	Lê textos com fluência			Lê textos com expressividade			Articula corretamente os sons da língua			Lê por iniciativa própria/ Realiza leitura autónoma			Lê 125 palavras/minuto			Respeita os sinais de pontuação			Utiliza um tom de voz adequado		
	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)
A. ***																					
B.	X				X		X			X			X				X		X		
C.	X			X			X			X			X			X		X			
D.			X			X		X			X			X			X		X		
E.	X			X			X			X			X			X		X			
F.			X			X			X		X		X				X				X
G.	X			X			X			X			X			X		X			
H.	X			X			X			X			X			X		X			
I. **			X			X			X	X					X		X				X
J.			X		X		X			X			X			X			X		
K.	X			X			X			X			X			X			X		
L.	X			X			X			X			X			X			X		
M.	X			X			X			X			X			X			X		
N. ***																					
O. *			X			X			X	X				X			X				X
P. ***																					
Q. *			X			X		X			X			X			X			X	
R.	X			X			X			X			X			X			X		
S.	X			X			X			X			X			X			X		
T. ***																					

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Realiza com Dificuldade (RD) - / Não Realiza (NR) -

Tabela F5.

Grelha de registo do parâmetro *Compreensão leitora*

Descritores	Identifica informação explícita no texto			Identifica ideias implícitas no texto			Inferre significados de palavras a partir do contexto textual			Reorganiza a informação			Emite opiniões críticas		
	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho
Alunos															
A. ***															
B.	X					X			X	X					X
C.	X				X		X			X			X		
D.	X					X			X	X					X
E.	X			X			X			X				X	
F.	X					X			X		X				X
G.	X			X			X			x				X	
H.	X			X			X			X			X		
I. **	X					X			X	X				X	
J.	X					X		X			X				X
K.	X				X			X		X					X
L.	X				X		X			X					X
M.	X					x	X			X				X	
N. ***															
O. *	X					x		X				X			X
P. ***															
Q. *	X					X		X				X			X
R.	X				X		X			X				X	
S.	X					X		X		X				X	
T. ***															

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / F (Verde) / Não Realiza (NR) - (Amarelo) / Não Realiza (NR) - (Vermelho)

Tabela F6.

Grelha de registo do parâmetro Gramática (classe de palavras)

Descritores Alunos	Distingue os nomes próprios, dos comuns e dos coletivos			Distingue adjetivos qualificativos de numerais			Identifica os graus dos adjetivos			Flexiona os verbos regulares e irregulares do Modo Indicativo			Reconhece advérbios de quantidade e de grau			Identifica os pronomes pessoais (forma tónica e átona)			Identifica os pronomes possessivos		
	Re	NR	RD	Re	NR	RD	Re	NR	RD	Re	NR	RD	Re	NR	RD	Re	NR	RD	Re	NR	RD
A. ***																					
B.	X					X	X				X			X			X				X
C.	X			X			X			X			X			X			X		
D.		X				X		X			X			X		X					X
E.	X			X			X			X			X			X			X		
F.		X				X	X				X			X			X			X	
G.	X			X			X			X			X			X			X		
H.	X			X			X			X			X			X			X		
I. **		X				X		X			X			X		X					X
J.	X					X		X			X			X		X					X
K.	X				X		X			X			X			X				X	
L.	X			X			X			X			X			X				X	
M.	X			X			X			X			X			X				X	
N. ***																					
O. *		X				X			X			X			X			X			X
P. ***																					
Q. *	X					X		X			X			X		X					X
R.	X			X			X			X			X			X				X	
S.	X				X		X			X			X			X				X	
T. ***																					

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Re: com Dificuldade (RD) - / Não realiza (NR) -

Tabela F7.

Grelha de registo do parâmetro Números e Operações

Alunos \ Conteúdos	Estratégias de cálculo mental nas operações			Algoritmo da multiplicação			Algoritmo da divisão			Números racionais não negativos			Multiplicação e divisão de números racionais não negativos		
	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho
A. ***															
B.			X		X				X		X			X	
C.		X		X			X			X			X		
D.			X		X				X		X				X
E.	X			X			X			X			X		
F.			X		X			X			X			X	
G.	X			X			X			X			X		
H.		X		X				X			X			X	
I. **			X		X			X				X			X
J.			X		X				X			X			X
K.			X	X				X			X			X	
L.			X		X				X			X			X
M.	X			X			X			X			X		
N. *			X			X			X			X			X
O. ***			X		X			X			X			X	
P. *															
Q.			X	X				X			X			X	
R.			X	X				X			X			X	
S. ***															

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Re: com Dificuldade (RD) - / Não Realiza (NR) -

Tabela F8.

Grelha de registo do parâmetro Geometria e Medida

Alunos \ Conteúdos	Localização e orientação no espaço			Figuras geométricas			Conversão de unidades de medidas			Áreas e volumes			Resolução de problemas		
	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho
A. ***															
B.	X				X			X				X			X
C.	X			X			X				X		X		
D.		X			X			X				X			X
E.	X			X			X				X		X		
F.	X			X				X			X				X
G.	X			X			X				X		X		
H.	X			X			X				X			X	
I. **		X			X			X			X				X
J.		X			X			X				X			X
K.	X			X			X				X				X
L.	X				X			X			X				X
M.	X			X			X				X		X		
N. ***															
O. *		X				X			X			X			X
P. ***		X			X				X			X			X
Q. *															
R.	X			X				X			X			X	
S.	X				X			X			X				X
T. ***															

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Re: Verde com Dificuldade (RD) - / Não Realiza (NR) - Vermelho

Tabela F9.

Grelha de registo do parâmetro Organização e Tratamento de Dados

Alunos \ Conteúdos	Frequência relativa			Noção de percentagem			Resolução de problemas		
	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)	Realiza (R)	Realiza com Dificuldade (RD)	Não Realiza (NR)
A. ***									
B.	X				X			X	
C.	X			X			X		
D.	X				X			X	
E.	X			X			X		
F.	X			X			X		
G.	X			X			X		
H.	X			X			X		
I. **	X				X			X	
J.		X			X			X	
K.	X			X			X		
L.	X				X			X	
M.	X			X			X		
N. ***									
O. *			X			X			X
P. ***		X			X			X	
Q. *									
R.	X			X			X		
S.	X				X			X	
T. ***									

Legenda: * aluno com NEE com adequações curriculares e na avaliação; **aluno com NEE com adequações na avaliação; *** aluno com NEE com currículo específico individual a frequentar a unidade de ensino estruturada. Realiza (R) - / Realiza com Dificuldade (RD) - / Não Realiza (NR) -

Anexo G. Registo do comportamento e dos TPC na fase de observação.

Tabela G1.

Registo de comportamentos e TPC no decorrer do período de observação

2015-2016 4ºAno	Grelha de Comportamento e de Verificação dos TPC																
	3º Período																
	Alunos	ABRIL													MAIO		
		11	12	13	14	15	18	19	20	21	22	26	27	28	29	2	3
1.A. F.(UEE)	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
2.C.V.	X	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓
3.C. Gam.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
4.C.Gue.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		X	✓	✓
5.F. L.	✓	✓	✓	✓		✓	F	F	F	F	✓	✓	✓		✓	✓	✓
6.G. S.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	•	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
7.I. N.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
8.J.C.	✓	✓	✓	✓		•	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	•
9.J.M.C. (NEE)	✓	✓	✓	✓		✓	•	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
10.L.M.	X	✓	✓	✓		✓	•	✓	✓	✓	✓	✓	✓		X	•	✓
11.M.C.	✓	✓	✓	✓		✓	•	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	•	✓
12.M.G.	X	✓	✓	✓		✓	•	✓	✓	F	F	X	✓		✓	•	✓
13.M.V.	✓	✓	✓	✓		•	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	•
14.P.M. (UEE)	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
15.P.C. (NEE)	✓	F	✓	✓		✓	F	X	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	F
16.R.P. (NEE)	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
17.R.A. (NEE)	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
18.T.C.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
19.V.A.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		✓	✓	✓
20.X. (NEE)	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	•	-

Tabela G2.

Registo de comportamentos e TPC no período de intervenção

2015-2016 4ºAno	Grelha de Comportamento e de Verificação dos TPC															
	3º Período															
	MAIO															
	Alunos	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25
1.A. F.(UEE)	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	-	-	
2.C.V.	✓		✓	F	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
3.C. Gam.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
4.C.Gue.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
5.F. L.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
6.G. S.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
7.I. N.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
8.J.C.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	X	✓		✓	✓	✓	
9.J.M.C. (NEE)	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
10.L.M.	✓		X	✓	✓	✓		X	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
11.M.C.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
12.M.G.	X		X	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
13.M.V.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
14.P.M. (UEE)	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	-	-	
15.P.C. (NEE)	✓		✓	✓	✓	X		F	X	X	✓		✓	X	✓	
16.R.P. (NEE)	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
17.R.A. (NEE)	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	-	-	
18.T.C.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
19.V.A.	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
20.X. (NEE)	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	-	-	

Legenda: TPC - ✓ Realizou; Não realizou X. Comportamento - ● ●

Anexo H. Avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos nos domínios de Português e Matemática

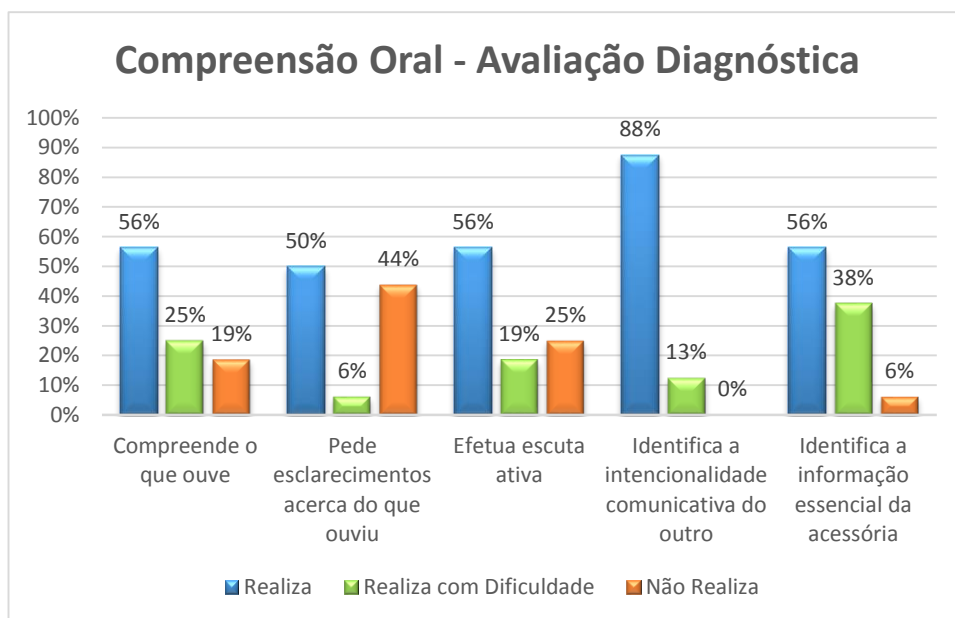


Figura H1.

Português - Avaliação diagnóstica do parâmetro Compreensão Oral

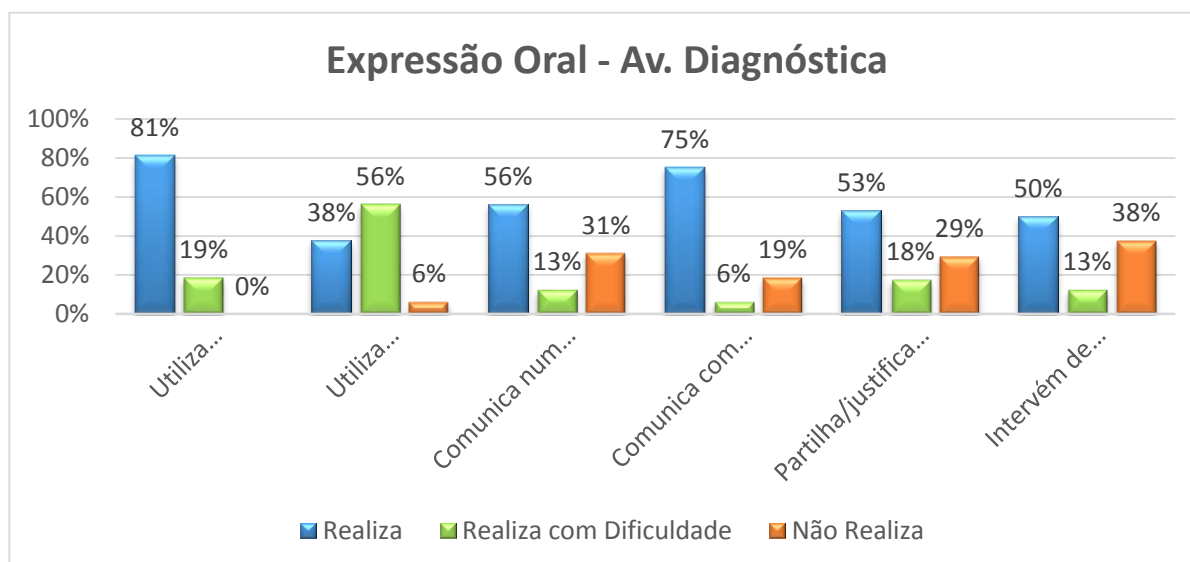


Figura H2.

Português – Avaliação diagnóstica do parâmetro Expressão Oral

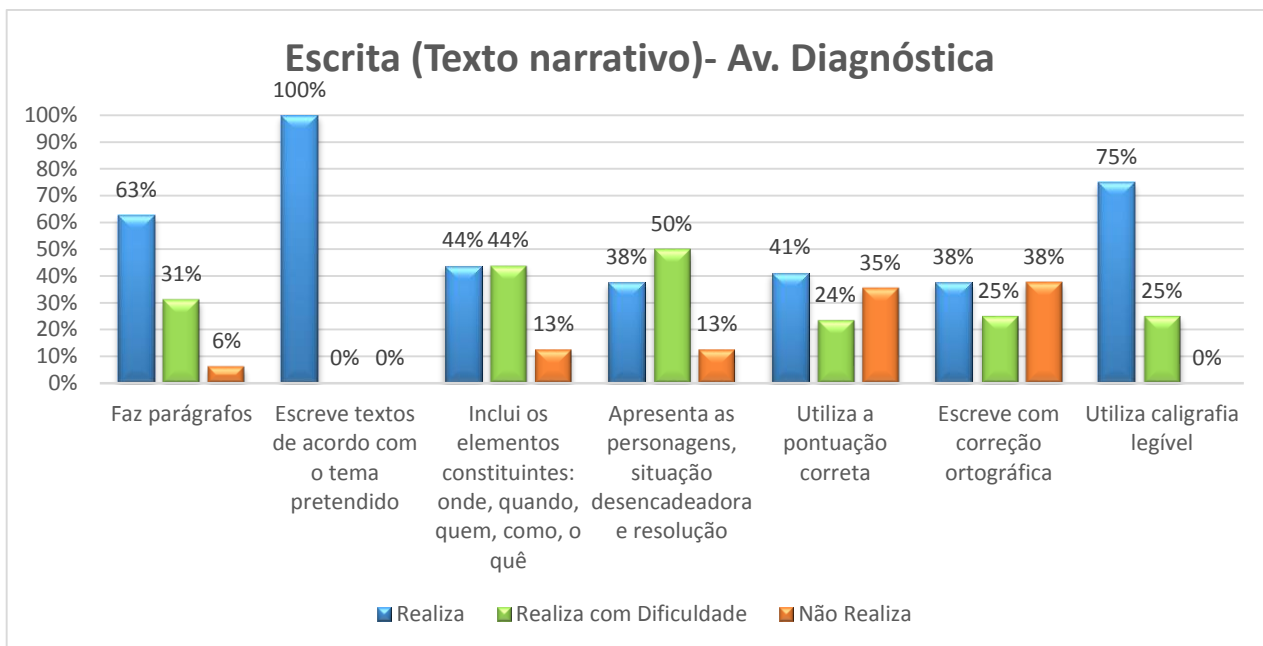


Figura H3.

Português – Avaliação diagnóstica do parâmetro Escrita (texto narrativo)

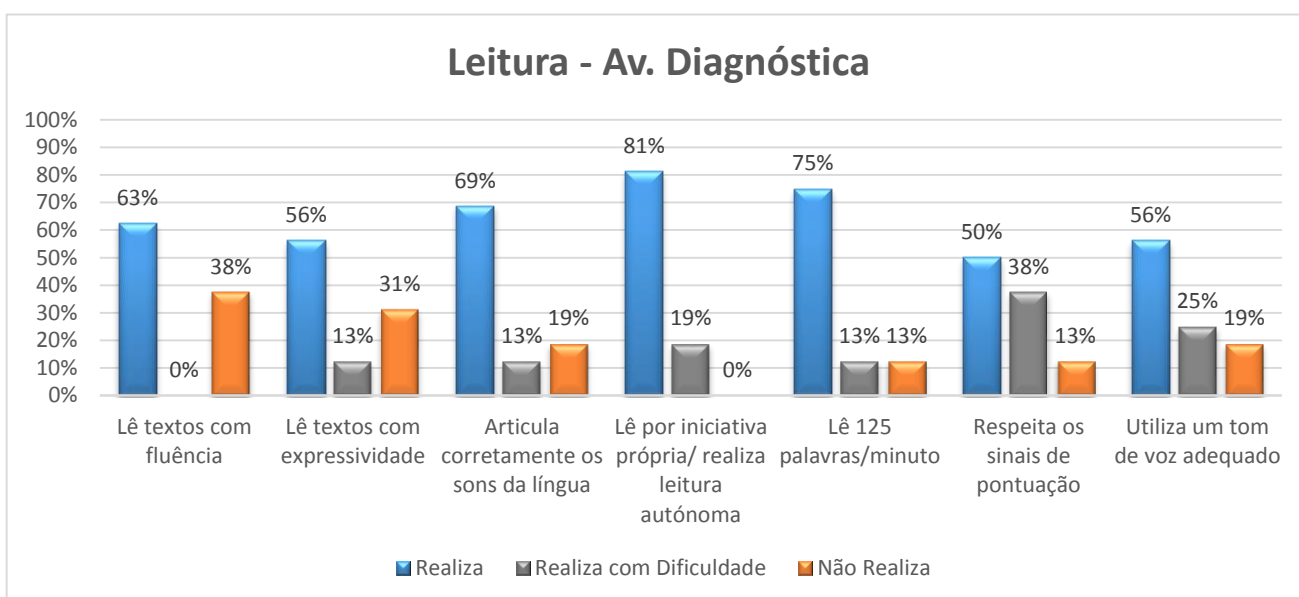


Figura H4

Português – Avaliação diagnóstica do parâmetro Leitura

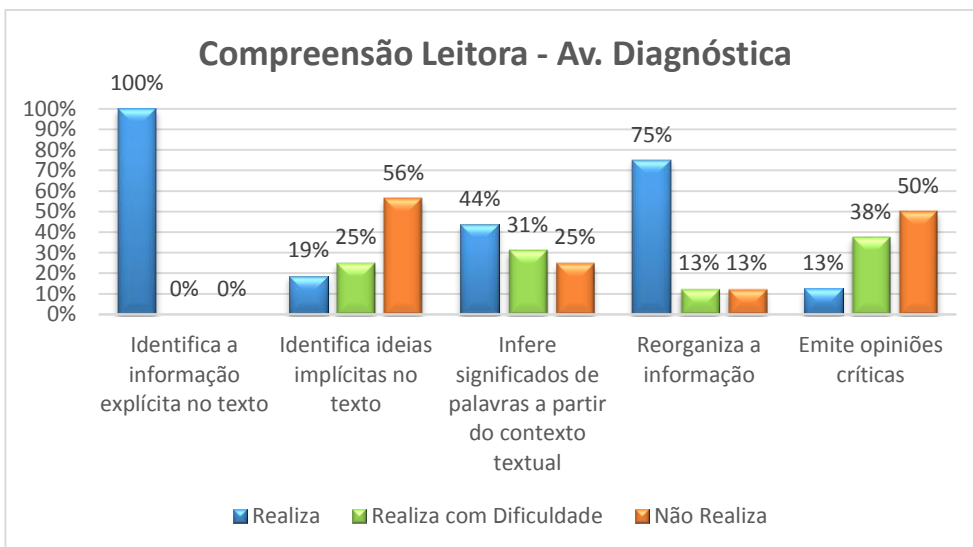


Figura H5.

Português – Avaliação diagnóstica do parâmetro Compreensão leitora

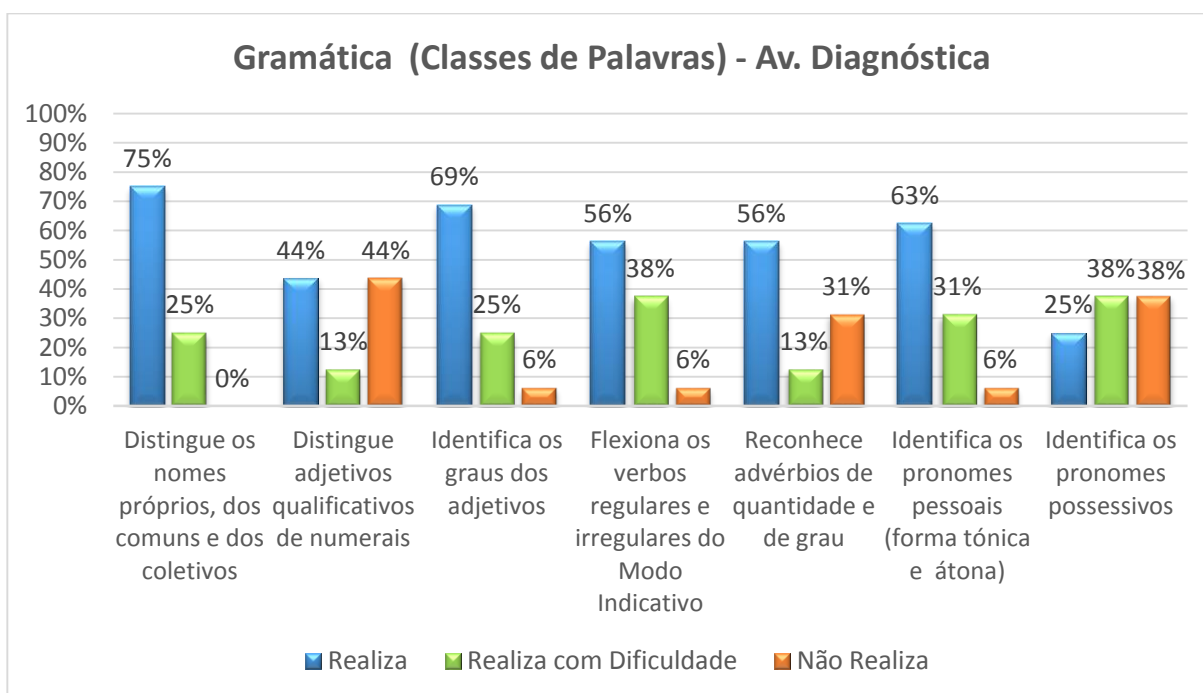


Figura H6.

Português – Avaliação diagnóstica do parâmetro Gramática (classes de palavras)

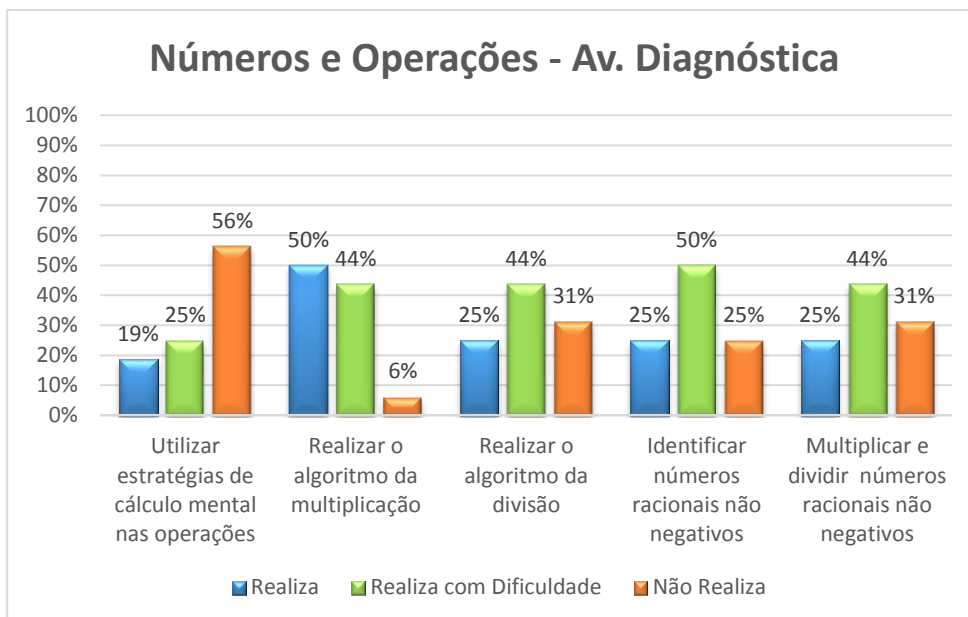


Figura H7.

Matemática – Avaliação diagnóstica do parâmetro Números e Operações

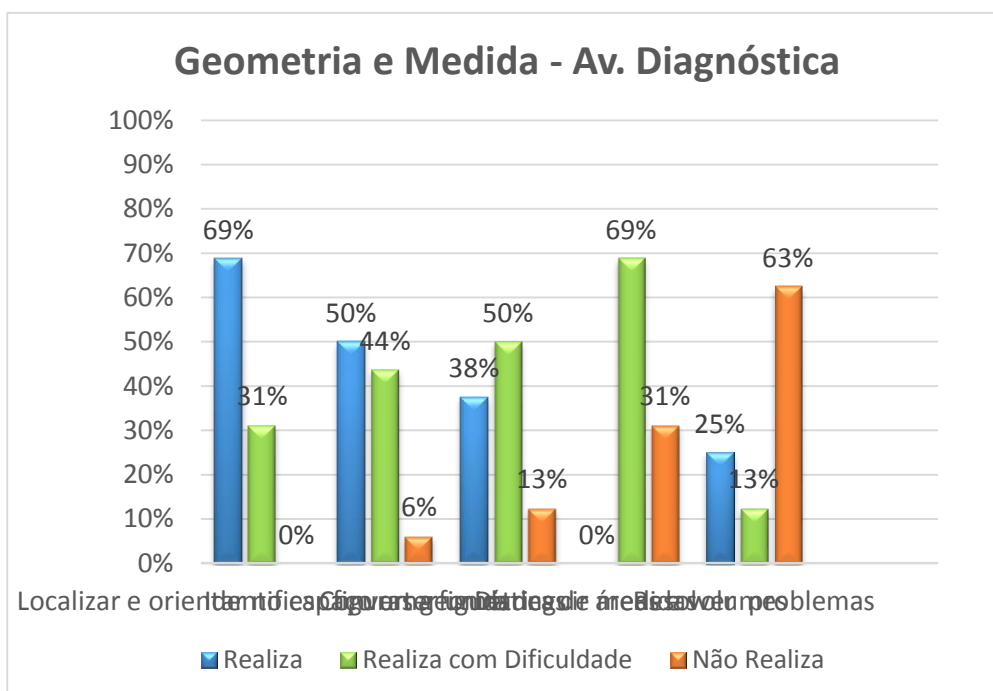


Figura H8.

Matemática – Avaliação diagnóstica do parâmetro Geometria e Medida

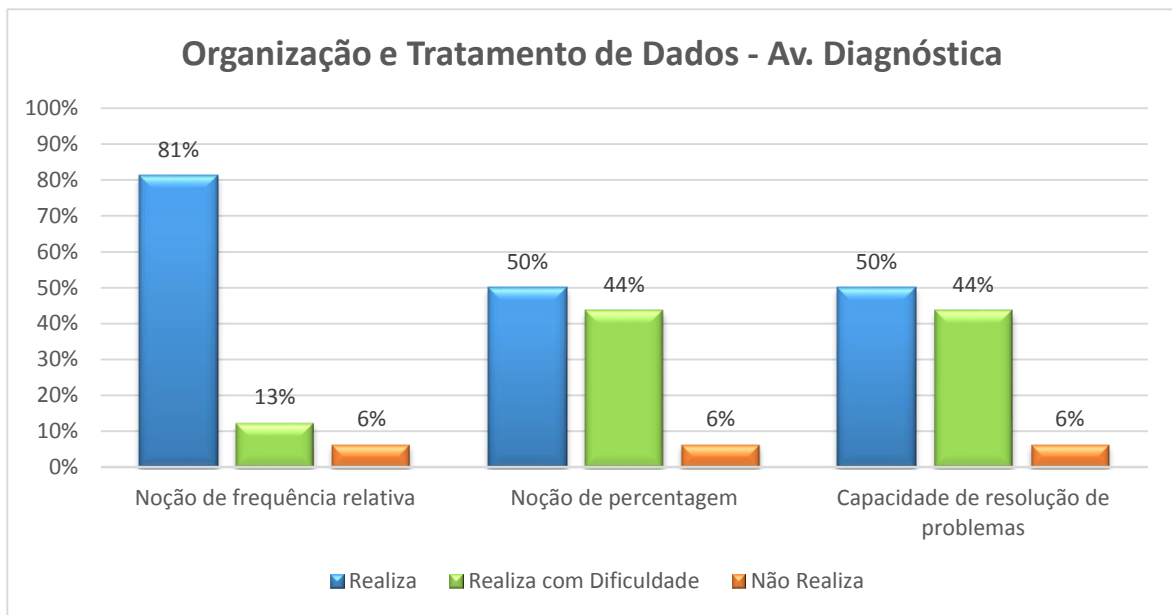


Figura H9.

Matemática - Avaliação diagnóstica do parâmetro Organização e Tratamento de Dados

Anexo I. Modelo de intervenção na leitura.

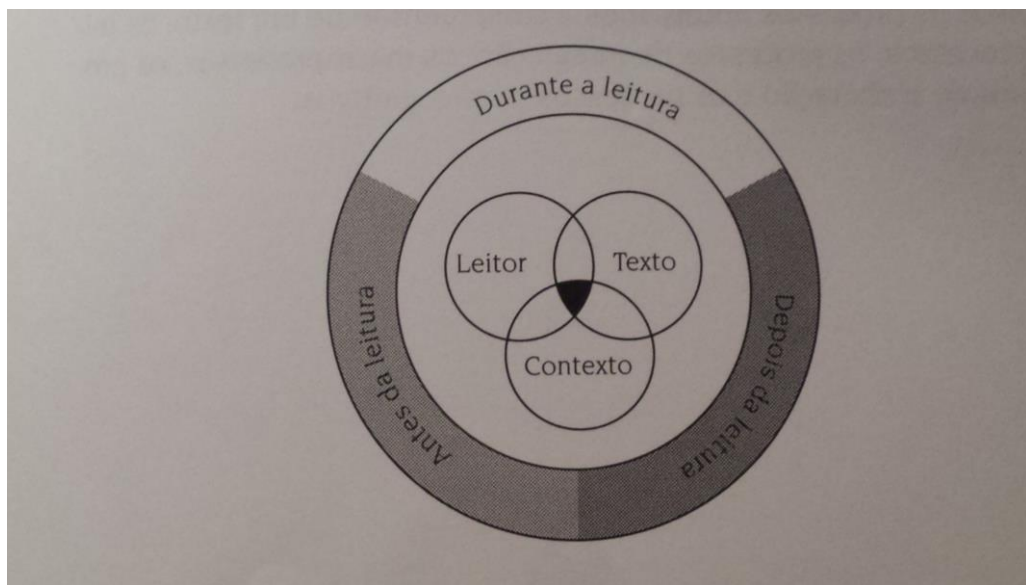


Figura 11.
Modelo de intervenção na leitura (Giasson, 2000).

Anexo J. Questionário da percepção das estratégias de compreensão leitora

Questionário de compreensão leitora

Nome: _____ Ano escolaridade: ____ Data: __/__/____

1. Qual(is) o(s) tema(s) do(s) texto(s) narrativo(s) que te desperta(m) maior interesse?

Fantástico Aventura Natureza Desporto
Amizade Animais Outro

Qual(is)? _____

2. Escolhes um livro apenas pela sua capa ou procuras mais informação?

2.1. Se procuras mais informação, indica o quê. _____

3. O que fazes/pensas antes de leres um texto narrativo?

4. Preferes ler um texto narrativo sozinho ou em grupo? Porquê?

5. Quando não percebes os significados de palavras, o que fazes?

6. Necessitas de reler o texto para pesquisar a informação pedida?

7. Classifica de 1 a 4 o teu nível de compreensão dos textos (1 = Fraco ; 2 = Satisfatório; 3 = Bom; 4 = Muito bom):

- Pesquisar no texto a resposta (sentido literal)
- Pensar numa resposta que não está escrita no texto (sentido inferencial)
- Dar uma opinião ou justificação
- Ordenar acontecimentos
- Dar outro título ao texto
- Indicar significados de palavras ou frases do texto

Obrigado pela tua colaboração!



Anexo K. Fichas de trabalho de compreensão leitora

Ficha de Trabalho – Português

4º ano

Nome: _____ Turma: _____

**Proposta de trabalho de compreensão leitora do livro *O Beijo da Palavrinha*,
de Mia Couto**

1. De acordo com as ilustrações da história que leste, pinta com lápis de cor vermelha o continente onde imaginas que a mesma se passa.



13.1. Indica com uma **X** o nome do continente onde se passa a ação da história:

- | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Europa | <input type="checkbox"/> Ásia | <input type="checkbox"/> África |
| <input type="checkbox"/> América | <input type="checkbox"/> Oceânica | <input type="checkbox"/> Antártida |

1.2 Porque pensas que história da Maria Poeirinha se passa nesse local?

2. De acordo com o excerto do texto “(...) seus pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão” (página 8). Indica com um **X**, a opção correta relativamente ao clima desse local:






- | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Húmido | <input type="checkbox"/> Quente | <input type="checkbox"/> Frio | <input type="checkbox"/> Temperado |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|

3. Ordena os acontecimentos da história, numerando as afirmações de 1 a 7.

- A menina adoeceu gravemente.
- Poeirinha foi beijada pelo mar e afogou-se numa palavrinha.
- Maria Poeirinha 94alab numa aldeia e era muito pobre.
- O Tio Jaime Litorânio achava que a menina se curava se visse o mar.
- A menina ficou surpreendida mas foi perdendo as suas forças, lentamente.
- Zeca Zonzo mostrou o mar à Poeirinha decalcando as letras que formam a palavra.
- O Tio Jaime Litorânio visitou a aldeia.

4. Imagina que eras amigo da Maria Poeirinha e tinhas que lhe descrever o mar, sabendo que ela nunca o viu nem o sentiu.

5. Decifra o enigma:

				
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

			
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

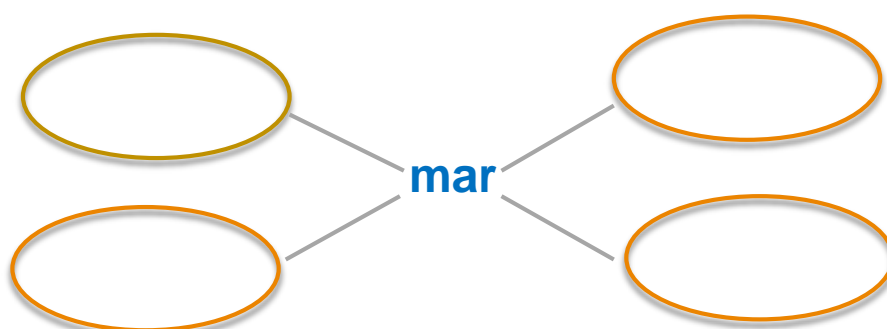
5.1. Escreve a frase que decifraste.

6. Associa as expressão sublinhada aos seu significado:

Expressão
“Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, <u>mais de areia do que castelos.</u> ”

Significado
Mais humildes do que grandiosos.
Mais rudes do que de pedra.
Mais desfeitos do que construídos.

7. Escreve quatro palavras da família da palavra *mar*.



8. Das seguintes características, rodeia duas que caracterizem a personagem Zeca Zonzo.

Teimoso

Distraído

Antipático

Persistente

9. Se fosses o Zeca Zonzo, o que farias para salvar a Maria Poeirinha?

10. Das seguintes opções, qual delas é um sinónimo da palavra fatigado? Circunda a hipótese correta.

a) feliz

b) calado

c) cansado

d) nenhuma das opções está correta

11. Explica o que foi acontecendo à Maria Poeirinha à medida que foi conhecendo as letras que compõem a palavra *mar*.

Letras	Acontecimentos
m	
a	
r	

12. Que significado terá o título *O Beijo da Palavrinha*?

13. Propõe outro fim para esta história, imaginando que terias essa oportunidade.

Ficha de compreensão da leitura
“O rapaz que tinha zero a matemática” - Grupo 1

Nomes:

Tema	
Assunto	
Caracterização das personagens principais	

Ficha de compreensão da leitura

“O rapaz que tinha zero a matemática” - Grupo 2

Nomes:

Localização da ação no tempo e no espaço	Tempo	Espaço
Problema inicial		

Ficha de compreensão da leitura
“O rapaz que tinha zero a matemática” - Grupo 3

Nomes:

Sequências da ação da história	
Acontecimentos importantes	

Ficha de compreensão da leitura

“O rapaz que tinha zero a matemática” - Grupo 4

Nomes:

Resolução do problema inicial	
Moral da história	



Escute com atenção!

Sequência

Inferências

De quem é a flor? Onde ela nasceu? Como ela nasceu no mundo?

Sentido literal

De quem é a flor? Onde ela nasceu? Como ela nasceu?

Significação

Vamos ver e ouvir...

LUZ, B5, CÂMERA...ATENÇÃO!

Sequência

LUZ, B5, CÂMERA...ATENÇÃO!

1. Coloque pelo ordem certa os acontecimentos da história.

Sequência

LUZ, B5, CÂMERA...ATENÇÃO!

1. Coloque pelo ordem certa os acontecimentos da história.

Sequência

LUZ, B5, CÂMERA...ATENÇÃO!

2. A sequência da história acontece nas seguintes etapas:

a. Em casa, no campo, no rio, no campo e na aldeia.

b. No campo, em casa, no rio, no campo e na aldeia.

c. No campo, no rio, no campo e na aldeia.

d. Em casa, no rio, no campo e na aldeia.

Sequência

LUZ, B5, CÂMERA...ATENÇÃO!

2. A sequência da história acontece nas seguintes etapas:

a. Em casa, no campo, no rio, no campo e na aldeia.

b. No campo, em casa, no rio, no campo e na aldeia.

c. No campo, no rio, no campo e na aldeia.

d. Em casa, no rio, no campo e na aldeia.

Sequência

LUZ, B5, CÂMERA...ATENÇÃO!

3. Ao ver o menino a decimar, o que fez por ele ajudar?

a. Prorrogou-o

b. Chamou-o

c. Nada

d. Conosco-He uma história

Sequência LUZ BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

Sequência Literária LUZ BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

4. Complete o frase "As histórias para crianças devem encher-se com palavras muito..."

A. ...docas" B. ...oficiais"

C. ...compridas" D. ...simples"

Sequência Literária LUZ BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

Sequência Literária LUZ BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

5. Indica qual destas frases é FALSA?

A. O menino queria descobrir coisas novas. B. O menino queria salvar a flor.

C. O menino só queria apertar o INATO. D. O menino adormeceu de cansaço perto da flor.

Sequência Literária LUZ BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

5. Indica qual destas frases é FALSA?

A. O menino queria descobrir coisas novas. B. O menino queria salvar a flor.

C. O menino só queria apertar o INATO. D. O menino adormeceu de cansaço perto da flor.

Significação LUZ BS, CAMBRA...AUDIÇÃO!

6. O que significa "resguardar"?

A. Acalmar B. Agitar

C. Guardar da noventena D. Proteger

Significação **Significação** LUZ BS, CAMBRA...AUDIÇÃO!

6. O que significa? 7. Que significado tem a atitude do for para com o menino?

A. Acalmar A. Solidão B. Gratidão

C. Guardar de C. Amizade D. Felicidade

Significação

LUZ, BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

7. Que significado tem a atitude de for para com o marinho?


A. Solido **B. Greteito**

C. Amizade **D. Felicidade**

1. Ferramentas

LUZ, BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

8. Neste momento, o que acha que o marinho pensou?



A. "Apeaca-me tomar um banho"
B. "Vou pescar!"
C. "Vou ou não vou?"
D. "Será que o tronco aguenta como o meu peso?"

1. Ferramentas

LUZ, BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

8. Neste momento, o que acha que o marinho pensou?



A. "Apeaca-me tomar um banho"
B. "Vou pescar!"
C. "Vou ou não vou?"
D. "Será que o tronco aguenta como o meu peso?"

1. Ferramentas

LUZ, BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

9. Como acha que os pais se sentiram quando andavam à procura do marinho?

A. Contentes **B. Embusamedos**

C. Angustiadoss **D. Inermidos**

1. Ferramentas

LUZ, BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

9. Como acha que os pais se sentiram quando andavam à procura do marinho?

A. Contentes **B. Embusamedos**

C. Angustiadoss **D. Inermidos**

1. Ferramentas

LUZ, BS, CAMBRA...ATENÇÃO!

10. O que acha que aconteceu de for para o ferri?

A. Vobou a marchar rapidamente **B. Continuou a ser a maior de todas da aldeia**

C. Não cam pécias de cones diferentes **D. Nenhuma das hipóteses anteriores**

10. Luzes, câmeras...atenção!

10. O que acha que aconteceu com o parvo fentif?

- A. Voltou a marchar rapidamente.
- B. Continuou a sair a maior de todas as alturas.
- C. Não conseguiu mais de comer diferenças.
- D. Nenhuma das hipóteses anteriores.



BOA!
Chegaram ao fim deste jogo!

LUZES, CAMERA...ATENÇÃO!





Nome: _____

Nº: _____

DITADO MUSICAL

Nº erros:

1. Ouve a música e preenche os espaços com as palavras que faltam.

“Como ela é bela”

Ai como ela é bela, bela demais
 E eu só _____ pena
 De já não saber como ela vai
 Quando dei por mim alguém viu em ti
 _____ que eu não vi e então perdi
 E eu só espero que, sejas feliz
 Já que te _____ de mim

Fiquei a saber que uma canção não

 Há muito mais a fazer
 Pois quem não cuida perde
 E eu não _____ ver, pensei que ao
 serem de seda
 Todas as canções que eu escrevi
 Tu ficarias p’ra sempre, mas não
 ____ dei atenção e deixei-te escapar
 Por entre os dedos com os teus

E uma história por acabar

Ai como ela é bela, bela demais
 E eu só _____ pena
 De já não saber como ela vai
 Quando dei por mim alguém viu em ti
 _____ que eu não vi e então perdi
 E eu só espero que, sejas feliz
 Já que te _____ de mim, de mim

Fiquei a saber que uma carta não
 chega
 Há muito mais a dizer
 Pois quem não sente _____
 E acabei por ver, que por mais que

escreva
 Há muito mais a viver
 Com quem só te _____
 E eu não te dei atenção e deixei-te
 escapar
 Por entre os dedos com os teus

 E uma história por acabar

Ai como ela é bela, bela demais
 E eu só _____ pena
 De já não saber como ela vai
 Quando dei por mim alguém viu em ti
 _____ que eu não vi e então perdi
 E eu só espero que, sejas feliz
 Já que te _____ p’ra longe
 No bater de asas, para uma vida
 melhor

Longe da _____
 Para onde o mundo já sabe de cor
 O quanto és bela, bela demais
 E eu só _____ pena
 De já não saber como vais
 Quando dei por mim alguém viu em ti
 _____ que eu não vi e então perdi
 E eu só espero que, sejas feliz
 E que um dia _____ voltas pra mim.

Autor: A.G.I.R.

1. Lê o texto com atenção. Utiliza a ajuda da carta da *Família Compreensão*.

“O Jardim”

Um jardim tinha vinte e cinco árvores. Vinte e quatro eram pequeninas e uma era enorme: com um tronco grosso e orgulhoso, com o topo parecendo tocar o céu. Visto de cima o jardim parecia ter uma única árvore.

Essa árvore, porém, cresceu tanto que os seus frutos ou eram comidos pelos pássaros, lá em cima, ou caíam: tornando-se autênticas bombas, tal a velocidade com que chegavam ao solo.

O dono do jardim, como não aproveitava nada dessa árvore e como a queda dos frutos se tornava cada vez mais perigosa, decidiu cortá-la. Agora quem visse de cima o jardim ficava com a sensação de este ter aumentado, pois conseguia distinguir, claramente, vinte e quatro árvores.

Gonçalo M. Tavares, *O Senhor Brecht*, 2ª ed., Editorial Caminho, 2006.

- 1.1 Faz uma pergunta relacionada com a carta da *Família Compreensão* e a sua resposta.

Ficha de Trabalho em Grupo – Português

4º ano

Nomes: _____

Data: ___/___/___

Grupo _____

Compreensão do texto

“Ouriço a ouriçar”



1. Preenchem o esquema de acordo com o texto que leram.

Espaço:

Tempo:

Personagens:



Problema:

Ouriço



Problema:

Lagarta



Problema:

Chapim



Solução:



1.1 Todas as personagens têm solução para o seu problema? Se não, qual delas não tem solução? _____

1.2 Coloca por **ordem a sequência da história** (cola as frases pela ordem correta)

O Ouriço estava concentrado no que não estava a fazer e não deu pela Lagarta que se pôs ao lado dele e perguntou:

“O que estás a fazer?”

“Nada”, respondeu ele sem se mexer.

“Ah!”, disse a Lagarta. “E posso ficar aqui ao pé de ti a fazer isso?”

“Podes. Mas não te chegues muito por causa dos picos. A menos que estejas interessada numa amizade picante. Ninguém está.”

“Obrigada pelo aviso”, disse a Lagarta. “Mas também não te podes chegar a mim, ou apanhas uma alergia e ficas com comichões na pele.”

O Ouriço voltou-se de repente e viu uma Lagarta peluda a olhar para ele.

“Quem és tu, Pequenita?”

“Sou eu.”

“Estou a ver. És a praga dos pinheiros. A processionária.”

“Vês alguma procissão? Estou sozinha.”

O Ouriço olhou para a Lagarta com mais atenção:

“Não devias andar com as outras numa fila?”, perguntou.

“Também gostavas de andar numa fila de ouriços? Todos para aqui, todos para ali. Nunca estás só, nem à vontade, nunca fazes o que te apetece, só o que os outros querem fazer. Nós não existimos, só existe a fila.”

“Acredito”, disse o Ouriço a arranjar uma posição melhor. “Mas se não vais na procissão, não se pode dizer que sejas uma processionária.”

“Pois não.”

“És uma processionária-não. Nunca tinha conhecido nenhuma.”

Ficaram ali os dois a apanhar sol, a uma certa distância um do outro. Foi então que o Chapim passou a rasar a cabeça do Ouriço e deu duas voltas no ar antes de pousar no chão, diante dele.

“Tens um minuto?”, perguntou.

“Agora não, que estou muito ocupado a ouriçar”, respondeu o Ouriço.

“O que é isso? Nunca ouvi falar.”

“É o que calhar. Agora é estar a apanhar sol de barriga para o ar.”

O Chapim voou para um ramo baixo do Pinheiro Grande.

“Ouriçar!”, repetiu ele com desprezo. “Isso não é fazer. É *não fazer*.”

Ficha de Trabalho – 4º ano

Nome: _____ Nº: ____ Data: __/__/__

Nº erros:

DITADO MUSICAL



1. Ouve a música e **preenche os espaços** com as palavras que faltam.

“Bom destino”

Foi p’ra fazer um bom destino
Que ela inventou com que se entreter
Dança os mais altos desafios
Que toda a alma _____ ter

Experimentou o desatino
Viu o seu _____ a querer se inverter
_____ p’ra mais tendo aprendido
Nunca é tarde p’ra perder

_____ o sol, colhe a tempestade
Quem paga p’ra ver?
Ninguém aposta no teu _____
Ninguém se abate se ele acontecer
Dizem que os bons não nascem por acaso
Tens _____ a fazer

Foi p’lo sabor do seu caminho
_____ ela acabou por se convencer
Que avançava mais indo mansinho
Que em passos _____ a combater

Onde plantou o azevinho
_____ o dom de saber ver crescer
Linda a _____ do destino
e houver vontade de a manter

_____ o sol, colhe a tempestade
Quem paga p’ra ver?
Ninguém aposta no teu _____
Ninguém se abate se ele acontecer
Dizem que um dom não desce por acaso
Quem tem, tem de o ter

Tu deste o fortúnio pelo amor
Não te _____ mais nada
Provaste o grande _____
da fria _____

_____ assentou o teu sorriso
não te restava nada
_____ tudo o que é preciso:
a paz da caminhada

_____ o sol, colhe a tempestade
Quem paga p’ra ver?
Ninguém aposta no teu _____
Ninguém se abate se ele acontecer
Dizem que os bons não nascem por acaso
Tens _____ a fazer

Autor: Márcia.

Nome: _____ Data: ___/___/___

1. Lê o texto com atenção.

“Os Jogos Paralímpicos”

No ano de 1948, em Stoke Mandeville, na Inglaterra, Sir Ludwig Guttman organizou uma competição desportiva entre veteranos da Segunda Guerra Mundial com lesão na espinal medula. Quatro anos depois, desportistas da Holanda juntaram-se aos jogos e nasceu um



5 movimento internacional. Estes jogos ao estilo olímpico para atletas com deficiência foram organizados pela primeira vez em Roma, em 1960, e atualmente chamam-se Paralímpicos. Em 1976, em Toronto, foram acrescentados outros grupos de deficiência e surgiu a ideia de juntar diferentes grupos de pessoas com deficiência em competições desportivas internacionais. No mesmo ano realizaram-se os primeiros Jogos Paralímpicos de Inverno na

10 Suécia.

Atualmente, os Jogos Paralímpicos são eventos desportivos de elite para atletas com deficiência, dando valor às capacidades atléticas dos participantes e não à sua deficiência. Realizam-se no mesmo ano dos Jogos Olímpicos e, desde 2012, a cidade anfitriã dos Jogos Olímpicos acolhe igualmente os Paralímpicos mas em datas diferentes.

15 Na XIV edição dos Jogos Paralímpicos, em Londres (2012), competiram cerca de 4200 atletas provenientes de 160 países de todo o mundo. Portugal esteve representado por 30 atletas de 5 modalidades, numa missão chefiada por Carlos Lopes. Portugal esteve representado nas seguintes modalidades: atletismo, boccia, equitação, natação e remo. As medalhas conquistadas por Portugal até à data são as seguintes: prata (Boccia – Armando Costa, Luís Silva, José Macedo), bronze (Boccia – José Macedo) e bronze (atletismo/ salto

20 em comprimento – Lenine Cunha).

Adaptado de Comité Paralímpico de Portugal, *História da Competição*, 2016. Disponível em

<https://www.comiteparalimpicoportugal.pt/Paginas/paralimpicos.aspx>

1.1 Ordena os assuntos do texto:

- Modalidades em que Portugal esteve representado nos jogos de 2012.
- Porquê que surgiram os Jogos Paralímpicos.
- Medalhas ganhas pelos atletas paralímpicos portugueses.
- Onde e quando surgiram os Jogos Paralímpicos.
- Inclusão de atletas com diferentes deficiências.
- Realização dos Jogos Paralímpicos no mesmo ano e local dos Jogos Olímpicos.
- Número de atletas e países participantes nos jogos Paralímpicos de 2012.

2. Quais os participantes da competição desportiva de 1948 referida no texto?

3. Associa os acontecimentos às datas:

- Realizaram-se os primeiros Jogos Paralímpicos de inverno, na Suécia. • 1960
- Competição desportiva em Inglaterra. • 2012
- Cidade anfitriã dos Jogos Olímpicos acolhe os Jogos Paralímpicos. • 1976
- Jogos para atletas com deficiência foram realizados pela primeira vez em Roma. • 1948
- Ano dos Jogos Paralímpicos em que Portugal esteve representado por 30 atletas de 5 modalidades. • 1976
- Em Toronto surge a ideia de competirem atletas com outros tipos de deficiência. • 2012

4. Lê o excerto do texto “(...) a cidade anfitriã dos Jogos Olímpicos acolhe igualmente os Paralímpicos mas em datas diferentes.” (linhas 13 e 14). De acordo com o sentido da frase, indica com um **X**, a opção correta relativamente ao significado da palavra sublinhada:

a cidade preferida.

A cidade cristã.

A cidade onde se realizam os Jogos Olímpicos.

5. Concordas com a afirmação: “(...) os Jogos Paralímpicos são eventos desportivos de elite para atletas com deficiência, **dando valor às capacidade atléticas dos participantes e não à sua deficiência.**” (linhas 11 e 12)?

6. Justifica.

7. Indica as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F), colocando uma **X** no respetivo local.

Frases	V	F
Sir Ludwig Guttmann organizou uma competição desportiva entre veteranos da Primeira Guerra Mundial.		
Em 1976 realizaram-se os primeiros Jogos Paralímpicos de Inverno na Suécia.		
Nos Jogos Paralímpicos de Londres, competiram cerca de 4200 atletas provenientes de 160 países de todo o mundo.		
Em 2012, Portugal esteve representado nas seguintes modalidades: atletismo, boccia, judo, natação e remo.		
Na competição paralímpica Portugal tem 3 medalhas, duas de prata e uma de bronze.		

8. Na tua opinião, quais deverão ser as características de um atleta paralímpico?

9. Das seguintes opções, qual delas é um sinónimo da palavra elite (linha 11)? Rodeia a hipótese correta.

- a) comum b) prestigiado c) normal d) nenhuma das opções anteriores

Bom trabalho!



Ficha de Trabalho – Português

4º ano

Nome: _____

Data: ___/___/___

1. Lê o texto com atenção.

Uma vez um rapaz pobre empregou-se em casa dum negociante que tinha uma filha.

Como o rapaz era jeitoso, a rapariga começou a engrajar com ele. Mas o rapaz só lhe deitava, às vezes, um rabo d'olho e não vinha falar com ela. Irritada com aqueles modos, a donzela foi até à porta do quarto do rapaz e pôs-se de ouvidos à escuta.

5 Passado algum tempo, ouviu-o suspirar e dizer:

- Ai casa de meu pai, casa de cem lumes!

Voltou a rapariga outra noite e outra e era sempre aquele suspirar. Não havia dúvida: o rapaz devia ser algum fidalgo ou filho de gente rica. E a rapariga, que já se via condessa, foi falar ao pai.

10 O negociante convenceu-se que empregado era um bom partido para a filha. Então casaram, mas o pai veio a saber que ele não tinha fortuna nenhuma. De orelha murcha, o negociante perguntou-lhe:

- Olha lá, então se não tinhas nada, para que era aquele suspirar: “Ai casa de meu pai, casa de cem lumes!”?

15 - Ora – respondeu o finório – para vocemessê me deixar casar com a sua filha.

- Ah, tratante, que assim nos mentias!

- Isso mais devagar. Na casa de meu pai, havia mais buracos que telhas e por elas via eu todas as noites o céu com os luzeiros das estrelas que são mais de cem.

20 E como o que estava feito não se podia desfazer, com a esperteza do rapaz se consolaram pai e filha.

Adaptado de Luísa Dacosta, *A-ver-o-Mar- Crónicas*.

23

Responde às questões sobre o texto que acabaste de ler.

1.1 Preenche a tabela de acordo com a informação do texto:



1.2 Completa os espaços em branco.

Introdução —————> Linha ___ até à linha ___

Desenvolvimento —————> Linha ___ até à linha ___

Conclusão —————> Linha ___ até à linha ___

1.3 Atribui um título ao texto.

2. Assinala com uma **X** a opção correta.

“Irritada com aqueles modos” (linha 5). A rapariga ficou irritada porque:

- O seu pai tinha contratado um empregado pobre.
- O rapaz só estava interessado em estar deitado.
- O rapaz só olhava de vez em quando para ela e não lhe falava.
- O rapaz era muito feio.

3. Assinala com uma **X** a opção correta de acordo com o sentido do texto.

A rapariga foi até ao quarto do rapaz:

ouvir através da porta.

Abrir a porta e espreitar.

Bater à porta.

Arrependeu-se e voltou para trás.

4. Assinala com uma **X** as **duas opções** corretas.

“De orelha murcha o negociante perguntou-lhe” (linhas 13 e 14). Ficar de **orelha**

murcha significa:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> confiante | <input type="checkbox"/> convencido |
| <input type="checkbox"/> desconfiado | <input type="checkbox"/> envergonhado |
| <input type="checkbox"/> triste | <input type="checkbox"/> desiludido |

5. Explica por **palavras tuas** a justificação do rapaz: “Na casa de meu pai, havia mais buracos que telhas e por elas via eu todas as noites o céu com os luzeiros das estrelas que são mais de cem.” (linhas 19 e 20).
-

6. Selecciona os **dois significados** possíveis da frase “- Ai casa de meu pai, casa de cem lumes!” (linha 8), **de acordo com o sentido do texto**:

A casa do pai do rapaz:

- não tinha telhas e por isso à noite conseguia ver o céu estrelado.
- era muito velhinha e tinha cem fogueiras.
- era muito grande e por isso tinha muita luz e aquecimento.
- Não tinha eletricidade e por isso precisavam de cem velas.

7. **Na tua opinião**, o rapaz mentiu ou foi inteligente na forma como suspirava?
-

8. Coloca uma **X** na carta que tens na mão, que corresponde à personagem da

Família Compreensão:



8.1 De acordo com as características da tua personagem:

Faz uma pergunta relacionada com o texto:

Responde a essa pergunta:

Já terminaste? Boa! **Relê** as respostas que deste e confirma se estão corretas.

Bom trabalho!



Ficha de Trabalho – 4º ano

Nome: _____ Nº: ____ Data: __/__/__

Nº erros:

DITADO A PARES



2. Lê o teu texto individualmente, em silêncio.
3. **Ditado:** Começa a ler o colega que tem o TEXTO 1.
4. O colega que tem o TEXTO 2 deve estar **atento** à leitura e quando o colega estiver em silêncio, completar a frase com a sua **palavra sublinhada**.
5. O colega que tem o TEXTO 1 deverá **preencher a lacuna** (espaço em branco) com a palavra que ouviu.
6. Quando terminares de preencher todas as tuas lacunas, o colega com o TEXTO 2 começa a ler.
7. Fazem o mesmo mas agora quem lê é o colega que tem o TEXTO 2.

TEXTO 1

“O Pedro e o André”

De manhã, bem cedo o Pedro levanta-se, lava-se, _____, toma o pequeno-almoço, vai para casa da Maria José e juntos partem para a escola.

Se o André se _____ cedo, se se lavasse e _____ sem demoras, também podia ir com eles. Mas o André, primeiro que se _____ e penteasse, passava uma eternidade.

Na escola, o Pedro está sempre a dizer-lhe:

- Se tu estudasses e _____ os trabalhos que a professora nos manda, podias ser um ótimo aluno.

- Ora, deixa-te disso, Pedro. Então se eu treinasse podia ser um Ronaldo?

- Isso não sei, mas quanto mais treinares, melhor jogas.

Caderno de Ditados, Porto Editora.

Ficha de Trabalho – 4º ano

Nome: _____ Nº: ____ Data: __/__/____

Nº erros:

DITADO A PARES



- a) Lê o teu texto individualmente, em silêncio.
- b) **Ditado:** Começa a ler o colega que tem o TEXTO 1.
- c) O colega que tem o TEXTO 2 deve estar **atento** à leitura e quando o colega estiver em silêncio, completar a frase com a sua **palavra sublinhada**.
- d) O colega que tem o TEXTO 1 deverá **preencher a lacuna** (espaço em branco) com a palavra que ouviu.
- e) Quando terminares de preencher todas as tuas lacunas, o colega com o TEXTO 2 começa a ler.
- f) Fazem o mesmo mas agora quem lê é o colega que tem o TEXTO 2.

TEXTO 2

“O Pedro e o André”

De manhã, bem cedo o Pedro levanta-se, _____, veste-se, toma o pequeno-almoço, vai para casa da Maria José e juntos partem para a escola.

Se o André se levantasse cedo, se se _____ e comesse sem demoras, também podia ir com eles. Mas o André, primeiro que se vestisse e _____, passava uma eternidade.

Na escola, o Pedro está sempre a dizer-lhe:

- Se tu _____ e fizesses os trabalhos que a professora nos manda, podias ser um ótimo aluno.

- Ora, deixa-te disso, Pedro. Então se eu _____ podia ser um Ronaldo?

- Isso não sei, mas quanto mais treinares, melhor jogas.

Caderno de Ditados, Porto Editora.

1. Qual a diferença entre estas duas palavras?

Levanta-se

levantasse

-
- O som “se” final separa-se da palavra quando se trata de um pronome pessoal e a sílaba que o antecede é átona (ex^o: senta-se).
 - O som “sse” final escreve-se se a sílaba que o antecede for tónica (Ex^o sentasse).

Nome: _____

Data: ___/___/___

1. Lê o texto com atenção.

“Gaitinhas e Gineto”

A feira era no fim da vila, rente à estrada.

Três ruas ladeadas por barracas de serapilheira e pano cru; num topo o circo, no outro a praça de touros. Ruas apinhadas de gente, barracas atulhadas de bugigangas. E o povo a passear desejos...E os feirantes a aguardar esperanças...

5

Gaitinhas avistou Gineto logo à entrada da feira.

Pararam junto aos carrosséis, que eram dois. O maior, iluminado por lâmpadas multicolores, tentava os olhos. Tinha cavalinhos com patas no ar, fogosos como corcéis de carne e osso; galos de crista alta; bichos variados, sobre um tapete rolante que oscilava como os barcos no rio. O outro, pouco e mal iluminado, só tinha cavalinhos.

10

- Qual queres? – perguntou Gineto.

Gaitinhas demorou a resposta. Olhou o carrossel velho, sem ninguém, e os cavalinhos tristes, parados. A voz rouca do dono parecia chamá-lo.

- Vai andar...vai andar...

15

- Vamos neste – disse Gaitinhas.

Gineto entregou o dinheiro que Sagui lhe emprestara. As luzes encheram-se de brilho, a campainha anunciou a corrida e chamou mais gente...

- Vai andar... - E andou, ao som do realejo estafado e do motor que roncava, arquejante, enquanto um homem pálido procurava bater pratos a compasso.

20

- Linda música! – exclamou Gaitinhas.

Talvez fosse a música do carrossel grande que abafava tudo. Mas era linda e fazia-o esquecer a doença da mãe e os sapatos rotos. O cavalo cavalgava no espaço, através das estrelas, e ele levava um sorriso nos lábios.

O carrossel parou. Mas a alegria da viagem ficou ainda a bailar nos olhos de Gineto e nos lábios de Gaitinhas.

25



Responde às questões sobre o texto que acabaste de ler.

1.1 Sublinha as palavras do texto que desconheces o significado.

1.2 Pesquisa no dicionário essas palavras e coloca as respetivas respostas na tabela.

Palavras	Significados de acordo com o texto

2. Preenche os espaços de acordo com a informação do texto:



2.1 Associa (liga) as transcrições do texto aos respetivos assuntos.

“Três ruas ladeadas por barracas de serapilheira e pano cru; num topo o circo, no outro a praça de touros. Ruas apinhadas de gente, barracas atulhadas de bugigangas. E o povo a passear desejos...E os feirantes a aguardar esperanças...”(linhas 2 à 5)

- O sentimento de Gaitinhas enquanto andava no carrossel.

“Gaitinhas demorou a resposta . Olhou o carrossel velho, sem ninguém, e os cavalinhos tristes, parados. A voz rouca do dono parecia chamá-lo.

- Vai andar...vai andar...

- Vamos neste – disse Gaitinhas.” (linhas 12 à 15)

- Descrição da feira.

“Talvez fosse a música do carrossel grande que abafava tudo. Mas era linda e fazia-o esquecer a doença da mãe e os sapatos rotos.” (linhas 21 à 22)

- A escolha do carrossel onde iriam andar.

3. Assinala com uma **X** as duas opções corretas.

Sabia-se que era uma feira porque havia...

- muita gente a jogar futebol e a passear.
- Um circo, carrosséis e muita gente.
- Crianças a correr e a andar de patins.
- Barracas, feirantes e muita iluminação.

4. Assinala com uma **X** a opção correta para o **significado** desta frase.

“Ruas apinhadas de gente, barracas atulhadas de bugigangas.” (linhas 3 e 4)

- Ruas com muitas pinhas e barracas cheias de objetos de muito valor.
- Ruas com pessoas que transportavam pinhas e barracas com objetos de pouco valor.
- Ruas com muitas pessoas e barracas cheias de objetos de pouco valor.
- Ruas com muitas pessoas e barracas cheias de objetos de muito valor.

5. Assinala com uma **X** a opção correta de acordo com o texto.

O Gineto e o Gaitinhas pararam junto a:

- Três carrosséis, bem iluminados, exceto um deles.
- Dois carrosséis, um maior e bem iluminado, o outro mais pequeno e com pouca luz.
- Dois carrosséis, os dois do mesmo tamanho mas um mais iluminado do que o outro.
- Nenhuma das hipóteses anteriores.

6. **Transcreve** do texto a descrição do carrossel em que o Gaitinhas e o Gineto andaram.

6.1 **Na tua opinião**, por que razão o Gaitinhas escolheu esse carrossel?

7. Faz o retrato físico e psicológico do Gaitinhas.

Retrato físico: _____

Retratopsicológico: _____

8. De acordo com o texto, esta frase é **real** ou **imaginária**?

“O cavalo cavalgava no espaço, através das estrelas, e ele levava um sorriso nos lábios.” (linhas 22 e 23).

8.1 Qual o seu **significado**? _____

9. O que pensas que aconteceu depois dos amigos andarem de carrossel? **Completa a história** do Gineto e do Gaitinhas.

10. Coloca uma X na carta, que tens na mão, que corresponde à personagem da *Família*

Compreensão:



10.1 De acordo com as características da tua personagem:

Faz uma pergunta relacionada com o texto:

Responde a essa pergunta:

Já terminaste? Boa! Relê as tuas respostas e confirma se estão corretas.

Bom trabalho!



Anexo L. Fichas de compreensão leitora diferenciadas.

Ficha de Trabalho – Português (versão 2)

4º ano

Nome: _____ Turma: _____

Proposta de trabalho de compreensão leitora do livro *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto

1. De acordo com as ilustrações da história que leste, pinta com lápis de cor vermelha o continente onde imaginas que a mesma se passa.



2. Indica com uma **X** o nome do continente onde se passa a ação da história:

Europa

Ásia

África

América

Oceânica

Antártida

- 2.1 Porque pensas que história da Maria Poeirinha se passa nesse local?

-
3. De acordo com o excerto do texto “(...) seus pés descalços esaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão” (página 8). Indica com um **X**, a opção correta relativamente ao clima desse local:

Húmido

Quente

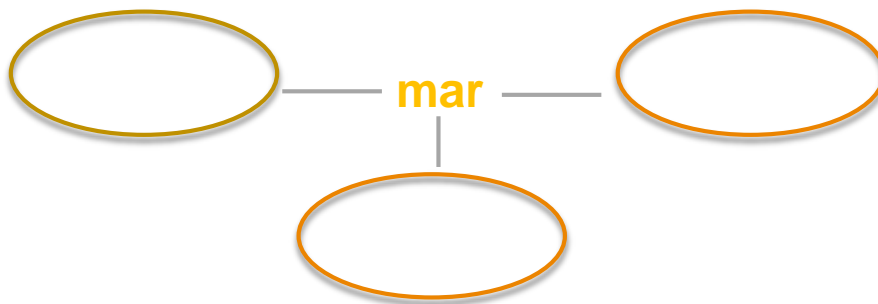
Frio

7. Associa a expressão sublinhada ao seu significado:

Expressão
“Poeirinha só ganhara um irmão, o Zeca Zonzo, que era <u>desprovido de juízo</u> ” (página 6)

Significado
excesso de juízo
pouco juízo
algum de juízo

8. Escreve três palavras da família da palavra *mar*.



9. Das seguintes características, rodeia duas que caracterizem a personagem Zeca Zonzo.

Teimoso

Distraído

Antipático

Persistente

10. Se fosses o Zeca Zonzo, o que farias para salvar a Maria Poeirinha?

11. Das seguintes opções, qual delas é um sinónimo da palavra fatigado? Circunda a hipótese correta.

a) feliz

b) calado

c) cansado

d) nenhuma das opções está correta

12. Explica o que foi acontecendo à Maria Poeirinha à medida que foi conhecendo as letras que compõem a palavra *mar*.

Letras	Acontecimentos
m	
a	
r	

13. Que outro título darias à história?

14. Propõe outro final para esta história.

1. Lê o texto com atenção. Utiliza a ajuda da carta da *Família Compreensão*.

“O jardim de Matilde”

O jardim tinha ainda espaço para algumas árvores de frutos: laranjeiras, macieiras, cerejeiras e oliveiras com folhas cor de prata. Matilde gostava especialmente de uma das laranjeiras. Devido ao amor que lhe tinha, ficou com a alcunha de Laranjinha. Essa árvore tinha um tronco forte onde, bem no meio, havia uma covinha que parecia um banco. Matilde sentava-se aí a ler poemas em voz alta para a laranjeira, para os pássaros e para as formigas que passavam em carreirinho. Ela gostava de ouvir o som das palavras, para as saborear em todos os sentidos. Procurava a música própria de cada uma e a seguir desenhava-as cuidadosamente, letra por letra. No fim, surgiam palavras de todos os tamanhos, cores e feitios. Um jardim encantado de palavras.

Adélia Carvalho, *Matilde Rosa Araújo – Um olhar de menina*, Edições Trinta por uma linha, 2010.

- 1.1 Faz uma pergunta relacionada com a carta da *Família Compreensão* e a sua resposta.

Nome: _____ Data: ___/___/___

1. Lê o texto e **sublinha** o mais importante.

“Os Jogos Paralímpicos”

No ano de **1948**, em Stoke Mandeville, na Inglaterra, Sir Ludwig Guttman organizou uma competição desportiva entre veteranos da Segunda Guerra Mundial com lesão na espinal medula. Quatro anos depois, desportistas da Holanda juntaram-se aos jogos e nasceu um movimento internacional. Estes jogos ao estilo olímpico para atletas com deficiência foram organizados pela primeira vez em Roma, em **1960**, e atualmente chamam-se Paralímpicos. Em **1976**, em Toronto, foram acrescentados outros grupos de deficiência e surgiu a ideia de juntar diferentes grupos de pessoas com deficiência em competições desportivas internacionais. No mesmo ano realizaram-se os primeiros Jogos Paralímpicos de Inverno na Suécia.



Atualmente, os Jogos Paralímpicos são eventos desportivos de elite para atletas com deficiência, dando valor às capacidade atléticas dos participantes e não à sua deficiência. Realizam-se no mesmo ano dos Jogos Olímpicos e, desde **2012**, a **cidade anfitriã** dos Jogos Olímpicos acolhe igualmente os Paralímpicos mas em datas diferentes.

Na XIV edição dos Jogos Paralímpicos, em Londres (**2012**), competiram cerca de 4200 atletas provenientes de 160 países de todo o mundo. Portugal esteve representado por 30 atletas de 5 modalidades, numa missão chefiada por Carlos Lopes. Portugal esteve representado nas seguintes **modalidades**: atletismo, boccia, equitação, natação e remo. As **medalhas** conquistadas por Portugal até à data são as seguintes: prata (Boccia – Armando Costa, Luís Silva, José Macedo), bronze (Boccia – José Macedo) e bronze (atletismo/ salto em comprimento – Lenine Cunha).

Adaptado de Comité Paralímpico de Portugal, *História da Competição*, 2016. Disponível em

<https://www.comiteparalimpicoportugal.pt/Paginas/paralimpicos.aspx>

1.1 Ordena de 1 a 5 os assuntos do texto:

- Desportos em que Portugal esteve representado nos jogos de 2012.
- Onde e quando e porquê que surgiram os Jogos Paralímpicos.
- Medalhas ganhas pelos atletas paralímpicos portugueses.
- Integração de atletas com diferentes deficiências.
- Número de atletas e países participantes nos jogos Paralímpicos de 2012.

2. Quais os participantes da competição desportiva de 1948 referida no texto? Assinala com uma X a resposta correta.

- Veteranos da Segunda Guerra Mundial com lesão na espinal medula.
- Veteranos da Segunda Guerra Mundial com lesões nosso braços.
- Veteranos da Primeira Guerra Mundial com lesão na espinal medula.
- Veteranos da Segunda Guerra Mundial com lesões nos pés.

3. Liga os acontecimentos às datas:

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| • Realizaram-se os primeiros Jogos Paralímpicos de inverno, na Suécia . | • 1960 |
| • Competição desportiva em Inglaterra , em Stoke Mandeville. | • 2012 |
| • Jogos para atletas com deficiência foram realizados pela primeira vez em Roma . | • 1976 |
| • Ano dos Jogos Paralímpicos em que Portugal esteve representado por 30 atletas de 5 modalidades . | • 1948 |

4. Lê o excerto do texto “(...) a cidade **anfitriã** dos Jogos Olímpicos acolhe igualmente os Paralímpicos mas em datas diferentes.” (linhas 13 e 14). De acordo com o sentido da frase, indica com um **X**, a opção correta relativamente ao significado da palavra sublinhada:

- a cidade preferida.
- a cidade cristã.
- A cidade onde se realizam os Jogos Olímpicos.

5. Concordas com a afirmação: “(...) os Jogos Paralímpicos são eventos (...) para atletas com deficiência, **dando valor às capacidade atléticas dos participantes e não à sua deficiência.**” (linhas 11 e 12)?
-

6. Quem chefiou a **missão portuguesa** dos Jogos Paralímpicos de **2012**?

- Rosa Mota Carlos Lopes Carlos Cruz

7. Indica com uma **X** a **afirmação correta**.

- Na competição paralímpica Portugal tem 3 medalhas, duas de prata e uma de bronze.
- Na competição paralímpica Portugal tem 3 medalhas, duas de bronze e uma de prata.
- Na competição paralímpica Portugal tem 3 medalhas, duas de bronze e uma de ouro.

8. Indica as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F), colocando uma **X** no respetivo local.

Frases	V	F
Em 1976 realizaram-se os primeiros Jogos Paralímpicos de Inverno na Suécia.		
Nos Jogos Paralímpicos de Londres, competiram cerca de 4200 atletas provenientes de 160 países de todo o mundo.		
Em 2012, Portugal esteve representado nas seguintes modalidades: atletismo, boccia, judo, natação e remo.		

Bom trabalho!



Nome: _____

Data: ___/___/_____

1. Lê o texto com atenção.

Uma vez um rapaz pobre empregou-se em casa dum negociante que tinha uma filha.

Como o rapaz era jeitoso, a rapariga começou a engraçar com ele. Mas o rapaz só lhe deitava, às vezes, um rabo d'olho e não vinha falar com ela. **Irritada com aqueles modos**, a donzela **foi até à porta do quarto do rapaz e pôs-se de ouvidos à escuta**. Passado algum tempo, ouviu-o suspirar e dizer:



- Ai casa de meu pai, casa de cem lumes!

Voltou a rapariga outra noite e outra e era sempre aquele suspirar. **Não havia dúvida: o rapaz devia ser algum fidalgo ou filho de gente rica**. E a rapariga, que já se via condessa, foi falar ao pai.

O negociante convenceu-se que empregado era um bom partido para a filha. Então casaram, mas o pai veio a saber que ele não tinha fortuna nenhuma. De **orelha murcha**, o negociante perguntou-lhe:

0 - Olha lá, então se não tinhas nada, para que era aquele suspirar: **“Ai casa de meu pai, casa de cem lumes!”?**

- Ora – respondeu o finório – para vocemessê me deixar casar com a sua filha.

- Ah, tratante, que assim nos mentias!

- Isso mais devagar. Na casa de meu pai, havia mais buracos que telhas e por elas via eu todas as noites o céu com os luzeiros das estrelas que são mais de cem.

E como o que estava feito não se podia desfazer, com a esperteza do rapaz se consolaram pai e filha.

Adaptado de Luísa Dacosta, *A-ver-o-Mar- Crónicas*.

Responde às questões sobre o texto que acabaste de ler.

1.1 Preenche a tabela de acordo com a informação do texto:



1.2 Atribui um título ao texto.

2. Assinala com uma **X** a opção correta.

“Irritada com aqueles modos” (linha 5). A rapariga ficou irritada porque:

- O seu pai tinha contratado um empregado pobre.
- O rapaz era muito feio.
- O rapaz só olhava de vez em quando para ela e não lhe falava.

3. Assinala com uma **X** a opção correta de acordo com o sentido do texto.

A rapariga foi até ao quarto do rapaz:

- ouvir através da porta.
- Abrir a porta e espreitar.
- Arrependeu-se e voltou para trás.

4. Depois de leres o texto, **concordas** com a afirmação da rapariga: “Não havia dúvida: o rapaz devia ser algum fidalgo ou filho de gente rica.” (linhas 9 e 10)?

Sim

Não

5. Assinala com uma **X** a **opção** correta.

“De orelha murcha o negociante perguntou-lhe” (linhas 13 e 14). Ficar de **orelha murcha** significa:

confiante

desconfiado

triste

6. De acordo com a **explicação do rapaz**:

“Na casa de meu pai, havia mais buracos que telhas e por elas via eu todas as noites o céu com os luzeiros das estrelas que são mais de cem.” (linhas 19 e 20)

Qual era o significado da frase “- Ai casa de meu pai, casa de cem lumes!” (linha 8)

A casa do pai do rapaz:

não tinha telhas e por isso à noite conseguia ver o céu estrelado.

era muito velhinha e tinha cem fogueiras.

Era muito grande e por isso tinha muita luz e aquecimento.

7. Coloca uma **X** na carta que tens na mão, que corresponde à personagem da *Família*

Compreensão:



7.1 Qual o nome da tua personagem? _____

7.2 Qual a **melhor característica** da tua personagem? Coloca uma **X** na resposta correta.

- Reorganizar o texto.
- Retirar informação que está escrita no texto.
- Descobrir significados de palavras do texto
- Descobrir pistas que não estão escritas no texto.
- Dar a opinião relativamente ao texto.

7.3 Imagina que és essa personagem!

Faz uma pergunta, relacionada com o texto, de acordo com as **tuas características**.

Responde a essa pergunta:

Já terminaste? Boa! Relê as tuas respostas e confirma se estão corretas.

Bom trabalho!



Nome: _____

Data: ___/___/_____

1. Lê o texto com atenção.

“Gaitinhas e Gineto”

A feira era no fim da vila, rente à estrada.

Três ruas ladeadas por barracas de serapilheira e pano cru; num topo o circo, no outro a praça de touros. Ruas **apinhadas** de gente, barracas **atulhadas** de bugigangas. E o povo a passear desejos...E os feirantes a aguardar esperanças...



Gaitinhas avistou Gineto logo à entrada da feira.

Pararam junto aos carrosséis, que eram dois. O maior, iluminado por lâmpadas multicores, tentava os olhos. Tinha cavalinhos com patas no ar, fogosos como **corcéis** de carne e osso; galos de crista alta; bichos variados, sobre um tapete rolante que oscilava como os barcos no rio. O outro, pouco iluminado, só tinha cavalinhos.

- Qual queres? – perguntou Gineto.

Gaitinhas demorou a resposta. Olhou o carrossel velho, sem ninguém, e os cavalinhos tristes, parados. A voz rouca do dono parecia chamá-lo.

- Vai andar...vai andar...

- Vamos neste – disse Gaitinhas.

Gineto entregou o dinheiro que Sagui lhe emprestara. As luzes encheram-se de brilho, a campainha anunciou a corrida e chamou mais gente...

- Vai andar... - E andou, ao som do **realejo** estafado e do motor que roncava, arquejante, enquanto um homem pálido procurava bater pratos a compasso.

- Linda música! – exclamou Gaitinhas.

Talvez fosse a música do carrossel grande que abafava tudo. Mas era linda e fazia-o esquecer a doença da mãe e os sapatos rotos. O cavalo cavalgava no espaço, através das estrelas, e ele levava um sorriso nos lábios.

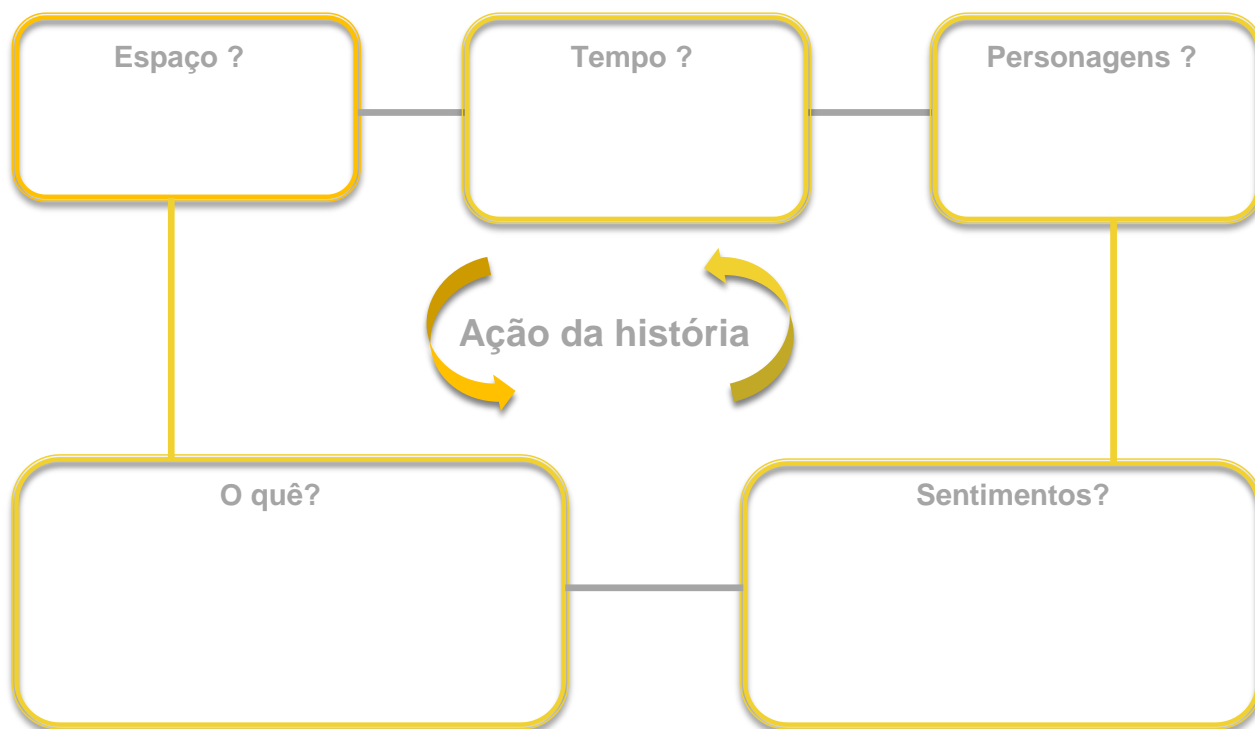
O carrossel parou. Mas a alegria da viagem ficou ainda a bailar nos olhos de Gineto e nos lábios de Gaitinhas.

Soeiro Pereira Gomes, *Pantufa e os Amigos*, Edições Nova Gaia.

Glossário: **apinhadas** – cheias de gente; **atulhadas** – com muitas coisas; **corcéis** – cavalos de batalha; **realejo** – órgão manual;

Responde às questões sobre o texto que acabaste de ler.

2. Preenche os espaços de acordo com a informação do texto:



2.1 Ordena os acontecimentos do texto de 1 a 5.

- Gaitinhas avistou Gineto logo à entrada da feira.
- Gineto entregou o dinheiro que Sagui lhe emprestara.
- Linda música! – exclamou Gaitinhas.
- A feira era no fim da vila, rente à estrada.
- Vai andar...E andou ao som do realejo estafado.

3. Assinala com uma X a opção correta.

Sabia-se que era uma feira porque havia...

- muita gente a jogar futebol e a passear.
- Crianças a correr e a andar de patins.
- Barracas, feirantes e muita iluminação.

4. Indica com um **X** se as frases são verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**).

Frases	V	F
A feira situava-se no fim da vila, rente à estrada em duas ruas.		
Gineto e Gaitinhas pararam junto a dois carrosséis diferentes um do outro.		
Gineto e Gaitinhas eram meninos pobres.		
Gaitinhas detestou andar de carrossel.		
A mãe de Gaitinhas estava doente.		

5. Assinala com uma **X** a opção correta de acordo com o texto.

O Gineto e o Gaitinhas andaram num carrossel...

- velho, bem iluminado, com cavalinhos tristes e parados.
- Velho, mal iluminado, com cavalinhos tristes e parados.
- Nenhuma das hipóteses anteriores.

6. Escreve o nome dos animais que havia no carrossel **maior**.

7. **Na tua opinião** o Gaitinhas e Gineto eram meninos ricos?

Sim

Não

7.1 Transcreve do texto uma frase que indique se o Gaitinhas era pobre ou rico.

8. Assinala com uma **X** a **opção** correta. Qual o sentimento dos amigos quando andaram de carrossel?

142

Desiludidos

tristes

cansados

felizes

9. O que pensas que aconteceu depois de os amigos andarem de carrossel? **Completa a história** do Gineto e do Gaitinhas.

10. Coloca uma **X** na carta, que tens na mão, que corresponde à personagem da *Família*

Compreensão:



- 10.1 De acordo com as características da tua personagem, faz uma pergunta relacionada com o texto.

Responde a essa pergunta:

Já terminaste? Boa! Relê as tuas respostas e confirma se estão corretas.



Anexo M. Análise comparativa do desempenho acadêmico dos alunos entre o 2.º e o 3.º períodos

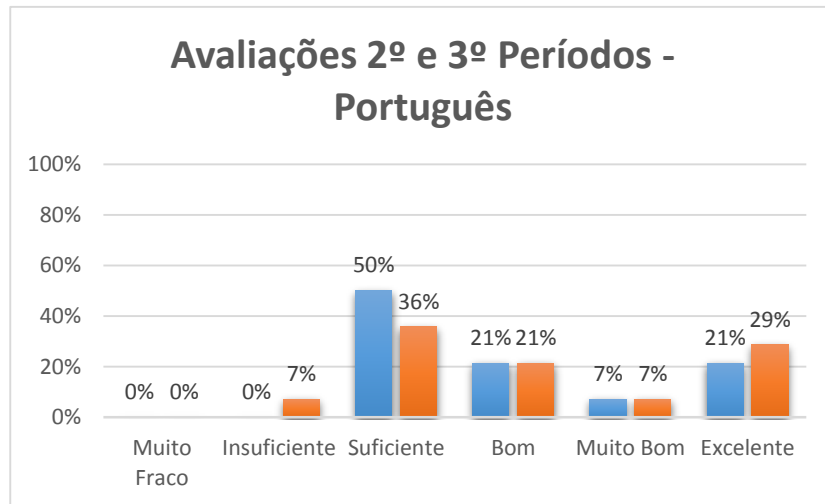


Figura M2

Análise comparativa das avaliações de Matemática

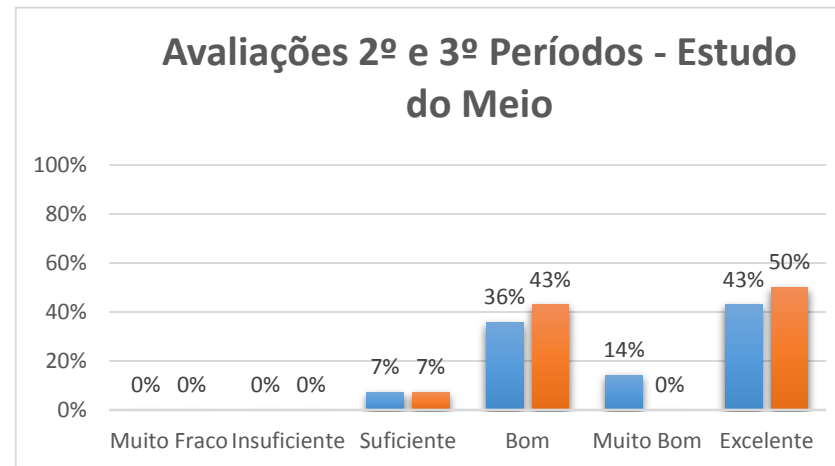
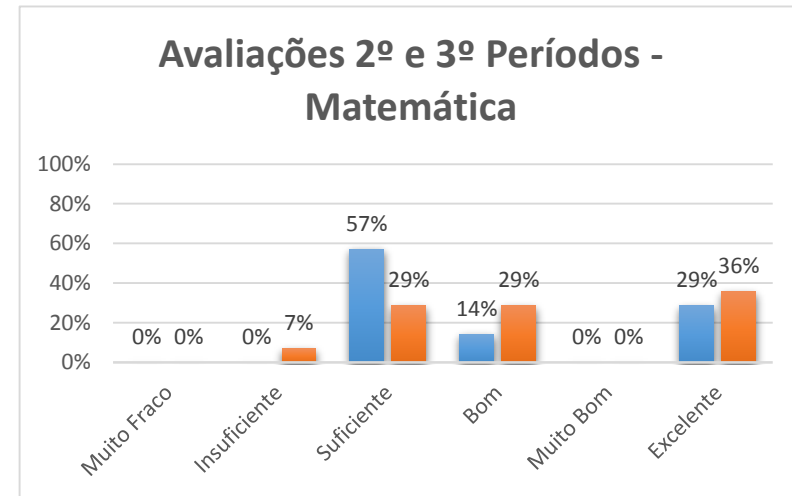


Figura M3.

Análise comparativa das avaliações de Estudo do Meio

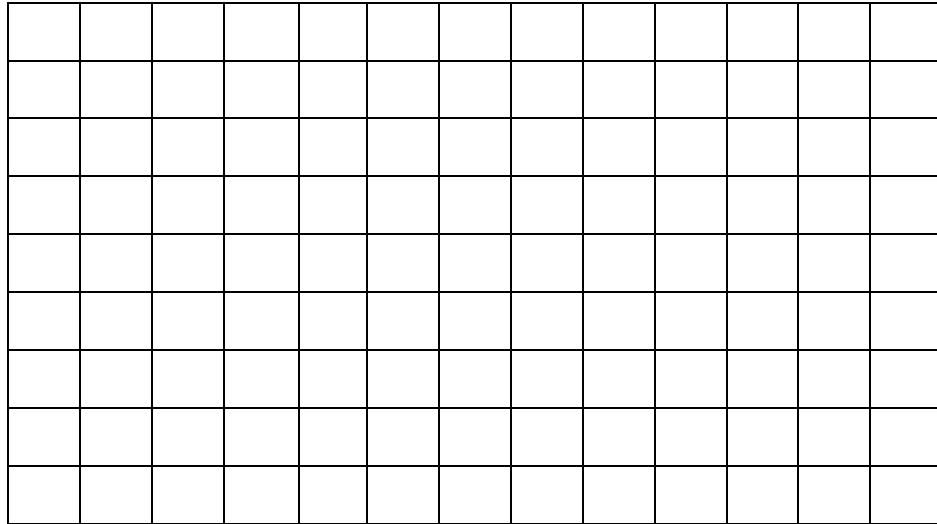
Anexo N – Atividade Jogo de Bairro

JOGO DE BAIRRO

Grupo _____

Pista 1

1. Nesta sopa de letras, encontrem 4 palavras associadas ao mapa do bairro Palma de Baixo.



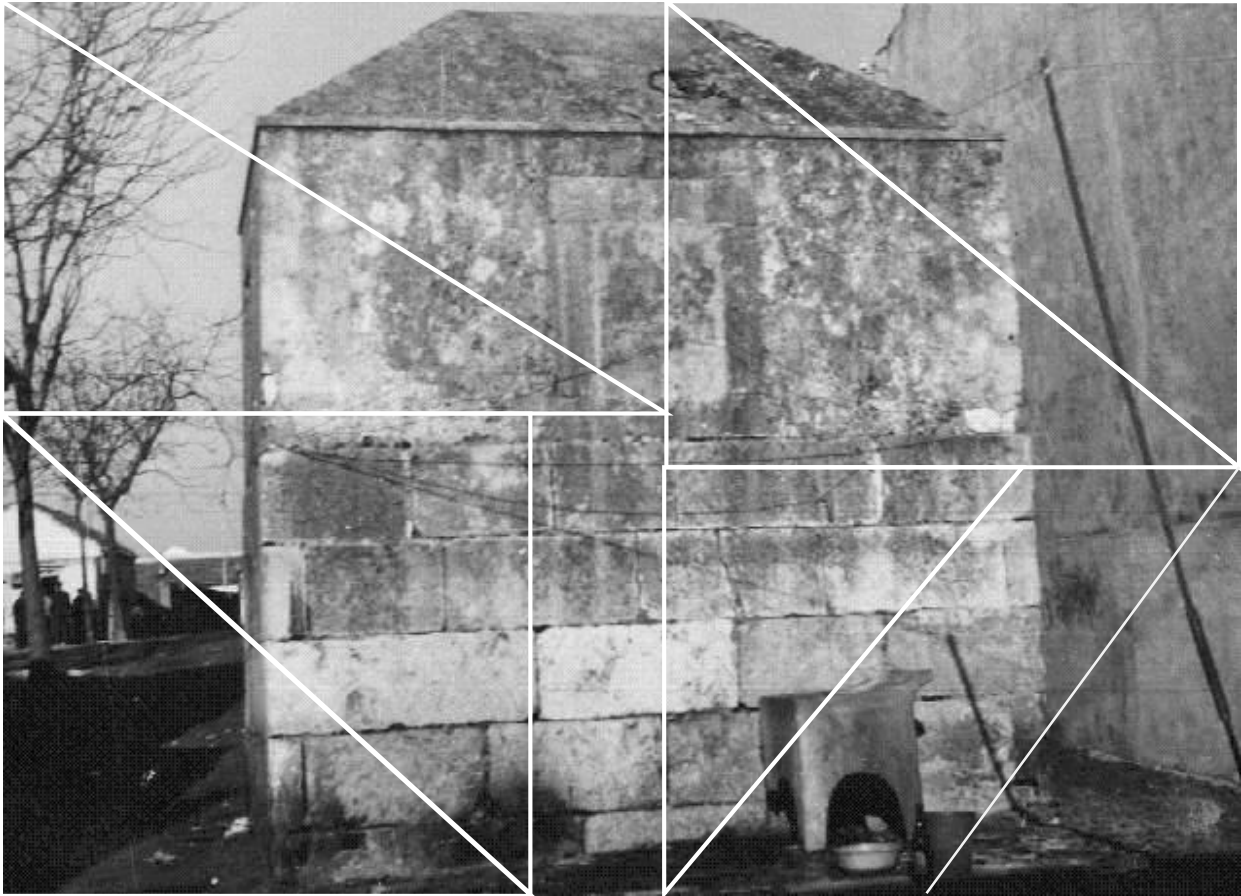
1.1 Escolham **uma** das palavras e construam uma frase.

2. Unam os pedaços desta fotografia antiga (respiradouro).



2.1 Indiquem no vosso mapa, com a letra R, a localização deste espaço atualmente.





JOGO DE BAIRRO

Grupo _____

Pista 2

1. Decifrem o enigma:

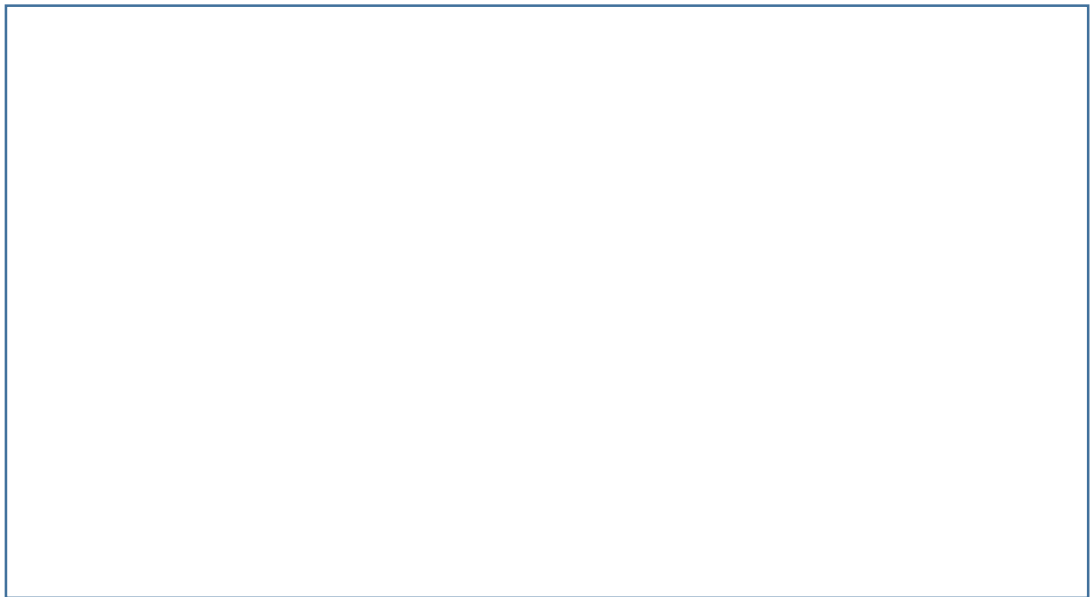
No Rossio o brasão terá de procurar...

Sempre que precisares de lixo fora deitar,

terás uma pista para te ajudar.



1.1 Realizem o desenho do brasão da freguesia.



2. Agora decifrem o código: $26 + 22 = 48$

Na Rua Direita de Palma o nº 24 e 24-A encontrarás e nele o código decifrarás.

Dica: É verde. (grelhagem do muro)



JOGO DE BAIRRO

Grupo _____

Pista 3



1. Localizem este banco no Rossio:



1.1 Se aqui se sentarem (de costas para o nº 17), qual a árvore situada depois do muro?

Assinalem com uma X a resposta correta.

Pinheiro Eucalipto Figueira Sobreiro

2. Nesta imagem há dois tipos de árvores. Identifiquem-nas.



_____ Pinheiro

_____ Palmeira

JOGO DE BAIRRO

Grupo _____

Pista 4



1. Qual o material da porta 15-A da Rua Antonino e Sá? **Madeira**



2. Encontrem os estendais existentes no Rossio de Palma. Qual o seu material? **Metal/ Ferro.**

2.1 Completem a frase, riscando a opção que é falsa:

A dividir o Rossio de Palma, encontramos oito/nove estendais. Encontra-se dispostos em duas/ três filas, paralelamente/perpendicularmente.



3. Antigamente era assim:



3.1 Observem com atenção o espaço à vossa volta. Onde se localiza este sítio atualmente? Assinalem no mapa com a letra P. Rossio de Palma

JOGO DE BAIRRO

Grupo _____

Pista 5



1. Observem com atenção a imagem.



1.1 Dirijam-se para o local onde foi tirada. A que rua corresponde?

Rua Direita de Palma _____

2. Indiquem 2 diferenças entre o passado e a atualidade:



Diferenças:

JOGO DE BAIRRO

Grupo _____

Pista 6



1. Observem com atenção a imagem:



1.1 Que tipo de atividade

económica se realiza neste espaço?

Saúde

Educação

Comércio X

1.2 Qual o setor a que pertence este tipo de atividade?

Setor

terciário _____

1.3 Em qual destas imagens antigas se situa atualmente este local?



X

JOGO DE BAIRRO

Grupo _____

Pista 7

1. Como se chama o estabelecimento comercial existente nesta zona que tem o nome de um cabo? **Carvoeiro**

1.1 Que tipo de estabelecimento comercial é este? **Rodeiem** a resposta correta.

Restaurante Supermercado Padaria Drogaria



2. Observa o espaço com atenção!

2.1 O que não é permitido às **segundas-feiras das 9h às 17h** no Largo de Palma?

_____ (**Proibido estacionar**)

2.1 Com as cores visualizadas na “resposta” anterior, selecionem as palavras correspondentes a essas cores na seguinte tabela:

Rossio	Fonseca	Antunes	Nova	António	Esquerda	Direita	Cima	Baixo
amarelo	azul	rosa	laranja	verde	roxo	vermelho	castanho	cinza

2.2 Com as palavras selecionadas, preencham os espaços da seguinte questão:

O que é do _____ (**Fonseca**) na rua _____ (**Direita**) de Palma e está ligado ao setor terciário das atividades económicas?

R: _____ (**Tasca do Fonseca**)

Dica: A direção da seta dá-te mais uma ajuda para onde te deves deslocar!

JOGO DE BAIRO

Grupo _____

Pista 8



1. Desloquem-se para o jardim onde estão os bancos. Observem à vossa volta, muitos andares acima, e digam o que é o “Marriott”?

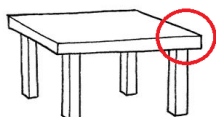
_____ (Um hotel)

1.1 Ainda nesse local, conseguem encontrar o nome de uma instituição bancária com letras a vermelho. Qual é o nome desse banco?

_____ (Finantia)



2. Procurem o restaurante com este nome:



DE



R: _____ “Cantinho de Palma”

2.1 Qual o número da sua porta? _____ (7)

3. Qual é o número da porta onde se encontra esta imagem?

7 A _____



Anexo O. Avaliação das aprendizagens dos alunos

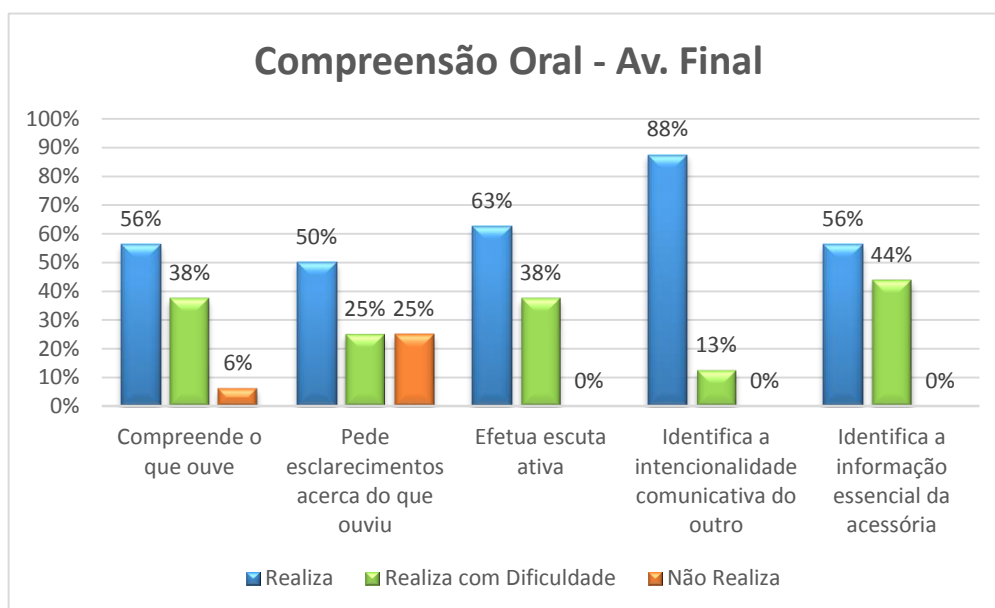


Figura O1.

Português - Avaliação final do parâmetro de compreensão oral

Figura O2.

Português - Avaliação final do parâmetro de expressão oral

Expressão Oral - Av. Final

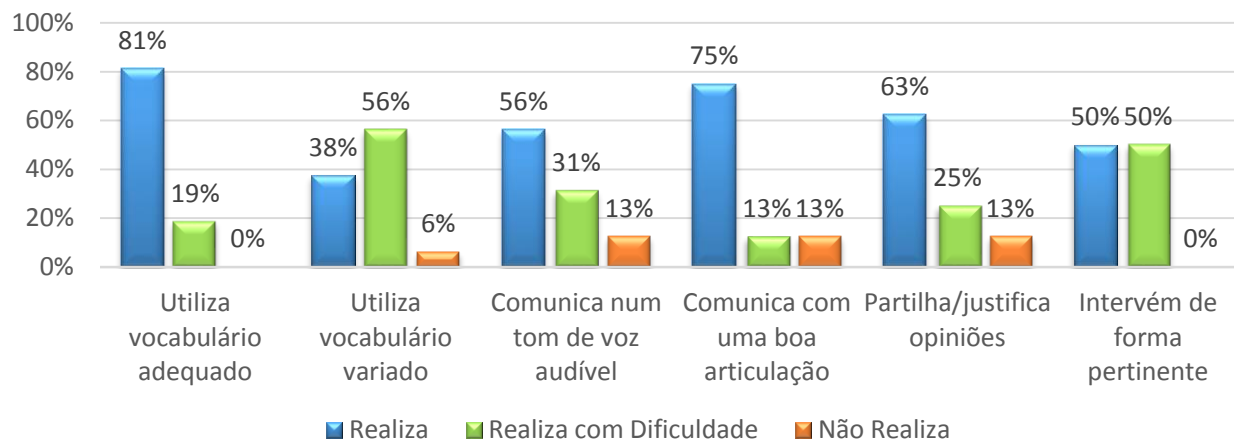


Figura O3.

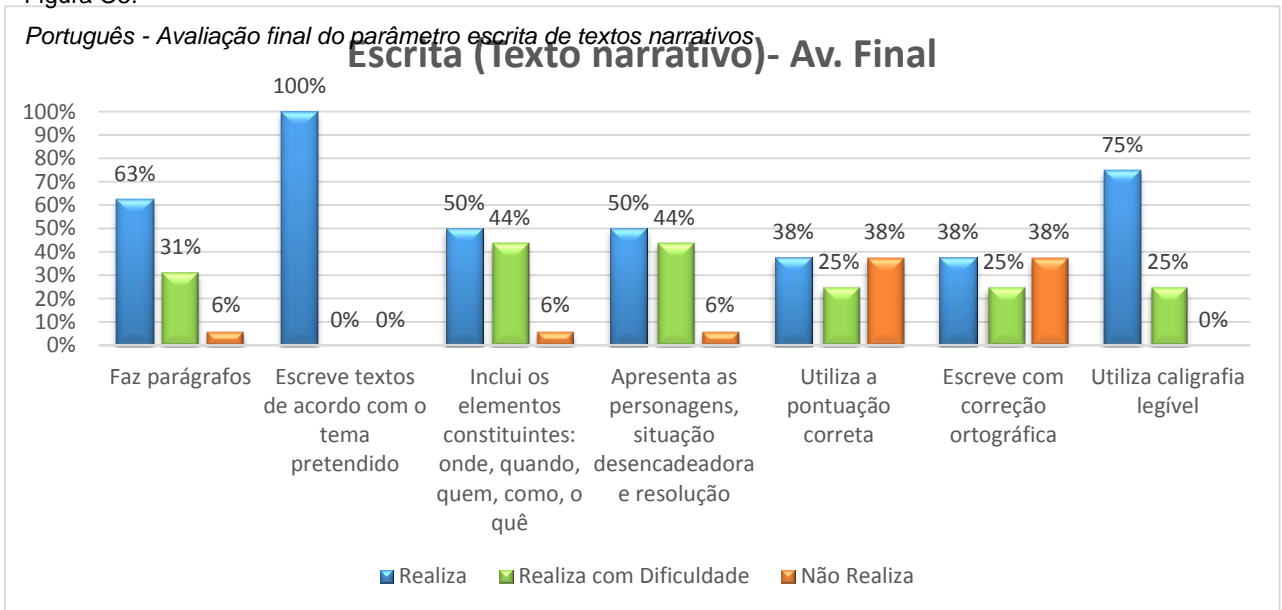


Figura O4.

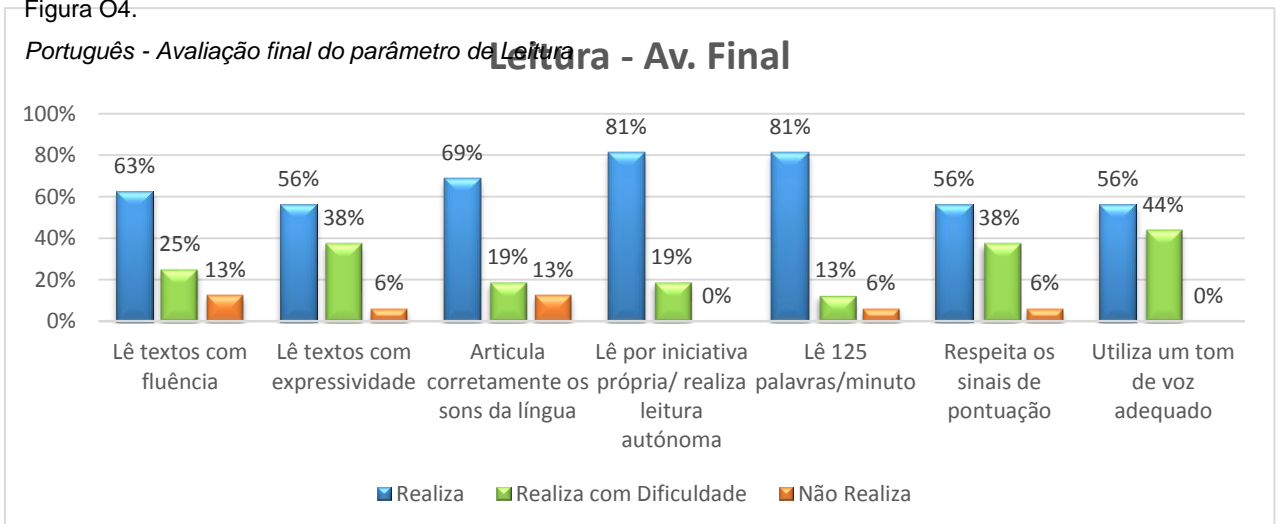


Figura O5.

Gramática (Classes de Palavras) - Av. Final

Português - Avaliação final do parâmetro Gramática (classes de palavras)

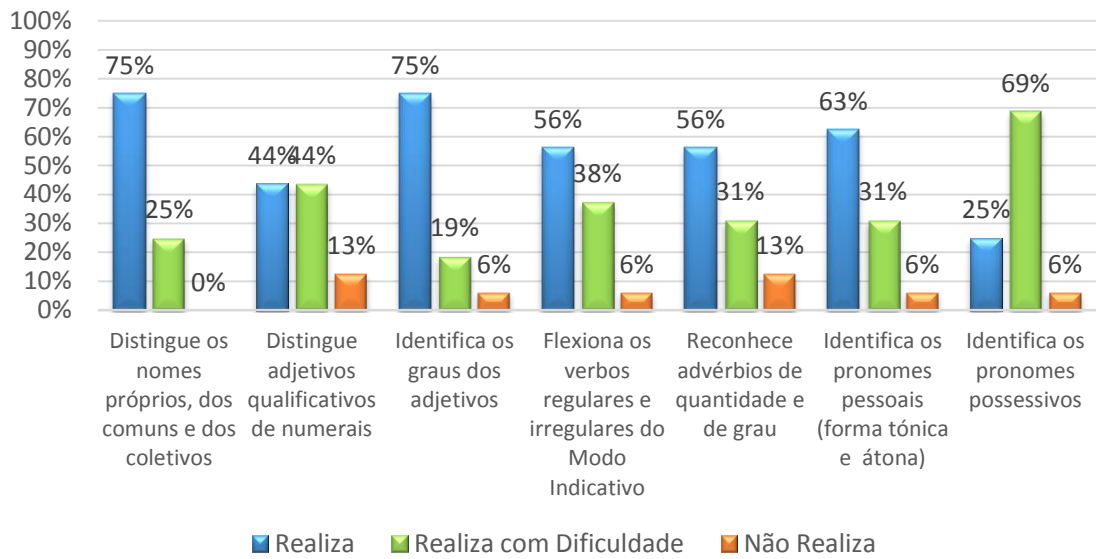


Figura O6.

Números e Operações - Av. Final

Matemática - Avaliação final do parâmetro Números e Operações

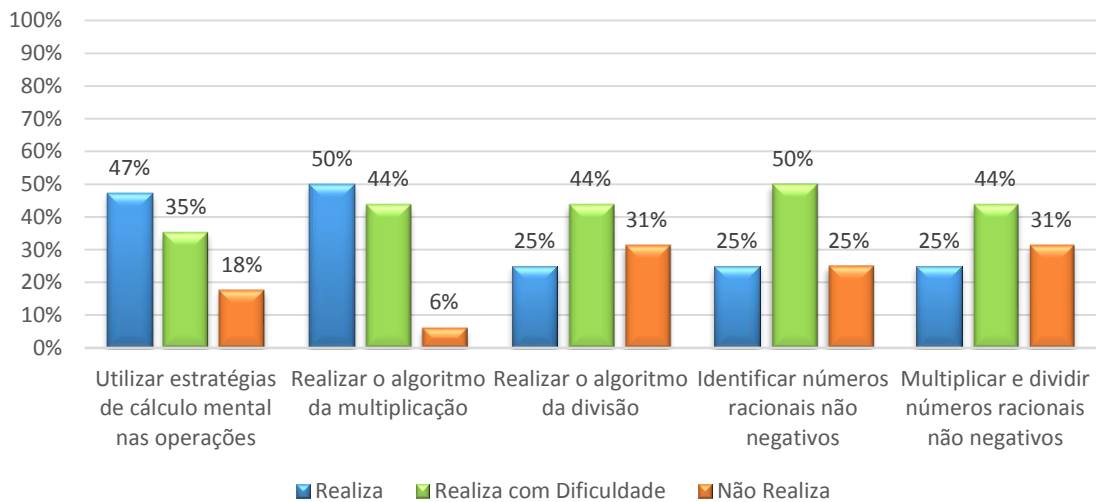


Figura O7.

Matemática - Avaliação final do parâmetro Geometria e Medida - Av. Final

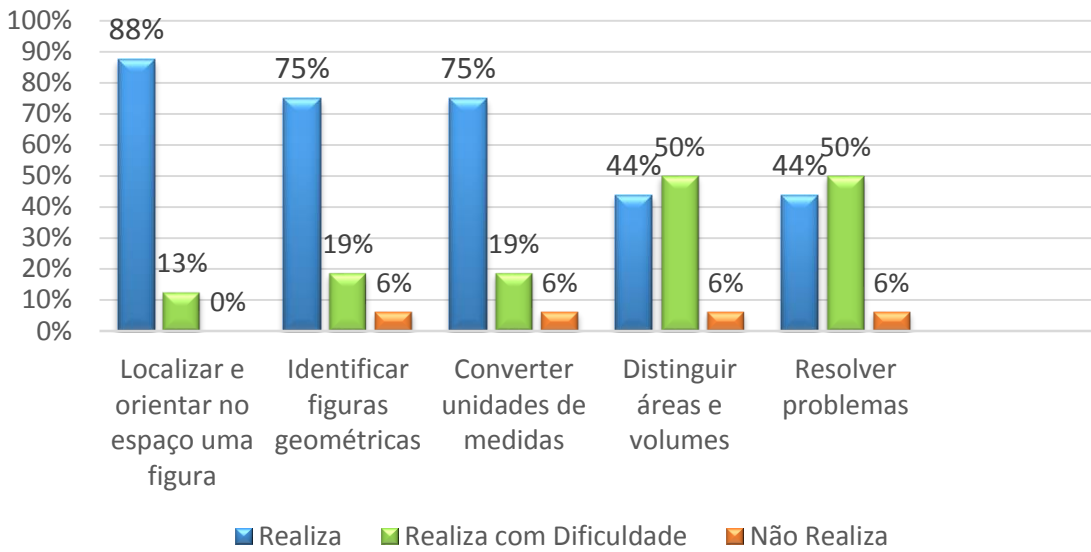


Figura O8.

Matemática - Avaliação final do parâmetro Organização e Tratamento de Dados - Av. Final

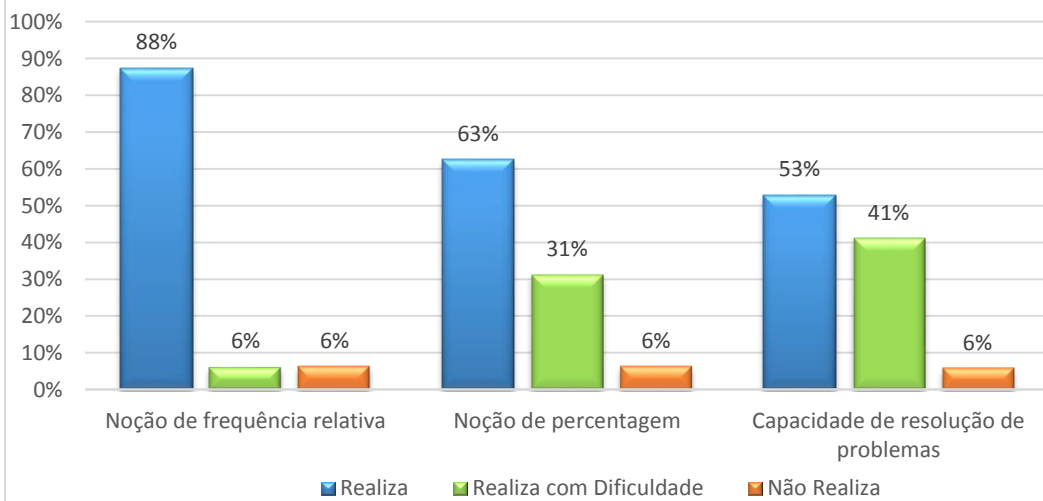


Figura O9.

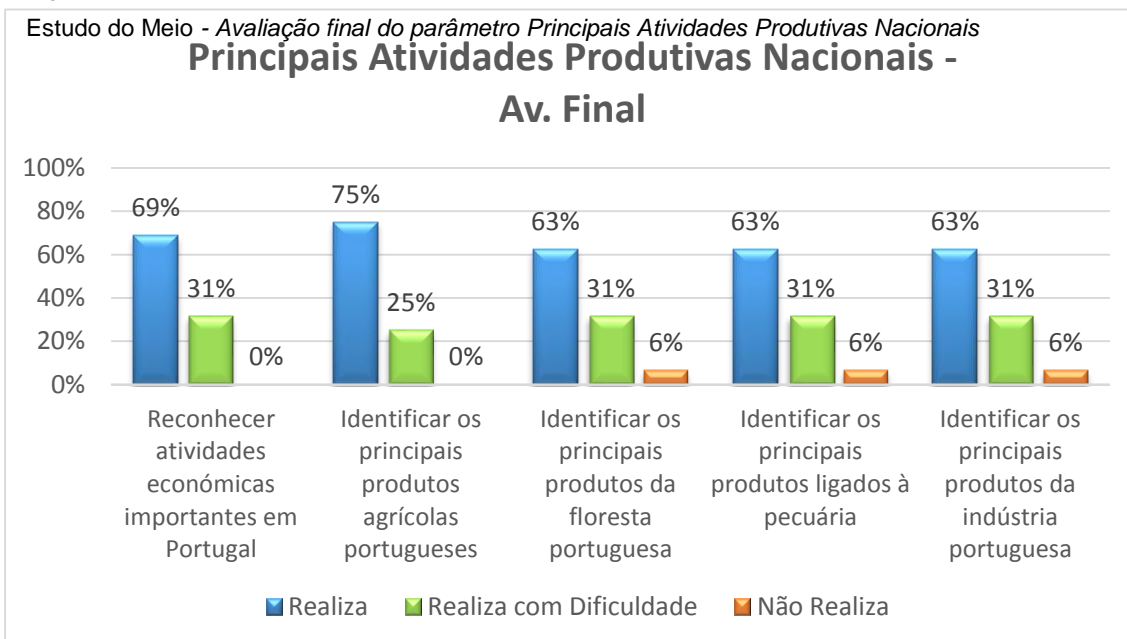
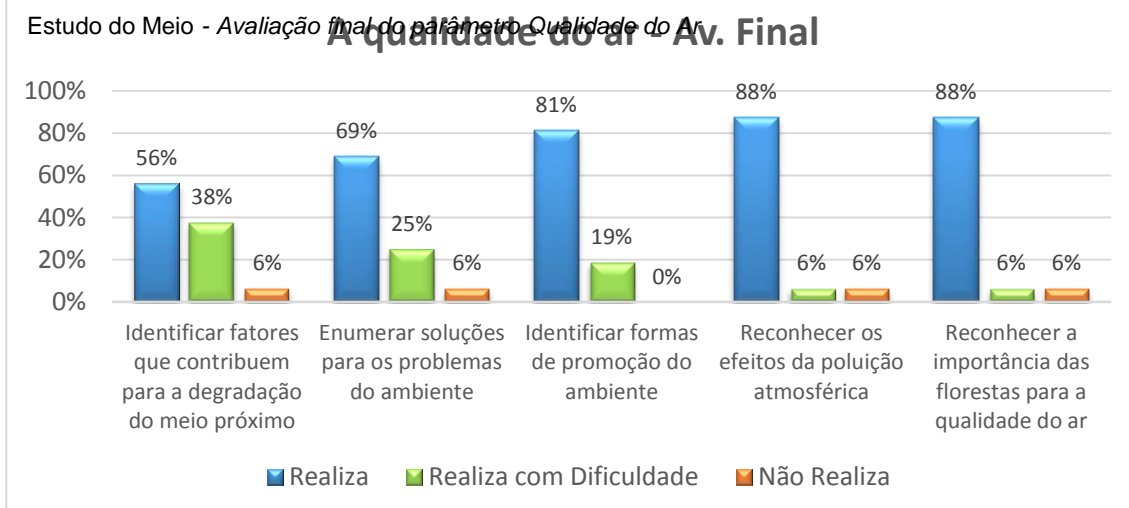


Figura O10.



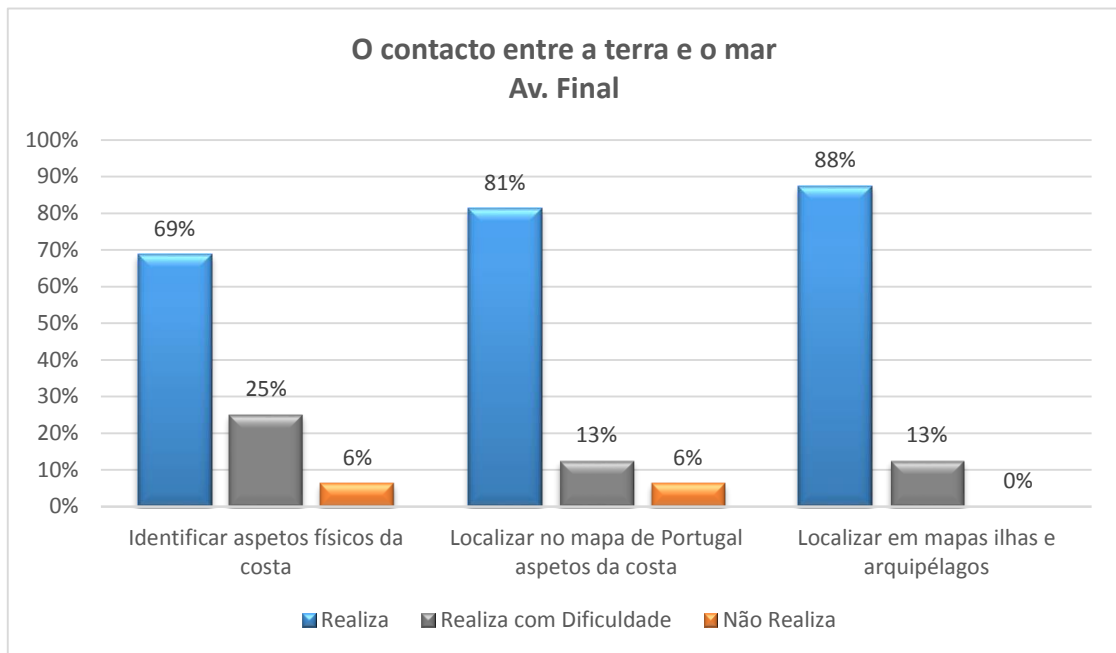


Figura O11.

Estudo do Meio - Avaliação final do parâmetro o Contacto entre a terra e o mar

Anexo P. Tabela de avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção

Tabela P1.

Avaliação dos objetivos do plano de intervenção

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação do Projeto	Avaliação		
		*R	*RD	*NR
Explorar as relações interpessoais através das diferenças individuais.	Respeita a sua vez de falar.	X		
	Ouve a opinião do outro.		X	
	Colabora com o(s) colega(s) na preparação e na realização de atividades.	X		
	Respeita as diferenças dos outros.	X		
Desenvolver a compreensão leitora através de estratégias de interpretação de texto	Distingue tema de assunto.	X		
	Identifica as categorias do texto narrativo.	X		
	Compreende inferências textuais.		X	
	Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna da frase e do contexto		X	
	Utiliza estratégias de monitorização da compreensão da leitura.	X		
	Extraí conclusões do que foi lido.	X		
Desenvolver estratégias de cálculo mental no domínio dos números e operações.	Conhece estratégias de cálculo.	X		
	Resolve os problemas propostos.	X		
	Resolve os problemas dentro do tempo previsto.		X	
	Adequa estratégias de cálculo ao(s) problema(s).		X	
	Reconhece a possibilidade de utilizar mais do que uma estratégia de cálculo mental.	X		

Anexo Q. Critérios de correção das fichas do estudo investigativo

Tabela Q1.

Critérios de correção da ficha inicial

Questões	Critérios		Cotação
1	Pinta o continente africano	6	6
	Pinta outro continente	0	
1.1	Seleciona África	6	6
	Seleciona outro continente	0	
1.2	Refere o clima, as expressões literárias e as ilustrações do texto.	10	10
	Refere dois dos três aspetos.	5	
	Refere um dos três aspetos.	3	
	Não refere nenhum aspeto suprarreferido.	0	
2	Seleciona a opção "Quente"	3	3
	Não seleciona a opção "Quente"	0	
3	Acerta corretamente nas 7 opções: 2,7,1,4,5,6,3.	7	7
	Acerta corretamente em 6 opções	6	
	Acerta corretamente em 5 opções	5	
	Acerta corretamente em 4 opções	4	
	Acerta corretamente em 3 opções	3	
	Acerta corretamente em 2 opções	2	
	Acerta corretamente em 1 opção	1	
	Não acerta em nenhuma opção.	0	
4	Descreve o mar de forma original, fazendo referência a dois ou mais sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar) e estabelecendo comparações com objetos/sensações.	10	10
	Descreve o mar referindo um sentido e estabelece comparações com objetos ou sensações.	5	
	Descreve o mar referindo dois sentidos.	3	
	Descreve o mar referindo um sentido.	2	
	Nenhuma das anteriores	0	
	Descodifica 5 palavras.	5	

5	Descodifica 4 palavras.	4	5
	Descodifica 3 palavras.	3	
	Descodifica 2 palavras.	2	
	Descodifica 1 palavra.	1	
	Descodifica 0 palavras.	0	
5.1	Responde: “Até Poeirinha tinha sonhos pequenos”.	3	3
	Não responde: “Até Poeirinha tinha sonhos pequenos”.	0	
6	Associa a expressão à primeira hipótese.	5	5
	Não associa à primeira hipótese.	0	
7	Escreve 4 palavras da família <i>mar</i> .	3	3
	Escreve 3 palavras da família <i>mar</i> .	2,5	
	Escreve 2 palavras da família <i>mar</i> .	2	
	Escreve 1 palavra da família <i>mar</i> .	1	
	Não responde corretamente.	0	
8	Rodeia distraído e persistente.	3	3
	Rodeia apenas uma das hipóteses corretas	1,5	
	Não rodeia nenhuma das hipóteses corretas.	0	
9	Apresenta bom domínio sintático, lexical, com coerência frásica e criatividade, referindo algo que não consta no texto.	10	10
	Apresenta bom domínio sintático, lexical e coerência frásica.	5	
	Não apresenta uma resposta correta.	0	
10	Assinala a resposta c)	3	3
	Assinala outras opções.	0	
11	Refere os acontecimentos correspondentes às três letras corretamente.	6	6
	Refere os acontecimentos correspondentes a duas letras corretamente.	3	

	Refere os acontecimentos correspondentes a uma letra corretamente.	2	
	Não responde corretamente a nenhum dos acontecimentos associados às letras.	0	
12	Indica que o beijo representa a despedida da menina da vida e a palavrinha corresponde à palavra mar.	10	10
	Indica apenas que a palavrinha corresponde à palavra mar.	5	
	Não indica nenhum dos aspetos supracitados.	0	
13	Redige um texto com um bom domínio sintático, lexical, com coerência frásica e criatividade, enumerando um final para, pelo menos, as personagens principais.	10	10
	Redige um texto com um bom domínio sintático, lexical, com coerência frásica com pouca criatividade.	5	
	Redige um texto pouco elaborado, não respeitando a questão.	0	
Total			100

Tabela Q2.

Critérios de correção da ficha intermédia.

Questões	Critérios		Cotação
1.1	Ordena corretamente os assuntos: 6,2,7,1,3,4,5.	7	7
	Acerta corretamente 6 assuntos	6	
	Acerta corretamente 5 assuntos	5	
	Acerta corretamente 4 assuntos	4	
	Acerta corretamente 3 assuntos	3	
	Acerta corretamente 2 assuntos	2	
	Acerta corretamente 1 assuntos	1	
	Não responde corretamente a nenhuma ordenação.	0	
2	Responde indicando que eram veteranos na II Guerra Mundial com lesão na espinal medula.	2	2
	Responde indicando apenas um dos dois aspetos suprarreferidos.	1	
	Não responde corretamente.	0	
3	Associa corretamente 6 acontecimentos às datas.	12	12
	Associa corretamente 5 acontecimentos às datas.	10	
	Associa corretamente 4 acontecimentos às datas.	8	
	Associa corretamente 3 acontecimentos às datas.	6	
	Associa corretamente 2 acontecimentos às datas.	4	
	Associa corretamente 1 acontecimentos às datas.	2	
	Não efetua a associação correta.	0	
4	Seleciona a opção “a cidade onde se realizam os Jogos Paralímpicos”	2	2
	Não seleciona a opção correta.	0	
5	Dá a sua opinião (sim ou não), com uma frase estruturada.	3	3
	Não responde à questão.	0	

5.1	Justifica a sua opinião apresentando um bom domínio sintático, lexical, com coerência frásica e com base no seu conhecimento do mundo.	30	30
	Justifica a sua opinião apresentando uma resposta simples e com sentido.	20	
	Justifica a sua opinião com uma frase incompleta.	10	
	Não justifica a sua opinião.	0	
6	Responde corretamente a 5 questões.	5	5
	Responde corretamente a 4 questões.	4	
	Responde corretamente a 3 questões.	3	
	Responde corretamente a 2 questões.	2	
	Responde corretamente a 1 questão.	1	
	Não responde corretamente a nenhuma questão.	0	
7	Indica pelo menos uma característica psicológica e física.	30	30
	Apresenta apenas características psicológicas ou físicas.	15	
	Não responde à questão.	0	
8	Seleciona a opção b)	9	9
	Seleciona uma das restantes opções.	0	
Total			100

Tabela Q3.

Critérios de correção da ficha final.

Questões	Critérios		Cotação
1.1	Sublinha, pelo menos, uma palavra.	2	2
	Não sublinha nenhuma palavra.	0	
1.2	Coloca o significado de, pelo menos, uma palavra.	2	2
	Coloca o significado de, pelo menos, uma palavra mas não de acordo com o texto.	1	
	Não coloca o significado de nenhuma palavra.	0	
2	corretamente 5 espaços.	8	8
	Preenche corretamente 4 espaços.	6	
	Preenche corretamente 3 espaços.	5	
	Preenche corretamente 2 espaços.	3	
	Preenche corretamente 1 espaço.	2	
	Não efetua o preenchimento correto.	0	
2.1	Associa corretamente 3 assuntos às transcrições.	8	8
	Associa corretamente 2 assuntos às transcrições.	5	
	Associa corretamente 1 assunto à transcrição.	3	
	Não seleciona a opção correta.	0	
3	Assinala duas opções corretas.	2	2
	Assinala uma opção correta.	1	
	Não assinala nenhuma opção correta.	0	
4	Assinala a opção correta.	9	9
	Não assinala a opção correta.	0	
5	Assinala a opção correta.	2	2
	Não assinala a opção correta.	0	
6	Transcreve a descrição do carrossel.	8	8
	Não transcreve a descrição correta.	0	
6.1	Justifica a sua opinião apresentando um bom domínio sintático, lexical, com coerência frásica e explorando o seu conhecimento do mundo.	10	10

	Justifica a sua opinião apresentando uma resposta simples.	5	
	Não justifica a sua opinião.	0	
6.2	Apresenta, pelo menos, uma característica física e psicológica.	10	10
	Apresenta apenas características físicas ou psicológicas.	5	
	Não responde à questão.	0	
7	Indica que a frase é imaginária.	8	8
	Não responde corretamente.	0	
7.1	Refere que é imaginação do Gaitinhas, sendo que ele é que se imaginava no espaço e que isso o fazia sentir-se bem.	10	10
	Não responde corretamente.	0	
8	Redige um texto com um bom domínio sintático, lexical, com coerência frásica e criatividade, enumerando os acontecimentos seguintes, incluindo as personagens principais.	10	10
	Redige um texto com um bom domínio sintático, lexical, com coerência frásica com pouca criatividade.	5	
	Redige um texto pouco elaborado, não respeitando a questão.	0	
9	Assinala a personagem correta.	2	2
	Não assinala a personagem correta.	0	
9.1	Realiza uma pergunta relacionada com a personagem e responde à pergunta de forma adequada.	9	9
	Realiza uma pergunta relacionada com a personagem e responde à pergunta de forma desadequada.	7	
	Realiza uma pergunta relacionada com outra personagem e responde à pergunta de forma adequada.	5	

	Realiza uma pergunta relacionada com outra personagem e responde à pergunta de forma desadequada	3	
	Não efetua a resposta à sua pergunta.	2	
	Não efetua uma pergunta/ resposta.	0	
Total			100

Anexo R. Análise dos resultados do estudo de investigação

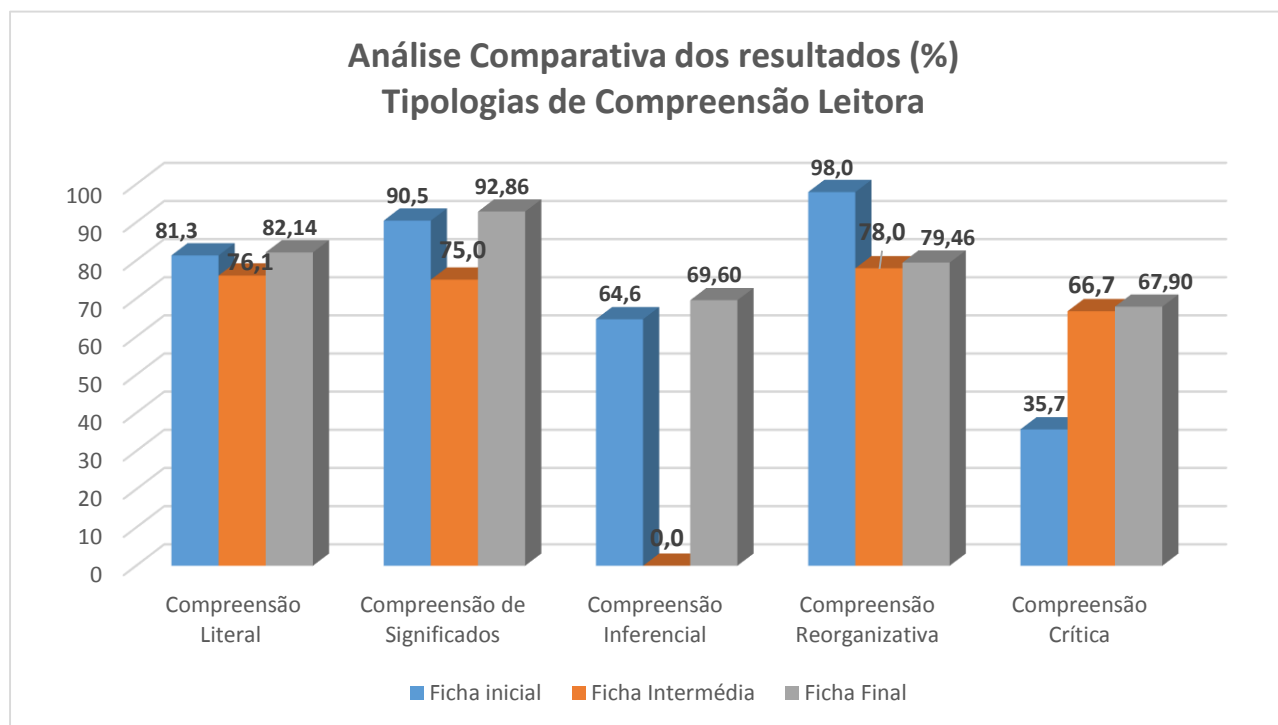


Figura R1.

Análise comparativa dos resultados das tipologias de compreensão leitora ao longo do estudo

Figura R2.

Análise comparativa dos resultados da autopercepção dos alunos face ao seu desempenho nas estratégias de compreensão leitora

