



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA CLÁUDIA
PEREIRA DA
COSTA MARTINHA

**LEITURA ORIENTADA:
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS DE
COMPREENSÃO DA LEITURA NO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório do Projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

ORIENTADOR

Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira
Alte da Veiga

julho 2025



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA CLÁUDIA
PEREIRA DA
COSTA MARTINHA

**LEITURA ORIENTADA:
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS DE
COMPREENSÃO DA LEITURA NO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

JÚRI

Presidente: Ana Cristina Ferreira Santos Correa
Figueira, Professor adjunta da Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes,
Professor adjunta da Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte
da Veiga, Professor adjunta da Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Data da realização da prova (mês e ano)

(Fonte Arial, regular, corpo 10)

Agradecimentos

Concluído o presente relatório é crucial agradecer às pessoas que me apoiaram e incentivaram durante todo este período. Foi nelas que encontrei força e motivação para o concluir.

Primeiramente, quero agradecer à minha família. À minha mãe, que é o maior e o melhor exemplo que poderia ter na vida, obrigada por todas as partilhas de atividades e debates sobre a educação. Ao meu pai, que sempre lutou para que não nos faltasse nada, obrigada por todo o apoio e por sempre me incentivares a estudar. Ao meu irmão, que tem o melhor coração que conheço, obrigada por ralhares comigo, sem ser a ralhar diretamente, obrigada por me abrires os olhos sempre que necessário. A vocês três, que são a minha base, são o meu pilar, um obrigada nunca será suficiente por tudo o que fizeram por mim, obrigada por estarem sempre presentes, obrigada por me ajudarem sempre e obrigada por toda a força que me deram.

À minha Bibboquinhas, obrigada pelo apoio, por gostares de te sentares ao meu lado para trabalharmos as duas. Obrigada!

Aos meus avós, obrigada por todo o apoio e por sempre me incentivarem. Obrigada por sempre demonstrarem o orgulho que têm em mim.

Obrigada a todos os meus amigos, Beatriz, Carolina, Alexandra, Alexandre, Filipe, Diogo, Varanda, Inna, Santos, André, Catarina e Miguel que sempre me deram nas orelhas e abriram-me os olhos encorajando-me. Também, por sempre se disponibilizarem e ajudarem na concretização deste relatório. Obrigada.

Obrigada às amigas que a ESE de Setúbal me deu, Neuza e Inês, que sempre estiveram do meu lado, obrigada por todo o apoio e ajuda. Sem vocês não teria sido igual.

Obrigada à Professora Doutora Mariana Pinto, que me acompanhou no decorrer deste relatório. Obrigada por se disponibilizar para me auxiliar neste percurso, muito obrigada.

Obrigada a todas as educadoras/ professoras/ auxiliares que abriram as portas das suas salas, contribuindo para a minha formação, confrontando-me com as mais diversas experiências e aprendizagens. Obrigada por todo o apoio diário, colaboração, disponibilidade e sobretudo obrigada pelas palavras amigas.

Obrigada às minhas colegas de trabalho, da Creche de Alcanena, que me incentivam e apoiam.

Um obrigada muito especial a todas as crianças que se cruzaram comigo no decorrer deste percurso um bocadinho tribulado. Obrigada por o tornarem leve, os momentos que passei com vocês foram muito especiais, obrigada por me possibilitarem aprender convosco.

Por último, um grande obrigada aos meus meninos, à minha sala, aos meninos da sala amarela, que todos os dias me incentivam. A vocês que são especiais, e que me fazem acreditar que estou no caminho certo no que diz respeito à profissão tão nobre e que pretendo praticar dignamente, Educadora de Infância/ Professora.

A todos vocês, obrigada de coração!

Resumo

Esta investigação, realizada numa turma do 4º ano de escolaridade composta por 25 alunos numa escola no centro histórico de Lisboa, tem o seu foco na área da Língua Portuguesa, mais especificamente no ensino explícito da compreensão leitora. A partir de um guião de leitura orientada, procurou compreender-se se a sua implementação contribuiu para o desenvolvimento nos/as alunos/as de uma maior compreensão dos textos.

Foram assim definidos os seguintes objetivos: (i) Promover competências de leitura e escrita a partir de um guião de leitura orientada; (ii) Avaliar de que forma o guião contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

Para dar resposta aos objetivos definidos, o estudo segue uma metodologia qualitativa e as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação participante e a recolha documental. A análise de dados apoiou-se na análise de conteúdo das produções dos alunos bem como os episódios de sala de aula.

A análise das respostas dos alunos gerou resultados que possibilitaram a formação de conclusões importantes sobre o ensino da compreensão leitora. Um desses pontos diz respeito à eficácia do recurso Família Compreensão (Viana, 2010), uma vez que se verificou que os/as alunos/as melhoraram as suas competências de leitura.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão leitora; Ensino explícito da compreensão; Família Compreensão; Estratégias metacognitivas

Abstract

This research was carried out in a 4th grade class of 25 students at a school located in the historic center of Lisbon. It focuses on the area of Portuguese Language Arts, specifically on the explicit teaching of reading comprehension. Using a guided reading script, the study aimed to understand whether its implementation contributed to students' improved comprehension of texts.

The following objectives were established: (i) To promote reading and writing skills through a guided reading script; (ii) To assess how the script supported student learning.

To achieve these objectives, the study adopted a qualitative methodology, using participant observation and document collection as data-gathering techniques. Data analysis was based on content analysis of students' written work and classroom interactions.

The analysis of students' responses led to key conclusions about the teaching of reading comprehension. One of the main findings concerns the effectiveness of the *Família Compreensão* resource (Viana, 2010), as students demonstrated improved reading skills.

Keywords: Reading; Reading comprehension; Explicit teaching of comprehension; *Família Compreensão*; Metacognitive strategies.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1- Fundamentação teórica	17
1.1. O papel da leitura no processo educativo	17
1.1.1. A aprendizagem da leitura	18
1.2. O ensino explícito da compreensão na leitura	19
1.3. A compreensão leitora	21
1.3.1. Tipos de compreensão leitora	22
1.3.1.1. Compreensão literal	22
1.3.1.2. Compreensão Inferencial.....	22
1.3.1.3. Reorganização	22
1.3.1.4. Compreensão Crítica.....	23
1.3.2. Fatores que influenciam a compreensão leitora	23
1.3.2.1. Derivados do texto	23
1.3.2.2. Derivados do leitor	24
1.3.2.3. Derivados do contexto	24
1.4. O papel da inferência na leitura.....	25
1.3.1. A coesão referencial e os antecedentes.....	26
1.5. Modelos e estratégias de compreensão leitora	26
1.6. A estrutura da leitura orientada	28
1.6.1. Pré-leitura.....	28
1.6.2. Leitura	28
1.6.3. Pós-leitura.....	29
1.7. A leitura nas Aprendizagens Essenciais de Português	29
1.8. A avaliação da compreensão na leitura	30
1.9. Compreender com a família compreensão	32
CAPÍTULO 2- Metodologia de Investigação	34
2.1. Técnicas de recolha de dados	36
2.1.1. Recolha documental.....	36
2.1.2. Observação: participante	37
2.2. Técnica de análise de dados	39
CAPÍTULO 3: Intervenção Pedagógica	41
3.1. Apresentação do contexto e dos participantes	41
3.2. Descrição da intervenção pedagógica.....	44
3.3. Organização e calendarização da intervenção pedagógica.....	44
3.4. Descrição das sessões e sequência das tarefas.....	47
CAPÍTULO 4: Apresentação e Análise dos dados	54
1. Fase 1- Avaliação Diagnóstica- O Milagre das Rosas	54
2. Roteiro de leitura: Pré-leitura	57

1º Sessão	60
2º Sessão	64
3º Sessão	65
4º Sessão	68
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS.....	83
Anexo 1 - Notas de campo de dia 7 de novembro de 2022 realizado no âmbito da UC de Estágio III em 1.º CEB	83
Anexo 2 – Mapa da Rotina antes a chegada de estagiárias.....	85
Anexo 3 – O Milagre das rosas	86
Anexo 4- Família Compreensão	88
Anexo 5 – Roteiro- Pré-Leitura.....	89
Anexo 6- Roteiro de Leitura- Leitura (1º Sessão).....	95
Anexo 7- Power Point Conectores.....	11
Anexo 8- Roteiro de Leitura- Leitura (2º Sessão).....	14
Anexo 9- Roteiro de Leitura- Leitura (3º Sessão).....	21
ANEXO 10- Roteiro de Leitura- Leitura (4º Sessão)	30
Anexo 11- Roteiro de Leitura- Pós-Leitura	37

Lista de Abreviaturas/ Siglas

AE- Aprendizagens Essenciais

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Índice de Figuras

Figura 1- Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas	19
Figura 2- Milagre das rosas- atribuição das personagens às questões do texto.....	48
Figura 3- O menino que colecionava palavras	49
Figura 4- Exemplo resposta correta à questão 1.....	54
Figura 5- Exemplo de resposta correta na qual o aluno justifica o seu ponto de vista, tendo por referência o texto.....	55
Figura 6- Exemplo resposta correta à questão 3.....	56
Figura 7- Respostas dos alunos à questão 4.....	56
Figura 8- Exemplo resposta correta à questão 4.....	57
Figura 9- Exemplo resposta correta à questão 1.....	58
Figura 10- Respostas à questão 2.....	58
Figura 11- Exemplo resposta correta à questão 2.....	59
Figura 12- Exemplo resposta correta à questão 3.....	59
Figura 13- Exemplo resposta correta à questão 6, na qual o aluno justifica o seu ponto de vista tendo como referência o texto, apresentando 2 razões.....	60
Figura 14- Exemplo resposta correta à questão 1.....	62
Figura 15- Exemplo resposta correta à questão 3.....	62
Figura 16- Exemplo resposta correta à questão 4.....	63
Figura 17- Exemplo resposta à questão 5.....	64
Figura 18- Exemplo resposta à questão 6.....	64
Figura 19- Exemplo resposta à questão 6.....	65
Figura 20- Exemplo resposta correta à questão 7.....	65
Figura 21- Exemplo resposta correta à questão 1.....	66
Figura 22- Exemplo resposta correta à questão 4.....	66
Figura 23- Exemplo resposta correta à questão 6.....	67
Figura 24- Exemplo resposta correta à questão 7.....	67
Figura 25- Exemplo resposta correta à questão 1.....	68
Figura 26- Exemplo resposta correta à questão 2.....	68
Figura 27- Exemplo resposta correta à questão 3.....	69
Figura 28- Exemplo resposta correta à questão 4.....	69
Figura 29- Exemplo resposta correta à questão 5, com o conector “porque” e apresenta somente uma razão.....	70
Figura 30- Exemplo resposta correta à questão 6.....	70
Figura 31- Respostas à questão 3.....	71
Figura 32- Exemplo resposta correta à questão 3.....	72

Índice de Tabelas

Tabela 1- Técnica de análise de dados	39
Tabela 2- Calendarização intervenção.....	45

INTRODUÇÃO

A presente investigação surge no âmbito da unidade curricular de estágio IV, do Mestrado em Educação pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4º ano de escolaridade do concelho de Lisboa.

Após verificar os interesses da turma e procurar realizar uma proposta que fosse ao encontro dos seus interesses e dificuldades, surgiu o tema da compreensão leitora. Esta temática surgiu ao verificar que os alunos todas as semanas traziam livros para ler e não havia nenhuma exploração após este momento. Também, após observar os alunos num teste, com dificuldade em responder às questões, conversei com a professora cooperante e concluímos que seria um bom tema a investigar. Posto isto, conversei com as professoras da ESE de Setúbal e definiu-se a presente investigação.

A prática letiva vivenciada ao longo de todos os estágios, foi essencial para a minha aprendizagem profissional. A articulação entre a teoria e a prática revelou-se imprescindível para consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas sobre estratégias de ensino. Nomeadamente, a gestão da sala de aula, a avaliação, a importância de responder às especificidades dos alunos, promovendo a sua participação ativa e significativa.

Importa referir que, o conhecimento profissional docente se constrói na prática, não apenas através da implementação de modelos, mas sobretudo mediante da capacidade de observar, escutar, interpretar e decidir de forma crítica (Shulman, 1987). O presente estudo, contribui para essa construção, ao promover uma reflexão sistemática sobre a minha prática, orientada por objetivos de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Quanto à temática escolhida, a leitura orientada como estratégia para promover competências de leitura, reveste-se de grande pertinência pedagógica e social. Num mundo onde a informação circula a um ritmo acelerado, a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos é uma competência chave para o exercício da cidadania plena (Solé, 1998).

Ao analisar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017), é possível identificar que realçam a importância de formar leitores

críticos, capazes de mobilizar conhecimentos linguísticos, culturais e social. Também, as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018), colocam a leitura e a escrita no centro do currículo, destacando a sua transversalidade e o seu valor formativo.

Esta competência não surge de forma espontânea, sendo necessário um ensino explícito e sistemático, tal como preconizado pelas AE (Direção-Geral da Educação, 2018), que destacam a leitura como eixo estruturante e defendem o recurso a estratégias como o questionamento, a antecipação, a inferência e o resumo, de forma a promover leitores críticos e autónomos.

A leitura orientada, segundo Rouxel e Langlade (2004) enquanto prática intencional de mediação textual, permite desenvolver não apenas competências técnicas, mas também disposições afetivas e cognitivas fundamentais para o sucesso escolar e pessoal.

Neste sentido, o autor acrescenta que, a leitura orientada surge como uma metodologia eficaz, que permite aos alunos desenvolverem gradualmente as competências de compreensão, através de um acompanhamento intencional do professor, mediado por questões e atividades que estimulam a reflexão e a metacognição.

Esta abordagem é adequada no contexto do 4.º ano, em que os alunos se encontram num ponto de transição para ciclos de maior complexidade, sendo essencial que adquiram ferramentas sólidas para interpretar, analisar e aplicar a informação lida. A leitura orientada proporciona, assim, um espaço estruturado para a mobilização de estratégias metacognitivas, promovendo uma maior consciência dos processos envolvidos na leitura e permitindo o ajustamento progressivo das práticas de leitura às necessidades e aos desafios propostos pelos textos

Como já foi referido acima, a presente investigação foi desenvolvida numa turma do 4º ano de escolaridade. A turma caracterizava-se por apresentar uma grande diversidade de perfis, quer a nível socioculturais, quer ao nível das competências linguísticas. Uma vez que, muitas crianças tinham outras nacionalidades, apresentavam algumas dificuldades em falar português. Esta heterogeneidade impôs desafios, mas também abriu oportunidades para a implementação de estratégias diferenciadas, ambicionando promover a equidade e a inclusão.

Assim, a leitura orientada, foi um instrumento privilegiado para fomentar o pensamento crítico, a consciência social e a empatia, que de acordo com Freire (1996), são competências essenciais para a construção de uma cidadania ativa e responsável. Os textos selecionados permitiram abordar várias temáticas, com o objetivo de promover discussões significativas que contribuíam para o desenvolvimento integral dos alunos.

Relativamente ao presente estudo, este teve como principal objetivo compreender de que forma a leitura orientada pode contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura nos alunos do 4º ano de escolaridade do ensino básico. De forma mais específica, com este estudo pretendo:

- Estimular o gosto pela leitura;
- Desenvolver a compreensão leitora, através da leitura orientada;
- Fomentar a reflexão crítica;

A questão de investigação que orientou o estudo foi: De que forma a leitura orientada pode promover o desenvolvimento de competências de leitura nos alunos do 4º ano de escolaridade?

A compreensão leitora representa uma competência essencial para o sucesso escolar, uma vez que, os alunos se encontram numa fase de transição entre o aprender a ler e o ler para aprender. Assim sendo, é neste ciclo que se solidificam as bases para a leitura autónoma, crítica e reflexiva, sendo crucial assegurar o domínio das estratégias necessárias para a compreensão dos mais diversificados textos.

De acordo com um estudo nacional, segundo a Iniciativa Educação (2024), ficamos a conhecer a percentagem significativa de alunos que não atinge os níveis desejáveis de competência leitora. Aproximadamente 25% dos alunos portugueses do 4º ano demonstram dificuldades relevantes ao nível da fluência e compreensão de textos. Este dado evidencia a importância de intervenções pedagógicas sistemáticas e intencionais, com o propósito de lutar contra esta lacuna.

O estudo realizado por Marques (2022) apresentou que os alunos expostos a práticas de leitura orientada com foco nas inferências e no pensamento crítico melhoram significativamente a sua capacidade de compreender e interpretar textos.

Para além disto, é crucial que os docentes procedam a uma supervisão contínua das dificuldades dos alunos, de forma a ajustar as estratégias às necessidades específicas de cada grupo. De acordo com Silva e Cruz (2015), a utilização de modelos de resposta à intervenção, permite não apenas identificar precocemente dificuldades de leitura, como também implementar ações pedagógicas mais eficazes e diferenciadas.

Outro aspeto relevante, e já foi referido anteriormente, prende-se com a diversidade sociolinguística presente nas turmas. Correia (2010) afirma que, em contextos educativos multiculturais e multilingues, os alunos com menor domínio da língua tendem a enfrentar barreiras adicionais à compreensão. Para fazer face a esta dificuldade, torna-se indispensável recorrer a práticas didáticas inclusivas.

Em síntese, os desafios identificados ao nível da compreensão leitora no 1º Ciclo do Ensino Básico exigem uma abordagem pedagógica intencional, fundamentada e diferenciada. A leitura orientada surge, assim, como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências leitora.

O presente documento encontra-se dividido em cinco capítulos, que está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, apresenta-se o enquadramento teórico da problemática em estudo. No segundo capítulo, é abordada a metodologia da investigação, contemplando a natureza da investigação, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados na sua análise. O terceiro capítulo, descreve a intervenção pedagógica, apresentando o contexto onde decorreu a investigação e, descreve, de forma pormenorizada, todas as etapas da minha prática. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados recolhidos, evidenciando os principais resultados obtidos ao longo da investigação. E por último, no quinto capítulo, considerações finais, apresenta-se uma reflexão crítica sobre todo o percurso realizado, salientando os aspetos mais relevantes, as dificuldades enfrentadas e o contributo deste trabalho para a minha formação enquanto futura docente.

CAPÍTULO 1- Fundamentação teórica

Este capítulo surge com o propósito de apresentar o enquadramento teórico relativo ao tema em estudo neste relatório, que se centra na área do Português, nomeadamente no domínio da leitura.

Com base em diversos autores, defende-se que é através do ensino explícito da compreensão leitora, nomeadamente da metacompreensão e da aprendizagem de estratégias de leitura, que os alunos desenvolvem verdadeiramente a competência de ler, uma vez que ler é, acima de tudo, compreender.

1.1. O papel da leitura no processo educativo

A leitura assume um papel central no percurso educativo dos alunos, sendo considerada uma competência transversal e fundamental para o desenvolvimento cognitivo linguístico e social. Sim-Sim (2009) afirma que ler não é apenas um ato mecânico de decifração de palavras, mas uma prática que envolve compreensão, interpretação e construção de significados. Neste sentido, a leitura constitui um instrumento essencial para aceder ao conhecimento, desenvolver o pensamento crítico e promover a autonomia.

Desde os primeiros anos de escolaridade, a leitura deve ser encarada como um eixo estruturante da aprendizagem, uma vez que permite ao aluno interagir com o mundo, adquirir informação e formar juízos de valor. A leitura oferece à criança a possibilidade de ampliar o vocabulário, desenvolver o raciocínio lógico e estimular a imaginação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e participativos (Dias & Neves, 2012).

Para além disso, a leitura tem uma dimensão social e cultural significativa. Ao contactar com diferentes géneros textuais e perspetivas discursivas, os alunos desenvolvem competências de comunicação, ampliam o seu reportório cultural e constroem uma visão mais alargada do mundo. Bastos (1999), destaca que, a leitura permite o contato com valores fundamentais como a solidariedade, a justiça ou a cooperação, cooperando para a construção da identidade e da cidadania.

Tendo em perspetiva, a realidade dos docentes, um contexto educativo cada vez mais desafiante, marcado pela diversidade e pela exigência de literacias, é crucial que a leitura

seja promovida. Para tal, os alunos devem ser confrontados com textos variados e de qualidade, e o docente deve prestar apoio pedagógico na mediação do texto, orientando os alunos no desenvolvimento de estratégias de compreensão e reflexão. Mata (2008), refere que a prática regular e partilhada da leitura é uma das formas mais eficazes de estimular o gosto pela leitura e consolidar hábitos leitores duradouros.

Neste enquadramento, a leitura deve ocupar um lugar de destaque no currículo e na prática pedagógica, sendo considerada não apenas um conteúdo, mas uma ferramenta indispensável para todas as áreas do saber.

1.1.1. A aprendizagem da leitura

Aprender a ler é um processo complexo que exige o domínio de várias competências linguísticas e cognitivas, bem como o envolvimento ativo do aluno na construção do sentido. No 1º. Ciclo do Ensino Básico, e de acordo com Sim- Sim (2009), este processo inicia-se com a aprendizagem da decifração, isto é, a correspondência entre grafemas e fonemas, e progride para uma leitura cada vez mais fluente e compreensiva.

Orsolini (2003) acrescenta que, a leitura envolve a integração de diferentes tipos de conhecimento: o fonológico, que diz respeito à estrutura sonora das palavras; o ortográfico, que se refere à forma como as palavras são escritas e reconhecidas visualmente; o semântico, que se remete para os significados associados ao vocabulário; e o sintático, que diz respeito à estrutura das frases e à sua organização textual. Todos estes conhecimentos interagem entre si, de forma dinâmica, durante o ato da leitura e são fundamentais para o desenvolvimento de uma leitura eficiente.

A distinção entre decifração e compreensão é essencial na aprendizagem da leitura. Enquanto a decifração permite ao aluno pronunciar as palavras escritas, é a compreensão que lhe permite interpretar o conteúdo lido. Como refere Viana et al. (2010), a leitura eficaz requer a mobilização simultânea de competências básicas (reconhecimento de palavras) e de competências complexas (a análise do texto, a inferência de significados e a integração de ideias).

Sim-Sim (2009) diferencia dois tipos de estratégias de leitura, a via lexical, utilizada quando o leitor reconhece de forma imediata a palavra escrita por já a ter memorizado; e a via sublexical, usada quando é necessário recorrer à decifração fonológica para

identificar palavras desconhecidas (Figura 1). O domínio progressivo da via lexical é um indicador de fluência leitora e favorece uma compreensão mais autonomizada e eficaz dos textos.

Figura 1

Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas (Sim- Sim, 2009, p.14)



Fonte. Sim-Sim (2009, p.14)

Em suma, a aprendizagem da leitura implica mais do que o ensino de técnicas de codificação, exige a promoção de práticas significativas de leitura, em que os alunos sejam desafiados a compreender, refletir e aplicar o que leem. A intervenção pedagógica deve, por isso, incluir momentos de leitura orientada, atividades de exploração textual e estratégias que desenvolvam o gosto e a autonomia na leitura.

1.2. O ensino explícito da compreensão na leitura

A compreensão leitora é uma competência complexa, que exige mais do que a simples decifração de palavras. De forma que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender, interpretar e refletir sobre os textos que leem, é imprescindível um ensino estruturado e intencional, que vá além da leitura autónoma ou informal. Assim, o ensino explícito da compreensão assume um papel importante.

Os leitores mais hábeis, segundo Paris e Jacobs (1984), distinguem-se por recorrerem a estratégias cognitivas e metacognitivas. Os autores defendem que “o ensino explícito de estratégias melhora significativamente a compreensão dos alunos, porque os ajuda a tornar visíveis e conscientes os processos de leitura.” (p.2090).

Este tipo de ensino parte do princípio de que compreender também se ensina. Solé (1998), acrescenta que “não se pode esperar que os alunos aprendam a compreender por si mesmos; é necessário ensiná-los a pensar sobre o que leem, a questionar-se e a verificar se compreenderam” (p.95). Neste sentido, o professor deve atuar como modelo, verbalizando os seus próprios processos de leitura, promovendo a prática guiada e criando oportunidades para que os alunos sejam capazes de aplicar as estratégias em diferentes contextos e diferentes textos.

Segundo Viana et al. (2010), o ensino explícito da compreensão inclui quatro etapas:

- 1º. Explicar o objetivo;
- 2º. Demonstrar a sua aplicação;
- 3º. Prática orientada
- 4º. Prática autónoma com feedback

Esta abordagem reflete-se na utilização consciente e progressiva dos diferentes tipos de questões (literais, inferências, reorganização e críticas) que desafiam os alunos a mobilizar diferentes níveis de compreensão e a refletir sobre o texto. (Català et al., 2001).

A utilização de imagens que representam os diferentes tipos de tarefas a realizar pelos/as alunos, estratégia adaptada de Viana (2010), a Família Compreensão permitiu trabalhar de forma lúdica ao longo do processo. Cada personagem representa uma estratégia distinta, permitindo aos alunos identificar e nomear as operações cognitivas que realizavam, o que favoreceu uma maior consciência leitora e um envolvimento ativo com os textos.

Para além disto, este tipo de ensino possibilita o desenvolvimento da metacompreensão, ou seja, a capacidade do aluno para monitorizar e regular a sua própria compreensão. Paris et al. (1991), afirmam que “os leitores estratégicos sabem quando compreenderam e quando não compreenderam, e o que fazer em cada caso. “(p.610).

Em suma, o ensino explícito da compreensão leitora, assente numa prática orientada e na sua aplicação autónoma, é crucial para formar leitores críticos, autónomos e reflexivos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando os hábitos de leitura ainda se encontram em formação.

1.3. A compreensão leitora

Compreender um texto é o verdadeiro objetivo do ato de ler. Não basta decifrar palavras, é necessário atribuir-lhes sentido, relacioná-las com conhecimentos anteriores e interpretar o que o autor pretende transmitir. Costa e Sousa (2007), afirmam que “ler é construir sentidos. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências” (p.23).

A compreensão leitora é, um processo ativo e complexo que exige do leitor a mobilização de diferentes competências cognitivas, como a memória, a atenção, a inferência, a antecipação e a síntese. De acordo com Snow et al. (1998), “a leitura é a construção de significados a partir do texto escrito. Ela envolve a interpretação ativa, intencional e estratégica das informações contidas no texto” (p.15). Este processo depende quer da familiaridade do leitor com o vocabulário e com a estrutura do texto, quer da sua capacidade de ativar conhecimentos prévios e formular hipótese enquanto realiza a leitura.

Morais (1997) reforça esta ideia ao afirmar que “a leitura não se limita à simples decifração gráfica, ela implica, fundamentalmente, a compreensão da mensagem transmitida pelo autor” (p.40). Deste modo, um aluno que lê fluentemente pode não ser um bom leitor, se não for capaz de interpretar e refletir sobre aquilo que leu.

Assim sendo, o ensino da leitura deve ir além da descodificação, promovendo estratégias que desenvolvam a compreensão. Tais estratégias incluem a formulação de perguntas, a identificação de ideias principais, a realização de inferências, a monitorização da compreensão e a reformulação de ideias com palavras próprias (Solé, 1998). Estas ações ajudam o leitor a interagir com o texto e a construir uma leitura significativa, crítica e autónoma.

1.3.1. Tipos de compreensão leitora

A compreensão leitora pode ser avaliada em diferentes níveis, consoante o tipo de operações mentais que o leitor realiza para construir sentido a partir do texto. De acordo com Català et al. (2001), existem quatro grandes tipos de compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica. Estes níveis estão presentes em diferentes momentos da leitura e devem ser explicitamente ensinados em sala de aula, com recurso a questões e estratégias adequadas a cada um.

1.3.1.1. Compreensão literal

A compreensão literal refere-se à capacidade de identificar e recuperar, diretamente do texto, informações explícitas. Envolve responder a perguntas cujas respostas estão “à vista” e não exigem inferência ou interpretação adicional. Como afirmam Català et al. (2001), este tipo de compreensão “reside na identificação de dados que constam do texto, tais como personagens, espaços, tempos ou acontecimentos” (p. 25). Esta é a base da leitura e o ponto de partida para níveis mais complexos de compreensão.

1.3.1.2. Compreensão Inferencial

Neste tipo de compreensão, o leitor vai além da informação explícita, tirando conclusões com base em indícios deixados pelo autor. Exige que o leitor mobilize o seu conhecimento prévio para interpretar o que o texto sugere, mas não afirma diretamente. Solé (1998) afirma que “as inferências permitem completar a informação, ligando elementos dispersos no texto ou estabelecendo relações causais” (p. 95). Trata-se de uma competência essencial para a construção de uma leitura profunda.

1.3.1.3. Reorganização

A reorganização corresponde à capacidade de selecionar, relacionar e sintetizar diferentes informações contidas no texto. O leitor precisa reorganizar os dados lidos para apresentar, por exemplo, um resumo, um esquema ou uma lista de ideias principais. Segundo Català et al. (2001), este tipo de compreensão “exige um tratamento ativo da informação, que passa por agrupar, comparar ou reestruturar os conteúdos do texto” (p. 26). Desenvolve competências de análise e síntese textual.

1.3.1.4. Compreensão Crítica

A compreensão crítica refere-se à competência para avaliar o conteúdo do texto, emitir juízos de valor, questionar intenções do autor e relacionar o texto com experiências ou conhecimentos pessoais. É a forma mais exigente de compreensão, pois exige distanciamento e reflexão. Para Català et al. (2001), implica “uma leitura que interpela, que argumenta e que exige do leitor um posicionamento pessoal face à mensagem” (p. 27).

1.3.2. Fatores que influenciam a compreensão leitora

A compreensão leitora é um processo complexo, influenciado da interação de múltiplos fatores que se interrelacionam entre si. Segundo Solé (1998), compreender um texto envolve tanto a capacidade do leitor como as características do próprio texto e o contexto em que a leitura ocorre. Por consequente, uma abordagem eficaz à compreensão leitora deve considerar três dimensões fundamentais: os **fatores textuais**, os **fatores do leitor** e os **fatores contextuais**.

1.3.2.1. Derivado do texto

Os fatores derivados do texto dizem respeito às suas características internas e estruturais, como o gênero textual, a linguagem utilizada, a coerência e coesão, a organização de ideias, a extensão e a complexidade sintática. Kintsch & Dijk (1978), a compreensão textual depende da forma como o texto está estruturado e da clareza com que as ideias são apresentadas, o que influencia diretamente o esforço cognitivo necessário para o leitor construir significado.

Para além disto, Solé (1998) afirma que os textos expositivos tendem a ser mais difíceis de compreender do que os textos narrativos, especialmente para leitores mais jovens, uma vez que, “exigem que o leitor mobilize estratégias de organização lógica da informação, por vezes desconhecidas ou pouca praticadas” (p.84). A familiaridade com o vocabulário e a presença de elementos paratextuais (título, imagens, gráficos) também são cruciais para facilitar a interpretação.

Meyer e Rice (1984) acrescentam ainda que a estrutura do texto influencia a forma como o leitor organiza mentalmente a informação. Textos que seguem padrões familiares e

lógicos favorecem a retenção e a compreensão, enquanto textos com estrutura desorganizada ou linguagem duvidosa exigem um esforço cognitivo acrescido.

1.3.2.2. Derivado do leitor

Os fatores pessoais do leitor incluem um vasto conjunto de competências cognitivas, linguísticas e afetivo-motivacionais. O conhecimento prévio sobre o tema do texto, o domínio do vocabulário, a capacidade de fazer inferências e a motivação para ler são determinantes na forma como o leitor processa a informação.

De acordo com Viana et al. (2010), “a construção do significado do texto depende fortemente dos recursos internos do leitor, nomeadamente da sua fluência leitora, da capacidade de inferência e da amplitude do seu vocabulário.” (p.47). Leitores com pouca fluência podem ficar excessivamente concentrados na decifração comprometendo a compreensão global do texto.

O envolvimento ativo do leitor no processo de leitura, a autorregulação e a monitorização da compreensão também são aspetos em ter em consideração. Como salienta Paris, Waik e Turner (1991), os leitores hábeis são aqueles que mobilizam estratégias metacognitivas, como verificar se compreenderam ou reformular uma ideia quando percebem que algo não faz sentido.

Outros fatores importantes diz respeito à motivação e à atitude. Os leitores motivados tendem a dedicar mais tempo à leitura, a persistir perante textos desafiantes e a aplicar estratégias de compreensão mais eficazes, o que melhora significativamente os seus resultados.

1.3.2.3. Derivado do contexto

O contexto de leitura refere-se ao ambiente físico, social e cultural em que ocorre a atividade de leitura. Fatores como a finalidade da leitura, a presença de apoio docente, a natureza da tarefa ou as condições ambientais (tempo, silêncio, conforto) têm impacto direto na compreensão do texto.

Para Alexander e Fox (2011), “o contexto molda as expectativas e os comportamentos do leitor, influenciando a forma como o texto é abordado e interpretado.” (p.38). Por

exemplo, ler um texto para responder a perguntas de escolha múltipla não é o mesmo que ler para um debate em sala de aula, ou seja, os objetivos influenciam as estratégias de leitura aplicadas.

Neste seguimento, o contexto sociocultural também desempenha um papel decisivo. Os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos, com menos acesso a livros e práticas de leitura em casa, podem apresentar maiores dificuldades na compreensão leitora (Correia, 2010). Nestes casos, o papel da escola como promotora de práticas diversificadas e inclusivas de leitura torna-se ainda mais relevante.

Por fim, a mediação do professor é um fator de grande importância no contexto escolar. Segundo Sim-Sim (2009), o docente deve ser facilitador da compreensão, criando situações de leitura significativas, orientando os alunos na aplicação de estratégias e promovendo a metacognição.

1.4. O papel da inferência na leitura

A inferência é um dos processos cognitivos mais relevantes na construção de sentido durante a leitura. Consiste na capacidade de o leitor deduzir informações que não estão explicitamente escritas, com base em pistas do texto e no seu conhecimento prévio. Leitores capazes de realizar inferências são frequentemente designados como leitores inferentes, e a sua presença é um forte indicador de leitura competente e autónoma.

Neste seguimento, Solé (1998) refere que “ler implica, muitas vezes, completar lacunas deixadas pelo autor, inferindo causas, consequências, motivações ou significados implícitos” (p.94). Estas inferências podem surgir em diferentes níveis, desde compreender emoções ou intenções das personagens até antecipar desfechos.

De acordo com Viana et al. (2010), “a inferência é o núcleo da compreensão profunda, pois é através dela que o leitor transforma o texto em conhecimento próprio” (p.46). A ausência de inferência resulta, muitas vezes, numa leitura mecânica, centrada apenas em recuperar informação superficial.

Do ponto de vista pedagógico, é essencial, que os professores ensinem os alunos a inferir, através de questões orientadoras, modelações e discussões em grupo. Atividade que

estimulem perguntas como “porquê?”, “como sabes isso?” ou “o que achas que vai acontecer?” ajudam os alunos a desenvolver esta competência.

1.3.1. A coesão referencial e os antecedentes

A compreensão textual exige, entre diversas competências, a capacidade de o leitor identificar os elementos que estabelecem ligações internas no texto, dentro destas a coesão referencial uma das mais importantes. Esta competência envolve reconhecer a que se referem os pronomes, expressões sublinhadas ou palavras substituídas, que remetem para outros elementos do texto, chamados antecedentes.

Este processo, embora pareça simples, exige um nível de inferência textual localizada, que pode representar um obstáculo para leitores menos experientes. Cain e Oakill (1999) referem que “a identificação correta dos referentes pronominais está intimamente ligada à compreensão global do texto” (p.207). A dificuldade em reconhecer a que se refere um pronome pode comprometer seriamente a interpretação da questão.

As questões que explorem este domínio, ajudam os alunos a monitorizar a coesão textual, favorecendo uma leitura mais atenta e consciente. Este tipo de ligação é essencial para garantir a continuidade semântica do texto e para que o leitor mantenha uma representação mental coerente do que está a ler (Sim-Sim, 2009).

Desta forma, a coesão deve ser ensinada de forma explícita, integrando-se tanto do ensino da compreensão inferencial como no domínio mais amplo da textualidade.

1.5. Modelos e estratégias de compreensão leitora

O desenvolvimento da compreensão leitora implica não só a prática de leitura, mas também o ensino explícito de estratégias que permitam aos alunos monitorizar e regular a sua leitura. Neste sentido, os modelos pedagógicos que organizam essas estratégias de forma acessível e apelativa têm-se revelado eficazes no apoio aos leitores emergentes.

Um exemplo relevante é o modelo da Família Compreensão, que apresenta diversas estratégias de leitura através de personagens metafóricas, cada uma com um papel específico na construção do sentido do texto. Este modelo, utilizado na presente investigação, tem como objetivo facilitar a metacognição e o uso consciente das estratégias de leitura por parte dos alunos, tornando-as mais claras, visíveis e aplicáveis.

É a partir destas personagens que os alunos aprendem a identificar e aplicar diferentes procedimentos ao longo das fases da leitura. Tal como refere Solé (1998), “as estratégias de leitura devem ser ensinadas de forma explícita, mostrando quando e como utilizá-las, e dando oportunidade ao aluno de as aplicar em contextos reais de leitura” (p.94).

Este tipo de abordagem apoia-se nos princípios da metacompreensão, isto é, a capacidade de o leitor pensar sobre a sua própria compreensão e adotar medidas corretivas sempre que necessário. Como afirma Paris e Jacobs (1984), “os bons leitores planeiam, monitorizam e avaliam a sua leitura; eles sabem o que fazer quando a compreensão falha” (p. 208). Assim, o modelo da Família Compreensão reforça não só o conteúdo, mas também o controlo do processo de leitura.

Para além da dimensão pedagógica, é importante salientar os contributos da psicologia cognitiva para a compreensão da leitura. De acordo com Kintsch e van Dijk (1978), defendem que a compreensão é um processo dinâmico que envolve duas fases: a construção, na qual o leitor ativa as informações explícitas no texto e gera inferências, e a integração, onde organiza essas informações de forma coerente, relacionando-as com os conhecimentos que já possuiu. Segundo os autores citados em cima, “a construção do sentido resulta da interação entre o texto e o conhecimento do leitor.” (Kintsch & van Dijk, 1978, p.367).

De modo complementar, o modelo interativo da leitura resulta da interação de dois tipos de processamento: o ascendente, nomeadamente os dados textuais (letras, palavras, frases), e o descendente, que diz respeito, aos conhecimentos prévios, expectativas e inferências do leitor (Rumelhart, 1980). Este modelo sublinha que “a leitura eficaz depende da constante interação entre o que o leitor traz consigo e o que o texto lhe oferece.” (Rumelhart, 1980, p.42), reforçando a ideia de que a compreensão é construída e não simplesmente extraída do texto.

Estes modelos teóricos, auxiliam a fundamentar a importância do ensino explícito de estratégias de leitura, ao evidenciarem que a compreensão exige processos mentais. Neste contexto, a Família Compreensão assume um papel relevante ao tornar visíveis esses processos, através de personagens metafóricas que representam diferentes estratégias, tanto cognitivas como metacognitivas. Assim, este modelo põe em prática os princípios teóricos defendidos por Kintsch e van Dijk (1978) e por Rumelhart (1980), ao promover

a leitura orientada que apoia os alunos na construção ativa e consciente do significado do texto.

O professor, neste modelo, assume o papel de mediador e facilitador da leitura. Cabe-lhe apresentar, modelar e promover o uso destas estratégias, ajudando os alunos a tornar-se leitores cada vez mais autônomos, críticos e estratégicos.

1.6. A estrutura da leitura orientada

A leitura orientada é uma estratégia pedagógica que apoia os alunos na construção de significado a partir de textos, através de um acompanhamento sistemático e intencional por parte do professor. Este tipo de leitura organiza-se por três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, que se complementam e contribuem para o desenvolvimento da compreensão, da fluência e da atitude reflexiva face ao texto.

1.6.1. Pré-leitura

A fase de pré-leitura tem como principal objetivo ativar os conhecimentos prévios dos alunos, motivá-los para a leitura e ajudá-los a formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. Nesta etapa, o professor deve propor atividades que estimulem a antecipação, tais como a leitura do título, a observação de imagens e a realização de questões orientadoras.

Esta fase é essencial porque “a compreensão está fortemente condicionada pelos conhecimentos que o leitor possuiu e pelos objetivos que atribui à leitura” (Solé, 1998). Quando os alunos são incentivados a antecipar o conteúdo e a estabelecer ligações com a sua bagagem de experiências, tornam-se leitores mais ativos e atentos.

1.6.2. Leitura

Durante a leitura, o foco centra-se na construção do sentido do texto. O professor deve optar por uma leitura em voz alta ou silenciosa, tendo em consideração os objetivos e as características dos alunos. Nesta fase, também são colocadas as questões- literais, inferenciais, reorganização e críticas. É também, nesta fase que são aplicadas as estratégias da compreensão.

Mata (2008) defende que “a leitura partilhada permite modelar estratégias de compreensão, promovendo o envolvimento e a participação ativa dos alunos” (p.81). O professor pode contribuir para uma leitura mais consciente e eficaz quando para em determinados momentos para questionar, esclarecer vocabulário ou reformular ideias.

1.6.3. Pós-leitura

Por fim, a fase da pós-leitura. Esta fase visa consolidar a compreensão e promover uma atitude crítica e reflexiva. Os alunos, são convidados a reorganizar a informação, através de esquemas, resumos ou dramatizações, também, emitir opiniões e a relacionar o texto com a sua experiência pessoal ou com outras aprendizagens.

Ainda sobre este momento, Sim-Sim (2009) defende que “a leitura deve ser sempre acompanhada de momentos de reflexão que conduzam à apropriação do conteúdo e ao desenvolvimento da capacidade crítica” (p.97). A pós-leitura constituiu, assim, um espaço de valorização da compreensão profunda, da expressão pessoal e da transferência de saberes.

1.7. A leitura nas Aprendizagens Essenciais de Português

As Aprendizagens Essenciais (AE) de português para o 1º Ciclo do Ensino Básico, reconhecem a leitura como uma competência estruturante e transversal ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. No documento orientador, a leitura é apresentada não apenas como um domínio específico, mas como uma ferramenta indispensável para o acesso ao conhecimento, a construção do pensamento e a participação crítica na sociedade.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018), o domínio da leitura deve ser desenvolvido de forma articulada com os restantes domínios da oralidade e da escrita, sendo orientado por metas específicas que incluem a compreensão, a fluência e a interpretação de diferentes tipos de texto. O documento salienta a importância de promover práticas de leitura diversificadas, de modo que, permita ao aluno adquirir autonomia e prazer na leitura.

Entre os objetivos gerais para o 4º ano de escolaridade, destacam-se:

- Ler de forma autónoma e expressiva textos variados
- Compreender globalmente e em detalhe o conteúdo de textos;
- Identificar a ideia principal e informações relevantes;
- Formular hipóteses, fazer inferências e emitir opiniões fundamentadas;

Estes objetivos evidenciam uma abordagem à leitura que vai além da decifração, valorizando a compreensão profunda, a análise crítica e a capacidade interpretativa do aluno. Neste sentido, a prática pedagógica deve apoiar-se em estratégias que favoreçam o uso consciente e orientado da leitura, nomeadamente através do professor e da realização de atividades nas três fases da leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Para além disso, as AE destacam a importância de utilizar textos variados, tanto do ponto de vista tipológico como temático, para garantir uma formação leitora ampla e culturalmente significativa. A leitura deve, desta forma, ser promovida de forma transversal às áreas curriculares, tornando-se um instrumento de aprendizagem em todas as disciplinas.

Em suma, o lugar atribuído à leitura nas AE reforça a sua centralidade no currículo do 1º Ciclo e, para além disto, confirma a necessidade de a ensinar de forma sistemática, estratégica e intencional, promovendo uma leitura crítica, reflexiva e verdadeiramente significativa para os alunos.

1.8. A avaliação da compreensão na leitura

A avaliação da compreensão leitora desempenha um papel fundamental no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, especialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde os hábitos e estratégias de leitura estão em desenvolvimento. Avaliar a compreensão vai muito além de verificar se o aluno “percebeu” o que leu, trata-se de compreender como constrói o sentido do texto, que estratégias utiliza e em que medida é capaz de aplicar diferentes operações cognitivas ao ler.

Como defende Sim-Sim (2009), “avaliar a compreensão da leitura implica considerar não apenas os produtos da leitura, mas também os processos que os alunos utilizam para os alcançar.” (p.102). Desta forma, a avaliação deve ser contínua, diversificada e contextualizada, permitindo ao professor recolher indícios significativos sobre o desempenho e o progresso dos alunos.

No âmbito desta investigação, a avaliação da compreensão foi realizada de forma formativa e integrada na leitura orientada, através de diversas estratégias: análise das respostas dos alunos às questões de leitura, observação direta, comparação das produções escritas e momentos de reflexão oral. Esta abordagem permitiu recolher dados relevantes não só para fins investigativos, mas também para ajustar e diferenciar a intervenção.

Viana et al. (2010) defendem que, a avaliação da compreensão deve assentar em tarefas variadas, que envolvam diferentes níveis de complexidade, de modo a aceder a dimensões como a compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica. Estes autores sublinham que “avaliar a compreensão implica observar o desempenho dos alunos em tarefas significativas, que envolvam textos autênticos e exigências cognitivas variadas.” (p.49).

No contexto da leitura orientada desenvolvida, cada tipo de questão correspondeu a uma operação cognitiva específica. As questões literais permitiram verificar a identificação de informação explícita, as inferenciais exigiram que os alunos deduzissem significados implícitos; as de reorganização desafiaram os alunos a sintetizar e a reestruturar a informação; e as questões críticas promovem a emissão de opiniões fundamentadas. A análise das respostas forneceu pistas importantes sobre as estratégias utilizadas e as dificuldades sentidas.

Além disso, a introdução das personagens da Família Compreensão, contribuiu para tornar o processo avaliativo mais visível e acessível aos alunos. Cada personagem representava uma operação cognitiva distinta, o que permitiu aos alunos reconhecer as estratégias que estavam a aplicar.

Dias e Neves (2012) defendem que, “avaliar é também ensinar”, pois o ato de avaliar pode proporcionar momentos de aprendizagem e de consciencialização das próprias dificuldades. A avaliação formativa que acompanhou esta intervenção, teve como principal objetivo apoiar os alunos, ajudar a regular a sua prática e a reforçar estratégias menos consolidadas.

Por fim, a avaliação da compreensão leitora deve ser um processo contínuo, reflexivo e orientador. Capaz de envolver o aluno na construção do seu percurso leitor. Mais do que classificar, importar compreender o que os alunos compreendem, valorizando os seus progressos e apoiando as suas dificuldades, numa intervenção pedagógica intencional.

1.9. Compreender com a família compreensão

A aprendizagem da leitura, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, exige um ensino explícito, orientado e mediado por práticas que ajudem o aluno tomar consciência dos seus próprios processos de leitura. Nesse contexto, a utilização da Família Compreensão constituiu uma estratégia pedagógica inovadora e motivadora ao representar de forma simbólica e acessível os diferentes tipos de operações cognitivas envolvidas na compreensão da leitura.

Inspirada em modelos de ensino explícito de estratégias, a Família Compreensão, promove o desenvolvimento da metacompreensão, isto é, da capacidade de o aluno reconhecer e controlar o seu próprio processos de construção de sentido. Segundo Paris e Jacobs (1984), “os leitores estratégicos são capazes de selecionar, aplicar e monitorizar as estratégias mais adequadas ao seu objetivo de leitura.” (p.2087).

Cada personagem da Família Compreensão, representa uma estratégia ou um tipo de compreensão. Esta personalização, facilita a apropriação por parte dos alunos, uma vez que, esta personalização torna os processos mentais visíveis. Como refere Sim- Sim (2009), “ensinar a compreender é ajudar o aluno a perceber quando lê, e isso exige tornar explícitos os processos implicados na construção de sentido.” (p.99).

Ao serem confrontados com estas personagens, os alunos foram desafiados a identificar que tipo de tarefa estavam a realizar, qual o nível de complexidade cognitivo envolvido e que tipo de raciocínio era necessário. Por exemplo, ao questionar “Por que razão a personagem ficou triste?”, o aluno podia reconhecer que, como não estava a personagem Romeu, a informação não estava explícita no texto. Esta associação permitiu uma maior autonomia e consciência na leitura, enquanto envolvia os alunos de forma lúdica e afetiva.

Para além disto, a Família Compreensão promove uma abordagem integradora e articulada das diferentes dimensões da leitura. De acordo com et al. (2010), “uma leitura competente exige a activação de múltiplos processos, desde a identificação de informação literal até à formulação de juízos críticos” (p.38). O trabalho com estas personagens permitiu explorar essas dimensões, de forma sistematizada, diversificada e adaptada à linguagem dos alunos.

No contexto da presente investigação, a utilização da Família Compreensão revelou-se eficaz tanto no desenvolvimento das competências de leitura como no aumento da motivação dos alunos. Essa valorização das estratégias também está em linha com o que defende Solé (1998), ao afirmar que “compreender um texto não é uma actividade passiva, mas uma construção activa que exige operações mentais complexas” (p. 93).

Em último, compreender com a Família Compreensão significa tornar o ato de ler mais intencional, visível e significativo. Ao apresentar estratégias cognitivas de forma correta e personalizada, esta abordagem, oferece-me a mim enquanto docente, uma ferramenta eficaz de ensino explícito, e ao aluno, um recurso valioso para se tornar um leitor mais autónomo, crítico e reflexivo.

CAPÍTULO 2- Metodologia de Investigação

No presente capítulo, irá ser apresentado e justificado as opções metodológicas adotadas durante a investigação, tal como as técnicas utilizadas para a recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

A presente investigação tem como questão central “De que forma a leitura orientada promove competências de leitura e escrita?”. Esta questão surgiu, no meu contexto de estágio, após verificar as dificuldades e níveis muito diversificados de competências de compreensão de leitura e de escrita. Desta forma, “o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano.” (Afonso, 2014, p.79).

Para fazer face a esta questão surgiram vários objetivos, tais como:

- Promover competências de leitura a partir de um guião de leitura orientada;
- Avaliar de que forma o guião contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Alarcão (2001), é importante que um profissional da área da educação, investigue sobre a sua ação. Neste sentido, Stenhouse, citado por Alarcão (2001), acrescenta que “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo.” (p. 4).

Ponte (2002), apresenta a ideia defendida por Beillerot, que alega que uma investigação deve cumprir três exigências:

- Produzir novos conhecimentos;
- Empregar uma metodologia rigorosa;
- Ser pública.

Neste sentido, a partir do início da minha investigação adotei uma postura de ‘professor-investigador’, em que reflito sobre a minha prática, com o objetivo de a melhorar. Neste sentido, podemos verificar que implicitamente à prática, se encontra o conceito de reflexão, uma vez que, durante a intervenção, o docente é confrontado com inúmeras questões ou problemas que necessitam da sua atenção e resolução. A reflexão possibilita que o professor, ao identificar as situações com as quais é defrontado as procure solucionar, alterando a sua prática (Bell, 2010).

Esta investigação é uma investigação sobre a prática, uma vez que, e de acordo com Ponte (2002), apresenta os seguintes objetivos:

Por um lado, pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição num momento posterior, de uma estratégia de acção (p. 3-4)

A profissão de educador/ professor deve ser encarada como uma profissão reflexiva, isto porque “estamos perante uma perspetiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação.” (Alarcão, 20019, p.4).

A presente investigação, assume um cariz de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa possibilita um conhecimento mais aprofundado, pois, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas” (p. 16).

Uma investigação de natureza qualitativa, segundo os autores referidos anteriormente, está assente em cinco características, entre elas:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. “(p. 47 – 50).

No decorrer desta investigação recorri à técnica de investigação direta e indireta. Uma vez que, considere que dariam uma melhor resposta ao estudo. Aires (2015) defende que, a seleção das técnicas a recorrer durante a investigação é uma etapa relevante, pois, desta irá depender o alcance dos objetivos da investigação. Neste sentido, para concretizar

a presente investigação recorri a técnicas diretas, entre elas a observação participante e a técnicas indiretas, nomeadamente, a análise de documentos oficiais.

2.1. Técnicas de recolha de dados

2.1.1. Recolha documental

A recolha documental, como defende Afonso (2005), “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.” (p. 88). Os documentos a ser consultados podem ser de carácter privado, público e/ ou oficial, contudo, visto que se trata de uma investigação com crianças, consequentemente foram recolhidas produções feitas pelas mesmas, sendo estas indispensáveis para a construção do estudo, uma vez que se trata das aprendizagens dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente à natureza dos documentos, os documentos privados são aqueles de acesso restrito, como os documentos pessoais, os arquivos das escolas ou empresas, diários, agendas, trabalhos escolares dos alunos e as planificações dos professores. Relativamente aos documentos públicos, são compostos pelas publicações na imprensa, manuais escolares, documentação distribuída ou vendida e propaganda. Quanto aos documentos oficiais são aqueles que pertencem aos departamentos de administração pública e nas publicações do Estado ou das escolas (Afonso, 2005).

De acordo com o mesmo autor citado anteriormente, para realizar a análise documental é necessário recorrer a informações presentes em documentos já construídos, de modo a selecionar a informação relevante para responder à investigação. Esta é uma técnica de recolha de dados muito adequada, uma vez que, “os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador.” (Lee, 2003, p. 15, em Afonso, 2005, p. 88).

Para realizar a análise documental, recorri a análise de documentos, como projetos pedagógicos, plano de turma, projetos educativos e trabalhos das crianças. A análise destes documentos possibilitou-me compreender melhor as intencionalidades da professora, a sua prática pedagógica, os princípios educativos da escola e a caracterização do grupo.

Foi importante analisar as comunicações escritas e os ficheiros da escola, uma vez que, permitiu conhecer o contexto, bem como, as fragilidades e potencialidades da turma.

Tendo em conta os meus objetivos de investigação, foi necessário realizar uma “análise dos artefactos produzidos pelas crianças, uma vez que, o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Desta forma, para responder a esta investigação foi preciso ser realizada uma análise sistemática dos trabalhos construídos pelos alunos para compreender o modo como estes respondem às questões, e quais as dificuldades sentidas. Este tipo de análise, possibilita que o professor-investigador adquira o conhecimento sobre o modo com ensina e o que pode melhorar para dar uma melhor resposta às necessidades da turma (Máximo-Esteves, 2008).

No decorrer da investigação, todas as dúvidas que os alunos apresentaram, encontram-se em evidências nas notas de campo, que serão analisadas posteriormente. É importante analisar os documentos confrontado com as notas de campo, uma vez que, permite-me, como investigador, confirmar ou não as aprendizagens por parte das crianças.

2.1.2. Observação: participante

A observação é caracterizada por ser a base da investigação qualitativa, onde o investigador deve frequentar o local. Bogdan e Biklen (1994), “(...) as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (p. 48).

De acordo com Amado (2017), uma das primeiras decisões que um investigador deve tomar diz respeito à seleção de quem ou do que deverá ser observado. Neste sentido, a observação pode abranger um grande leque desde “a concentração em toda a dinâmica escolar até a aspetos mais específicos do quotidiano e das interações entre as pessoas” (p. 152).

Para responder às questões deste estudo, senti a necessidade de recorrer à observação participante. Quivy e Campenhoudt (1998) defendem que a observação é uma técnica não documental que permite uma análise intensiva e global da questão em estudo.

Afonso (2005), defende que a observação é uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra

condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.” (p. 91).

Neste sentido, no decorrer de toda a investigação apresentei uma postura de observadora participativo, uma vez que, mantive sempre uma interação com o grupo. Assim sendo, como defende Amado (2017), “o observador deve ‘participar’ na vida do ‘observado’” (p.153).

Bogdan e Biklen (1994) defendem que o investigador apresenta uma postura participante dependente da pessoa que é, da sua personalidade e dos seus valores. O investigador, no decorrer da interação, deve ter em consideração o seu objetivo de investigação, de modo a recolher dados que lhe permitam responder à questão de investigação. Em suma, o investigador deve integrar-se “no contexto, tornando-se mais ou menos parte ‘natural’ do cenário.” (p.128).

A observação “permite o conhecimento directo de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Todavia, de acordo com o autor citado anteriormente, a observação deve ser treinada para que seja focada nas questões a que se pretende responder de forma a ser objetiva.

Deste modo, para que existisse um relato escrito do que observei recorri à construção de notas de campo, uma vez que permitem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Relativamente aos conteúdos das notas de campo, de acordo com os mesmos autores, estes dividem-se em dois tipos, descritivo e reflexivo. Quanto ao primeiro tipo, descritivo, o investigador tem a preocupação de transcrever as ações que observou para palavras, nomeadamente ao tipo reflexivo, o investigador apresenta o que observou a partir do seu ponto de vista.

Para completar as notas de campo, recorri, também, ao uso de fotografias. Este instrumento está diretamente ligado com a investigação qualitativa, uma vez que, através das mesmas é possível conquistar dados mais descritivos das ações. “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

O registo áudio foi utilizado e posteriormente transcrito de modo a analisar cuidadosamente aspetos relevantes para o estudo. Os registos permitem-me observar a minha prestação, refletindo sobre a mesma, podendo melhorar a minha participação e prestação no decorrer do estágio e da investigação.

Nomeadamente aos registos, tanto os registos áudios como os fotográficos, foi enviado para as famílias um consentimento informado, onde era questionado se autorizavam a utilização de fotografias e registos áudios, mantendo, sempre, o anonimato das crianças em ambos os registos.

2.2. Técnica de análise de dados

Após recolhidos todos os dados relevantes para a investigação, seguir-se-á a sua análise e interpretação de modo a chegar a uma conclusão que responda às questões da investigação. Esta é considerada a fase mais complexa da investigação, uma vez que, o investigador tem o papel de organizar e tratar da informação recolhida. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), não é suficiente recolher os dados, é extremamente importante saber analisá-los e interpretá-los, assim sendo, a análise “(...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p.45).

Wolcott (1994 citado por Afonso, 2014), assume que o maior problema de um investigador participante não é a recolha de dados, mas sim utilizá-la da melhor forma para responder à questão da investigação.

Foram analisadas as notas de campo referentes às observações concretizadas, os registos fotográficos e áudios e o trabalho desenvolvido pelos alunos. Desta forma, após a minha intervenção, analisei as resoluções das fichas do roteiro de leitura. O quadro abaixo apresentado, representa o modo como registei os dados e os instrumentos ao quais recorri ao utilizar determinada técnica.

Tabela 1

Técnica de análise de dados

Técnica de análise de dados	Registro	Instrumento
Análise de conteúdo	Escrito	Gráfico de Barras

CAPÍTULO 3: Intervenção Pedagógica

Este capítulo tem dois objetivos principais: por um lado, caracterizar o contexto em que o estudo foi realizado, e os participantes, proporcionando uma compreensão abrangente de suas particularidades; por outro, descrever de forma clara e estruturada as diferentes etapas e tarefas que constituíram uma intervenção pedagógica, evidenciando o seu planeamento, implementação e relevância.

A investigação foca-se na leitura orientada como estratégia para promover competências de leitura, através da realização de um roteiro de leitura estruturado, com base nos três momentos fundamentais: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Solé, 1998).

A proposta foi delineada com base nas necessidades observadas na turma, em articulação com a professora cooperante e com a professora responsável da turma. As atividades propostas tiveram como objetivo responder aos objetivos definidos e não só, promovendo aprendizagens significativas.

3.1. Apresentação do contexto e dos participantes

O projeto de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo, durante a prática de ensino supervisionada numa escola pública do 1.º CEB, localizada no centro da zona história de Lisboa. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), esta escola funcionava num outro espaço, começando a sua atividade no espaço atual em 1974 (PEA, 2022). A escola tem como missão prestar um serviço educativo de qualidade baseado na ideia “Uma Escola de Todos/as, com Todos/as e para Todos/as.” (PEA, 2022, p. 5). Para isto, a comunidade educativa tem como propósito promover diversos valores, entre eles, a criatividade, a cooperação, a empatia, o espírito crítico e o amor pelo conhecimento.

Ao iniciar este percurso a coordenadora apresentou a escola como sendo “*muito familiar, só temos cinco grupos de crianças.*”¹, sendo que tem um total de 119 alunos desde o pré-escolar ao 4.º ano (PEA, 2022), distribuídos em 5 salas, uma de Educação Pré-Escolar e uma para cada ano do 1.º CEB.

¹ Nota de campo dia 7 de novembro de 2022, anexo 1

O espaço interior da escola organiza-se em forma de *U*. Ao entrar na escola, está presente um pequeno átrio, usado como ginásio quando está mau tempo e à direita o refeitório. Do lado esquerdo do átrio existem salas para o corpo docente e não docente² e a enfermaria. Neste bloco, no 1.º piso situa-se a sala do pré-escolar e a sala do 2.º ano. No rés-de-chão, no segundo bloco do edifício localizam-se as salas do 1.º e 4.º ano, tal como um espaço de casas de banho. No piso superior localizam-se a sala do 3.º ano, uma biblioteca e um outro espaço de casas de banho. No espaço exterior, que liga ambos os blocos, existem dois espaços distintos, um pátio e uma zona com uma pequena horta. Além destes espaços, existe um campo desportivo a cinco minutos a pé da escola para realização semanal de educação física (quando está bom tempo).

Na escola, diariamente, existem apenas cinco docentes, quatro professoras do 1.º CEB e uma educadora do Ensino Pré-Escolar e quatro não docentes. Dependendo dos dias da semana é possível encontrar na escola outros professores e convidados, tais como: uma professora de Português Língua Não Materna, professora de ensino especial, psicóloga, terapeutas da fala, tutores, professor de Educação Física, Inglês, entre outros convidados para oficinas específicas, de acordo com o ano de escolaridade. Um aspeto que considerei interessante, foi o facto de a escola ser muito familiar, toda a equipa educativa conhece as crianças que frequentam aquela escola pelo nome próprio³. É comum encontrar, tanto as professoras como as famílias, no caminho para a escola, quer no autocarro, quer no trajeto feito a pé, sendo que é recorrente os Encarregados de Educação ficarem à porta da escola a falar com a equipa docente e não docente.

Tal como é referido no PEA (2022), a escola situa-se numa zona que tem vindo a ser despovoada, elemento que leva a uma diminuição de alunos no agrupamento, contudo devido a um aumento de população imigrante, que consegue habitar nas urbanizações com rendas habitacionais mais elevadas. Por isso, as crianças que frequentam esta escola, são provenientes das mais diversas culturas, tal como acontece na turma de 4.º ano, onde foi realizada a prática pedagógica.

O grupo do 4.º ano é constituído por vinte e cinco crianças, doze rapazes e treze raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, sendo que, existe uma criança russa e

² “Nós temos aquela sala de professores” refere a professora cooperante do 1.º ano, “mas normalmente ficamos sempre aqui.” – Nota de campo de dia 9 de novembro de 2022, anexo 1.

³ “Ao mesmo tempo que vai apresentando detalhes da escola, há crianças que chegam e é possível perceber que ela cumprimenta todos dizendo o seu nome próprio” – Nota de campo de dia 9 de novembro de 2022, anexo 1.

uma chinesa, que têm a Língua Não Materna duas vezes por semana. Há também um grupo de cinco crianças, com medidas seletivas, assim sendo, duas vezes por semana reúnem-se com uma psicóloga. Ainda no que respeita ao grupo, existem três alunos em situação de retenção, sendo que estes alunos são acompanhados por uma professora de apoio. Ao analisar o Plano Curricular de Turma (PCT, 2022), verificámos que o grupo tem como fragilidades a autonomia, o raciocínio lógico/abstrato, a aplicação de conhecimentos e a pesquisa, seleção e organização da informação. Contudo, são apresentadas muitas potencialidades, entre elas, o cumprimento das tarefas/atividades e as relações interpessoais.

De um modo geral, pode-se considerar que a turma é formada por um grupo bastante participativo, interessado, crítico, curioso e ativo, que consequentemente obriga a uma exigente prática e gestão educativa. Uma vez que o grupo é muito curioso, exige com muita frequência a resposta às curiosidades e interesses revelados, estimulando-os e motivando-os para a aquisição de conhecimentos.

Importante ainda referir que a professora cooperante acompanha o grupo desde o 1.º ano. A turma é, na sua generalidade, muito afetiva, verificando a existência de uma relação de muita cumplicidade entre a professora cooperante e os seus alunos. Esta realidade verificou-se na sala de aula, onde se observou uma relação de respeito mútuo e liberdade de expressão. Quando a professora é confrontada com momentos de conflito na turma, recorre à comunicação, ou seja, existe um momento de debate em grande grupo de forma que todos possam participar de forma organizada. Quando a professora tem alguma dúvida relativamente a algum caso relatado pelos pais, este é trazido para a sala e debatido entre todos.

Importa ainda referir que a professora cooperante também desempenha a função de coordenadora da escola. Neste sentido, há alguns momentos em que tem de se ausentar da sala. Nos momentos de ausência da professora, os alunos mantinham-se concentrados e focados em cumprir a instrução dada pela professora. Outro ponto relevante de referir é o facto de a turma não seguir uma rotina restrita, verificando muitos momentos de negociação com as crianças acerca do trabalho a realizar.

Desde o primeiro dia, o grupo de crianças revelou ter uma grande capacidade de ouvir, compreender e questionar o adulto. Logo no primeiro dia, ao contar um pouco do seu fim-

de-semana, as crianças demonstraram estas características. Uma das crianças do grupo conta que foi às compras com a mãe durante o fim de semana e que teve uma conversa sobre o aumento dos preços. A professora não hesitou em explicar alguns conceitos por vezes tal como inflação^{4[OBJ]}. Numa conversa informal, a professora cooperante, revelou ser interessante a forma como as crianças muitas vezes utilizam aquilo que ouvem das conversas dos adultos para a sua aprendizagem e replicam as conversas ou atitudes, principalmente em questões relacionadas com o uso do dinheiro no dia a dia.

3.2. Descrição da intervenção pedagógica

O presente estudo começou a ser desenvolvido a 19 de abril de 2023 tendo terminado a 21 de junho do mesmo ano. Após uma pequena conversa com a professora cooperante concluímos que o primeiro tema de investigação que apresentei não se adequava à sala, pelo que sofreu alterações. Centrei a minha atenção no grupo para observar quais os seus interesses, e verifiquei que a turma demonstrava gosto em ler, eram muitos os livros que traziam de casa para ler à turma, contudo apresentavam algumas dúvidas na compreensão de texto. Deste modo, e após uma deliberação com a professora cooperante e a orientadora da investigação, foi possível começar a desenvolver a intervenção pedagógica a realizar.

De modo a obter os dados para a presente investigação, foram planificadas diversas atividades. Estas tiveram como objetivo perceber/ verificar se a utilização da família compreensão auxilia os alunos a responderem às questões, verificar e avaliar se os alunos desenvolvem competências de leitura e de escrita a partir de um guião de leitura orientada.

3.3. Organização e calendarização da intervenção pedagógica

Tendo em consideração a investigação que me propus desenvolver, não esquecendo o seu objetivo principal, foram planificadas várias tarefas que visam promover o desenvolvimento da compreensão leitora. Durante o processo de planeamento, houve uma preocupação constante em articular as tarefas com o trabalho desenvolvido pela professora cooperante. A tabela seguinte apresenta a organização temporal das tarefas e dos conceitos abordados ao longo de todo o projeto de intervenção, os objetivos apresentados são de acordo com as aprendizagens essenciais 4º ano, português.

Tabela 2*Calendarização intervenção*

Sessão	Atividade	Obra	Conteúdos	Objetivo
1º Sessão	Atividade Diagnóstico	O Milagre das rosas	Leitura; Compreensão leitora	Identificar as fragilidades e potencialidades dos alunos ao nível da compreensão leitora. Com base nas quatro categorias de compreensão (literal, inferencial, reorganização e crítica) e na identificação de referentes. Apresentar estratégias de apoio à leitura através da “Família Compreensão”.
2º Sessão	Roteiro de leitura- Pré-Leitura	O Menino que colecionava Palavras	Oralidade; Leitura; Compreensão leitora	Introduzir o guião de leitura, mobilizando conhecimentos prévios, promovendo o conhecimento prévio e despertar o interesse pela história.
3º Sessão	Roteiro de Leitura- Leitura (1º parte)	O Menino que colecionava Palavras	Oralidade; Leitura; Compreensão leitora	Iniciar a exploração do texto. Trabalhar a leitura orientada com o apoio da “Família Compreensão”, incentivando a autonomia na interpretação textual.
4º Sessão	Roteiro de Leitura-	O Menino que	Oralidade; Leitura;	

	Leitura (2º parte)	coleccionava Palavras	Compreensão leitora	
5º Sessão	Roteiro de Leitura- Leitura (3º parte)	O Menino que coleccionava Palavras	Oralidade; Leitura; Compreensão leitora	Reforçar a compreensão do texto articulando com conteúdos gramaticais como sinónimos, antónimos e conetores, aplicando-os de forma contextualizada-
6º Sessão	Roteiro de Leitura- Leitura (4º parte)	O Menino que coleccionava Palavras	Oralidade; Leitura; Compreensão leitora	Concluir a leitura do texto. Avaliação final
7º Sessão	Roteiro de Leitura- Pós- Leitura	O Menino que coleccionava Palavras	Oralidade; Leitura; Compreensão leitora	Refletir sobre a leitura realizada, avaliar o percurso de aprendizagem. Estimular o pensamento crítico e recolher feedback por parte dos alunos sobre o roteiro.

As diversas tarefas foram apresentadas à turma, iniciando-se por um momento de apresentação, seguido de uma fase de realização por parte dos alunos e, por fim, um momento de discussão e sistematização, permitindo a consolidação.

Relativamente ao primeiro momento, comecei por apresentá-las formalmente, explicando de forma clara e objetiva o que os alunos deveriam fazer. Em seguida, distribuí as folhas com as tarefas e solicitei que atentamente lessem todo o anunciado, de modo a poder esclarecer quaisquer dúvidas. Em algumas tarefas optei por explicá-los oralmente, procurando antecipadamente e esclarecendo todas as questões antes de distribuir os materiais necessários.

A realização das tarefas decorreu de forma individual ou em grupo, dependendo dos objetivos propostos. Em alguns momentos, os alunos solicitavam ajuda para resolver

alguma dúvida ou para confirmar a correção do exercício. Quando os alunos solicitavam a minha ajuda, tentei não influenciar as estratégias dos alunos e procurei esclarecer as dúvidas através de questões que os fizesse questionar-se, sem, no entanto, indicar uma estratégia ou solução específica. Para além de tentar auxiliar os alunos, tentava perceber quais as estratégias que estavam a utilizar. Posteriormente, realizaram-se momentos de partilha das respostas, e explicitação da forma como chegaram à resposta.

3.4. Descrição das sessões e sequência das tarefas

Este capítulo refere-se à descrição pormenorizada da minha intervenção, que se encontra dividida em duas fases, a fase 1- avaliação diagnóstica; fase 2- intervenção. Este capítulo surge com o objetivo de descrever o que foi feito em cada sessão das duas fases.

Sessão 1

A primeira sessão, como já referido, disse respeito à avaliação diagnóstica. Esta sessão surge com propósito de compreender as fragilidades e as potencialidades do grupo respetivamente à compreensão leitora. O objetivo foi o de conhecer as dificuldades apresentadas pela turma.

Para esta tarefa, optei por explorar o texto “O Milagre das Rosas” (Anexo 3). Selecionei esta lenda porque é uma história simples, de fácil compreensão. Para além disso, a obra transmite mensagens importantes, como a bondade, a generosidade e o ajudar o outro. Outro motivo que me fez escolher esta obra deve-se ao facto de a temática da obra estar relacionada com o que os alunos estavam a dar em estudo do meio.

Nesta atividade, construí questões para cada tipo de compreensão leitora defendidos por Català et al (2001). Formulei questões de compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica, para além destas, questionei os alunos sobre referentes da frase.

De forma a iniciar a tarefa, conversei com a turma sobre o que iria ser realizado e qual era o objetivo da atividade. De seguida, pedi a colaboração de um aluno para distribuir as fichas pelos colegas para o momento de leitura do texto. Para tal, em grande grupo, pedi a um aluno que lesse o texto em voz alta e aos restantes que acompanhassem a leitura.

Após este momento dei a indicação que os alunos deveriam reler o texto em silêncio e individualmente responder às questões, referindo que não iria ajudar caso tivessem dúvidas, uma vez que era uma tarefa de diagnóstico que serve para conhecer melhor as capacidades e as fragilidades de cada um.

Após todos responderem às questões, expliquei em que consistia o projeto que seria realizado. Para criar um clima de diálogo, questionei-os sobre as suas dificuldades ou facilidades nas respostas a questões sobre os, o que era para eles compreender um texto, etc.“.

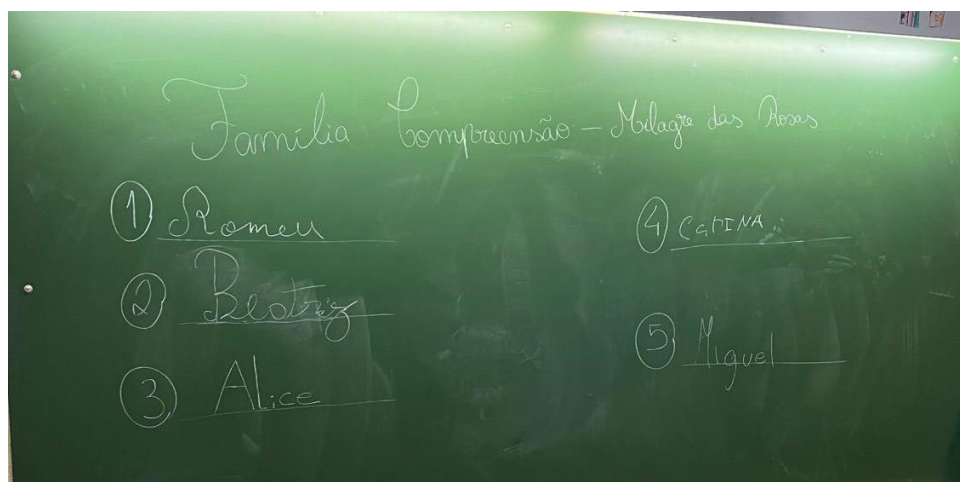
Concluído este momento de diálogo, dei início à apresentação das personagens que os iriam ajudar ao longo das tarefas de leitura (a família compreensão), com recurso ao power point. Cada slide era composto pela imagem da personagem e pela explicação de como ela iria ajudar (Anexo 4). Partilhei com os alunos fotocópias de uma tabela onde numa coluna estava a imagem e o respetivo nome de cada elemento da família compreensão e do outro estava a explicação de como ajudaria nas questões sobre o texto.

Para dinamizar este momento, pedi a um aluno para ler a respetiva explicação. No final, foi feita uma síntese da informação dada. Após serem apresentadas mais personagens, ia questionando os alunos sobre as diferenças entre uma personagem e outra.

De forma a sintetizar toda a informação dada, pedi aos alunos para, em grupo, selecionassem quais as personagens que os poderiam ter ajudado a responder às questões da atividade que estiveram a realizar. Quando todos concluíram, discutimos em grande grupo as propostas. Considero que este momento foi interessante, porque os alunos tinham visões diferentes e argumentavam de forma muito clara o seu ponto de vista. Concluída a discussão, pedi a um aluno para ir escrever o nome da personagem e relacioná-la com o número da questão, como se pode ver na imagem abaixo (Figura 2).

Figura 2

Milagre das Rosas- atribuição das personagens às questões do texto



Sessão 2

Na sessão 2 começamos a explorar o livro *O menino que colecionava palavras*, de Peter H. Reynolds (Figura 3). Esta sessão, serviu para introduzir o roteiro de leitura composto por diferentes tarefas, divididas pelos três momentos de exploração do livro: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Esta sessão teve a duração de 90 minutos e foi iniciada com a apresentação do roteiro de leitura, dando a conhecer as suas regras. Neste primeiro momento e, em grande grupo, cada aluno leu uma regra em voz alta, seguida de uma breve explicação. Depois, relembramos as personagens da família compreensão, consolidando o papel de cada uma. Após este momento, apresentei o livro que íamos explorar.

Figura 3

O menino que colecionava palavras, de Peter H. Reynolds



Esta obra permite explorar diferentes aspetos da leitura orientada, permitindo incentivar os alunos a refletirem sobre o significado das palavras e a sua importância na

comunicação e na construção de conhecimento. Para além disto, as ilustrações presentes no livro são ricas em detalhes, o que permite a formulação de questões interpretativas e inferenciais, estimulando a observação atenta e o desenvolvimento da compreensão leitora.

Decidi explorar oralmente o livro nos três momentos da leitura: o momento pré-leitura, preparou os alunos para a leitura, ativando o conhecimento prévio que cada um possui e despertando o seu interesse para a história. Para além disto, procurei estimular a curiosidade e a motivação dos alunos, incentivando a partilha de experiências e conhecimentos relacionados com o título do texto.

Posteriormente, a leitura foi realizada de forma orientada, para garantir que os alunos conseguiram acompanhar e compreender o conteúdo do livro. Para isso, foram utilizadas diferentes abordagens, como a leitura silenciosa que possibilita que cada aluno explore o texto ao seu próprio ritmo, e a leitura em voz alta de um aluno para os restantes colegas, para que os alunos participassem ativamente na construção do significado do texto.

Na fase da pós-leitura, um momento crucial para consolidar a compreensão do texto e aprofundar a reflexão sobre o conteúdo do livro, a tarefa (Anexo 5) permitiu que os alunos reorganizassem as informações lidas, interpretassem detalhes e relacionassem o texto com os conhecimentos e experiências pessoais.

Nos pontos seguintes apresentam-se as atividades desenvolvidas durante a leitura e na pós-leitura.

Sessão 3

Nesta sessão, iniciou-se a exploração do roteiro de leitura na fase da leitura, e foi a **primeira aula** para este efeito (Anexo 6). Este momento foi trabalhado ao longo de quatro aulas dedicadas à exploração do livro.

Com o intuito de tornar o roteiro mais dinâmico e envolvente para os alunos, incluí questões que abrangem outras áreas de competências, bem como diferentes conhecimentos, capacidades e atitudes.

Num primeiro momento, procurei lembrar aos alunos o livro em análise. Para isso, voltei a apresentar a capa e questionei-os sobre os diferentes elementos textuais, nomeadamente a capa, contracapa, lombada, guardas e folhas de rosto.

Após a conclusão desse primeiro momento, procedeu-se à revisão das regras do roteiro, reforçando a importância de os alunos seguirem as instruções e lerem somente as páginas solicitadas.

Antes de os alunos responderem ao roteiro de leitura, optei por explorar previamente alguns conectores, com o objetivo de enriquecer a forma como justificavam as suas respostas. A intenção principal foi evitar o uso repetitivo do conector “porque” e incentivar a diversidade linguística no discurso escrito e oral.

Para tal, recorri a uma apresentação em PowerPoint (cf Anexo 7), onde projetei diversas frases no quadro com espaços em branco, convidando os alunos a completá-las com conectores, como “visto que”, “dado que”, “uma vez que”, “como”, entre outros. Esta breve exploração serviu como preparação para o preenchimento do guião, ajudando os alunos a aplicarem os conectores de forma mais consciente e variada, promovendo assim uma maior riqueza linguística nas suas produções.

Iniciei a sessão solicitando que um aluno se voluntariasse para distribuir as fichas aos restantes colegas. Em seguida, os alunos foram orientados a realizar a primeira sessão de forma autónoma, com a instrução de que, no final, trocariam as fichas entre si para corrigirem o trabalho dos colegas.

Concluído este momento de conversa, os alunos começaram a resolver o guião. Enquanto os alunos respondiam ao guião eu ia circulando pela sala monitorizando o trabalho e tentando esclarecer tanto quanto possível as dúvidas dos alunos.

Sessão 4

A **segunda aula** da exploração do roteiro de leitura decorreu durante 90 minutos e durante a sessão os alunos respondem ao guião (Anexo 8) de forma individual.

Sessão 5

A **terceira aula**, (Anexo 9) dei continuidade à sequência da exploração da leitura e teve a duração de 60 minutos. O guião foi respondido de forma individual, somente a última questão foi respondida em grupo.

Para além de incluir questões de compreensão, esta tarefa integrava ainda um item específico em que os alunos foram convidados a procurar o significado de determinadas palavras no dicionário. Esta proposta surgiu da necessidade identificada anteriormente, dado que o grupo demonstrava dificuldades na utilização do dicionário, nomeadamente na pesquisa por ordem alfabética.

De forma a tornar o guião mais dinâmico e apelativo para os alunos, incluí uma tarefa que os desafiava a criar um poema a partir da observação atenta das ilustrações de uma das páginas do livro. Esta proposta visava estimular a criatividade, a expressão escrita e a interpretação visual.

Num segundo momento, os alunos foram convidados a deslocar-se até à biblioteca da escola para escolher os instrumentos musicais, com o intuito de começar a dar vida ao poema transformando-o numa canção. Esta atividade promoveu a articulação entre a leitura, a escrita e a expressão musical, fomentando uma aprendizagem mais lúdica, significativa e interdisciplinar.

Sessão 6

A **quarta aula** (Anexo 10) teve uma duração de 60 minutos. Nesta sessão, os alunos resolveram o guião de forma individual.

Este guião foi estruturado com uma questão para cada tipo de compreensão, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos e verificar até que ponto a abordagem contribuiu para a sua capacidade de responder corretamente às questões propostas.

Esta avaliação final foi essencial para aferir a progressão dos alunos ao longo do percurso e avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na promoção das competências de leitura e escrita.

Sessão 7

Por fim, a sessão referente ao pós-leitura (Anexo 11) inclui questões especificamente relacionadas com esta fase, permitindo aos alunos refletir sobre o que leram e aprofundar a sua compreensão.

Esta tarefa possibilitou analisar o desempenho individual dos alunos, sem o apoio imagens das personagens da família compreensão, de forma a compreender os progressos alcançados ao longo da intervenção e identificar eventuais dificuldades que persistissem.

Os alunos resolveram o guião de forma individual, ao longo de 60 minutos, proporcionando uma oportunidade para aplicarem os conhecimentos adquiridos. A sexta questão incidiu sobre o género textual, uma vez que esta temática já tinha sido explorada anteriormente com o grupo. Assim, aproveitei esta questão para reforçar e consolidar esse conhecimento.

No capítulo que se segue, serão apresentados exemplos concretos das atividades desenvolvidas e análise das respostas dos alunos.

CAPÍTULO 4: Apresentação e Análise dos dados

No presente capítulo apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos nas duas fases: fase 1- avaliação diagnóstica; fase 2- após a intervenção didática. Relativamente à análise, privilegiaram-se as respostas às questões centradas nos diferentes tipos de compreensão.

1. Fase 1- Avaliação Diagnóstica- O Milagre das Rosas

Como já foi referido, as atividades desenvolvidas nesta sessão correspondem ao momento diagnóstico e têm como objetivo conhecer os conhecimentos prévios do alunos.

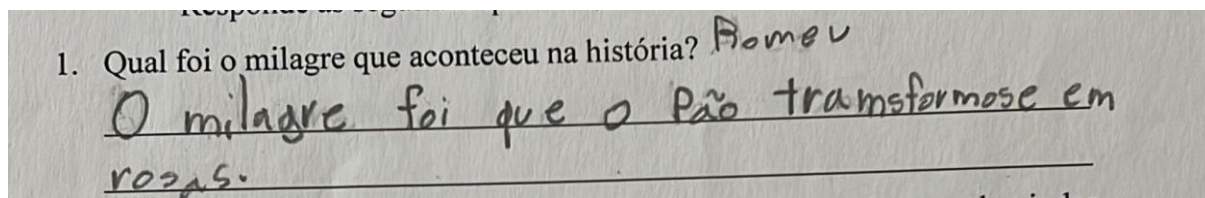
Para tal, esta tarefa foi composta por 5 questões, em que a última surge com o propósito de verificar se a turma tem dificuldade em manusear um dicionário, dificuldade esta que tinha sido identificada nos primeiros dias de estágio, quando cinco alunos pediram a minha ajuda porque não encontravam a palavra.

A sessão iniciou-se com a apresentação de um pequeno texto literário. Os alunos responderam individualmente a um conjunto de questões que abordavam os diferentes níveis de compreensão: literal, inferencial, crítica e reorganização. As respostas foram recolhidas para posterior análise.

A questão número 1 é uma questão de compreensão literal, em que o aluno deve apresentar uma resposta curta reconhecendo a ideia principal do texto. Na figura 4, apresenta-se um exemplo de uma resposta correta à questão. Nesta questão todos os alunos responderam acertadamente, reconhecendo a ideia principal do texto.

Figura 4

Exemplo resposta correta à questão 1



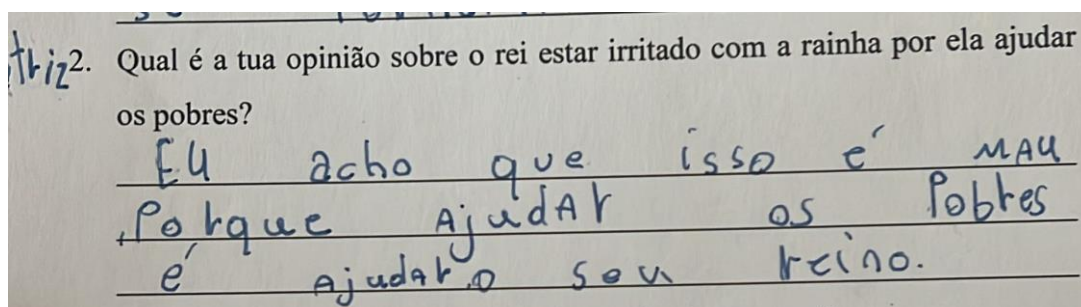
Relativamente à questão número 2, questão de compreensão crítica, os alunos devem apresentar uma resposta restrita, realizando um juízo de opinião. Para este tipo de questão foram definidos vários níveis de desempenho:

1. Apresenta e justifica o seu ponto de vista, tendo por referência o texto;
 - 1.1. Utiliza conectores;
2. Dá outra resposta.

Os resultados indicam que 19 alunos justificaram o seu ponto de vista e 1 aluno deu outra resposta à questão. A imagem abaixo (Figura 5) apresenta um exemplo de uma resposta correta em o aluno justifica o seu ponto de vista, tendo por referência o texto.

Figura 5

Exemplo de resposta correta na qual o aluno justifica o seu ponto de vista, tendo por referência o texto



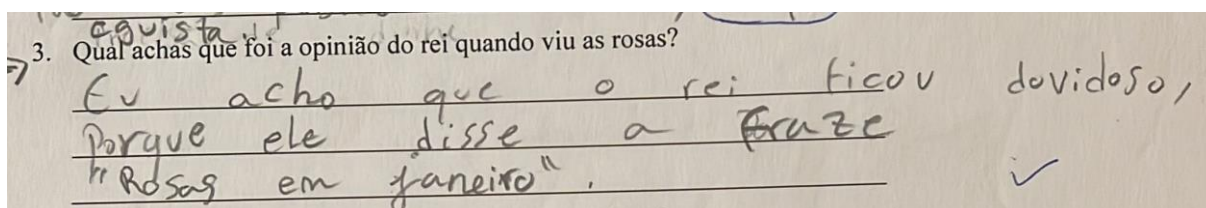
Relativamente à utilização de conectores, só utilizam o “porque”.

A terceira questão diz respeito à compreensão inferencial, na qual o aluno deverá apresentar uma resposta curta, deduzindo um detalhe.

Relativamente a esta questão 12 alunos responderam corretamente à questão e os restantes, 8 alunos, responderam de forma errada à questão. Na figura 6, apresenta-se um exemplo de resposta correta.

Figura 6

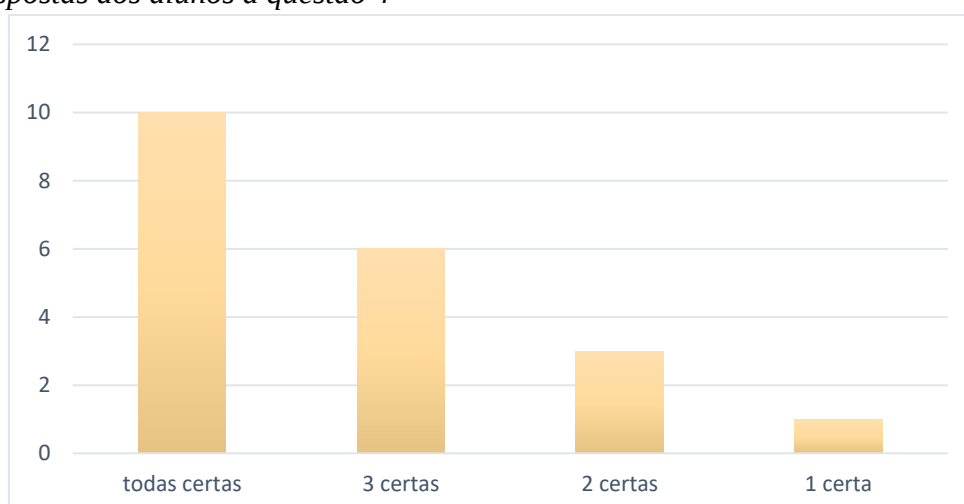
Exemplo resposta correta à questão 3



A questão 4, é uma questão de reorganização, em que o aluno deve ser capaz de sintetizar a história, ordenando os acontecimentos. Na figura 7 apresentam-se os resultados das respostas à questão.

Figura 7

Respostas dos alunos à questão 4



De acordo com o gráfico apresentado em cima, podemos concluir que 10 alunos responderam corretamente à questão, 6 alunos trocaram duas alíneas, 3 alunos acertaram 2 alíneas e 1 aluno acertou 1 alínea. Na figura 8, é possível verificar um exemplo de resposta correta a esta questão.

Figura 8

Exemplo resposta correta à questão 4

4. Numera de 1 a 5, de acordo com a sequência da história.

O rei proibiu a rainha de dar esmolas aos pobres.	3
A rainha tinha debaixo do seu manto rosas.	5
O rei foi atrás da rainha.	4
A rainha saía para dar esmolas aos pobres.	2
A rainha visita e tratava doentes.	1

As atividades desta sessão foram importantes como ponto de partida para as atividades a desenvolver na fase 2. As maiores dificuldades foram identificadas ao nível das questões inferenciais e de reorganização, o que corresponde aos dados recolhidos por outros estudos nacionais realizados (Pereira et al., 2014).

Fase 2- Intervenção

2. Roteiro de leitura: Pré-leitura

Como já mencionei anteriormente, para a fase da pré-leitura dediquei somente uma sessão. Esta sessão surgiu para preparar os alunos para a leitura do texto, ativando conhecimentos prévios e despertar o interesse de cada um pelo tema que viria a ser abordado. Para esta tarefa, foram criadas questões que confrontam o aluno com o tema da história, formulando hipóteses sobre o enredo, as personagens e os possíveis acontecimentos.

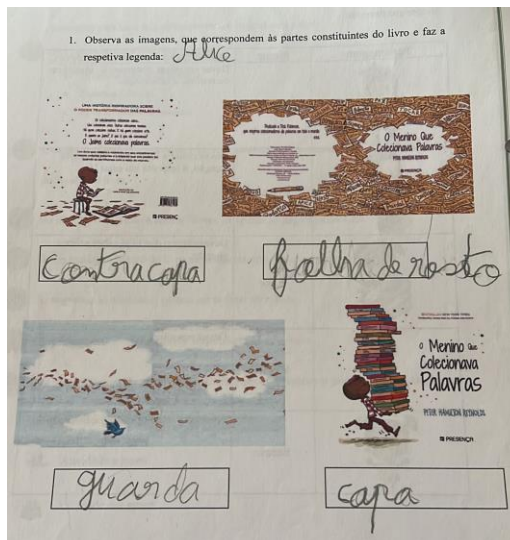
A primeira questão, promove a compreensão inferencial, na qual o aluno através de uma resposta restrita deve deduzir detalhes. Várias vezes os alunos solicitaram ajuda porque não sabiam diferenciar os diferentes elementos textuais do livro, e acabei por intervir e dizer que “caso não saibam quais são os elementos textuais, passem essa pergunta à frente e no final retornamos a ela.”. Uma vez que no decorrer do guião se referiam os nomes dos elementos textuais, os alunos conseguiram identificá-los.

Relativamente às respostas podemos verificar que 17 alunos responderam corretamente à questão, enquanto 3 trocaram os elementos constituintes. Na realização desta questão, verifiquei que muitos alunos tiveram dificuldade em reconhecer os elementos

constituintes dos livros. Contudo, à medida que iam realizando a ficha, iam conseguindo identificá-los. A figura 9 apresenta um exemplo de resposta correta a esta questão.

Figura 9

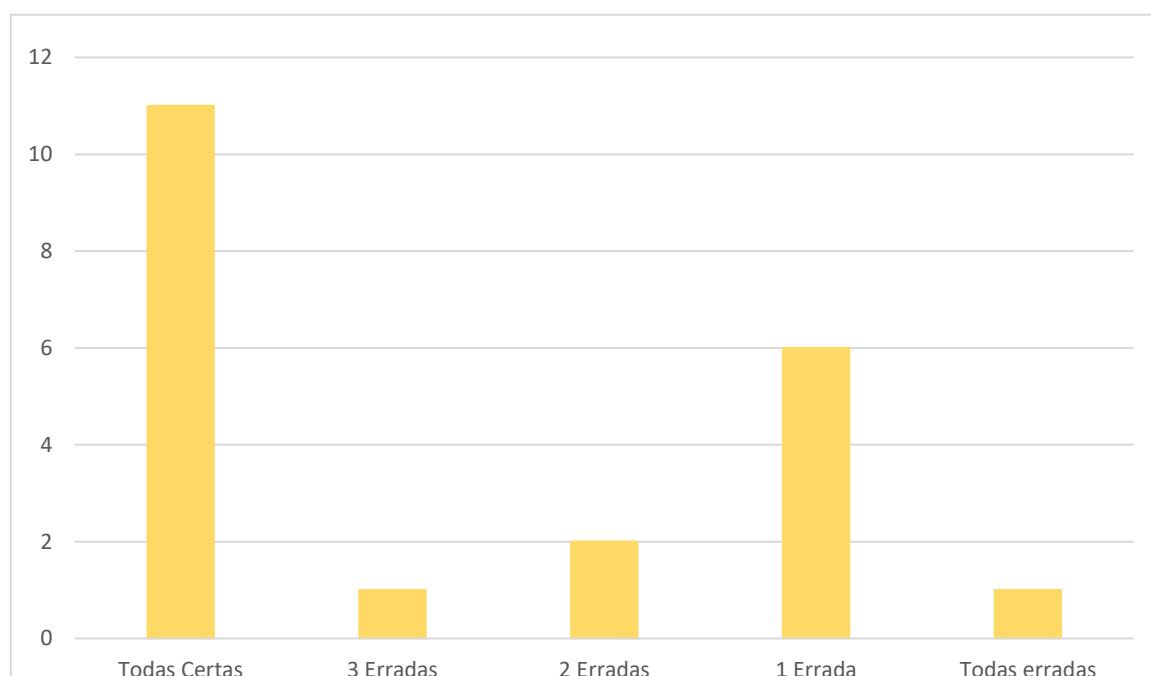
Exemplo resposta correta à questão 1



A questão número 2 diz respeito a uma questão de reorganização, em que através da escolha de verdadeiro ou falso os alunos deveriam sintetizar a informação.

Figura 10

Respostas à questão 2



Como se pode verificar através da análise do gráfico acima apresentado, mais de metade dos alunos respondeu acertadamente a todas as alíneas, os restantes revelaram pequenas dúvidas e houve 1 aluno que errou todas as alíneas. A figura 11, apresenta um exemplo de resposta correta por parte de um aluno.

Figura 11

Exemplo resposta correta à questão 2

2. Observa, agora a folha de rosto. Marca com Verdadeiro (V) ou Falso (F) consoante o que está presente nesta parte do livro. *Carina*

Afirmações	V	F
O ano de publicação.	X	
Resumo do livro.		X
Nome do autor.	X	
O nome do menino.		X
Quem fez a tradução do livro.	X	
Os livros preferidos do menino.		X
Localização da editora.	X	

Relativamente à questão 3, trata-se de uma questão de compreensão inferencial, em que o aluno através de uma resposta restrita deve apresentar uma dedução da ideia principal.

Figura 12

Exemplo resposta correta à questão 3

3. Através da ilustração da capa e da contracapa, imagina qual o conteúdo do livro. *Alic*

Eu através da capa e da contracapa vejo que o conteúdo é que era um menino que lia muito e tinha muitos livros e ao longo do tempo foi colecionando livros e depois palavras.

Ao apresentar a capa do livro, em grande grupo, houve alunos que afirmaram de imediato que “a história é um menino que gosta de ler” e “o menino gosta de ler”. Como podemos concluir através da observação do gráfico acima apresentado, muitas foram os alunos que responderam corretamente à questão.

Relativamente à questão 6, corresponde a uma questão de compreensão crítica, o aluno deve apresentar a sua opinião através de uma resposta restrita.

Os níveis de desempenho utilizados para a análise deste item são apresentados de seguida:

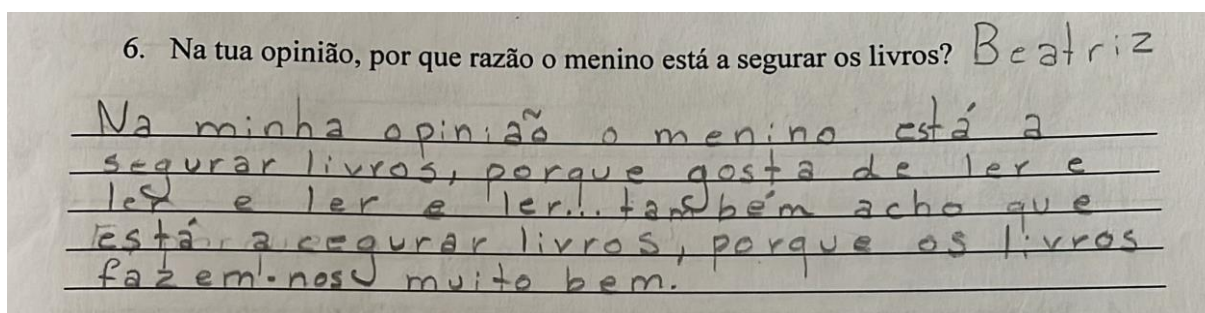
1. Apresenta e justifica o seu ponto de vista, tendo por referência o texto;
 - 1.1. Conectores utilizados;
 - 1.2. Razões apresentadas;
2. Dá outra resposta.

Podemos concluir que mais de metade da turma justificou o seu ponto de vista, tendo por referência o texto. Enquanto 2 alunos, evidenciaram de forma clara o seu ponto de vista não utilizando como referência o texto e 7 alunos apresentaram o seu ponto de vista, tendo como referência, neste caso, o título e a imagem da capa do livro.

Relativamente aos conectores utilizados, 10 alunos utilizaram o conector “porque” enquanto dois alunos empregaram o conector “por isso”. Quanto às razões, somente dois alunos apresentaram duas justificações, os restantes alunos expuseram somente uma razão. A figura 13, apresenta um exemplo de resposta correta à questão, na qual o aluno apresenta 2 razões para se justificar.

Figura 13

Exemplo resposta correta à questão 6, na qual o aluno justifica o seu ponto de vista tendo como referência o texto, apresentando 2 razões



3. Roteiro de leitura: Leitura

1º Sessão

Para iniciar a sessão e explorar os conetores, uma vez que são essenciais para os alunos manifestarem a sua opinião, recorri a uma apresentação sobre a utilização de conetores (Anexo 7).

Comecei por questionar aos alunos sobre o que entendiam por “conetores”. Perante esta questão, a maioria ficou em silêncio, demonstrando não conhecer o termo. Neste sentido, provoquei os alunos com umas simples frases “Eu estou doente, por isso não vou à escola”. Esta frase simples, ajudou os alunos a perceber que há palavras que explicam o motivo ou a causa de algo ter acontecido.

Após esta pequena introdução, passámos à realização de exemplos simples em grande grupo. Os alunos mostraram-se empolgados e participativos, manifestando vontade de responder, muitas vezes colocavam a mão no ar e comentavam “Eu sei! Eu sei!”. Este entusiasmo foi fundamental para o envolvimento dos alunos na tarefa.

A dinâmica em grande grupo permitiu que os alunos apresentassem diferentes possibilidades para completar as frases propostas, justificando a sua escolha e escutando as opiniões dos colegas. Considero que o trabalho colaborativo foi imprescindível para a consolidação do conceito permitindo aos alunos reconhecer que, apesar de algumas palavras possuírem significados semelhantes, a sua utilização pode depender do contexto da frase.

Nesta sessão iniciei a exploração do livro, nomeadamente ao momento da leitura. Esta tarefa iniciou-se com os alunos a lerem as páginas que o roteiro guiava. Após a leitura, são confrontados com a primeira questão, de reorganização, através da ordenação os alunos devem sintetizar a informação que retiraram da leitura do texto.

Os alunos demonstraram grande facilidade ao responder a esta questão, evidenciada pelo facto de todos terem acertado. À medida que iam respondendo, sentiam a necessidade de consultar a página do livro para assegurar uma resposta correta. A figura 14, apresenta um exemplo de resposta correta a esta questão.

Figura 14

Exemplo resposta correta à questão 1

1. Coloca pela ordem conforme surge no texto.

Coleções	Ordem
Artes	4
Selos	1
Quadrinhos	7
Moedas	2
Rochas	3
Cromos de Futebol	6
<u>Insetos</u>	<u>5</u>

A questão que se segue, diz respeito à compreensão literal, os alunos através de uma resposta restrita devem reconhecer a ideia principal.

Relativamente a esta questão, nenhum aluno apresentou uma resposta incorreta. Dois alunos, responderam parcialmente bem, isto é, apenas abordaram uma das duas partes da questão, enquanto 20 alunos responderam corretamente a ambas as partes da questão.

Na terceira questão, os alunos deviam apresentar o reconhecimento de detalhes, através de uma resposta restrita, uma vez que, esta questão era de compreensão literal.

Esta questão foi respondida corretamente por todos os alunos. Os alunos relacionaram a figura presente na questão, e afirmaram “Está aqui o Miguel, significa que a resposta está no texto”. Relativamente a esta questão, os alunos demonstraram facilidade em responder. A V, até afirmou para toda a sala “Já sei porque é o título do livro”. A figura 15 demonstra a resposta correta dada por um aluno.

Figura 15

Exemplo resposta correta à questão 3

3. Vamos agora confirmar, o que colecionava o Jaime? (Coloca um X na opção correta)

 ☒ Palavras ☐ Selos

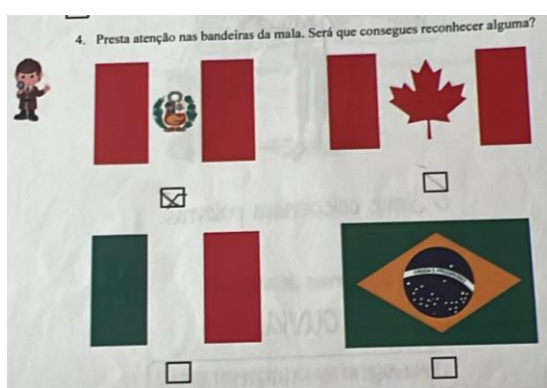
☐ Rochas ☐ Cromos de futebol

A questão quatro é de compreensão inferencial, na qual os alunos devem fazer um reconhecimento de detalhes evidenciando numa resposta restrita. Houve um aluno que interveio:

Todos os alunos acertaram corretamente esta questão, sendo que um aluno acrescentou que “É fácil, a imagem está na mala, e eu conheço é do Peru, eu conheço as bandeiras por causa da bola”. A figura abaixo apresentada, diz respeito a uma fotografia tirada de uma resposta por parte de um aluno.

Figura 16

Exemplo resposta correta à questão 4



A questão cinco corresponde a uma questão de compreensão crítica, na qual o aluno deve apresentar uma resposta restrita evidenciando um juízo de aceitação. Uma aluna expressou a sua dificuldade, não entendendo o que era solicitado. Após uma pequena conversa, pedi-lhe para ela ler as páginas do livro até à página em questão, poderia ser que conseguisse chegar ao significado da expressão.

Os níveis de desempenho utilizados para a análise deste item são apresentados de seguida:

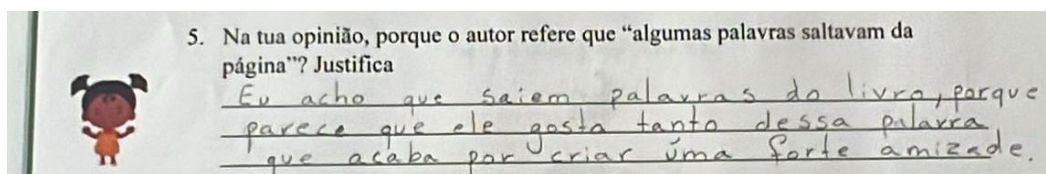
1. Apresenta e justifica o seu ponto de vista, tendo por referência o texto;
 - 1.1. Conectores utilizados;
 - 1.2. Razões apresentadas;
2. Dá outra resposta.

Os dados permitem concluir que apenas dois alunos não responderam à questão, deixaram a resposta para fazer no fim e não tiveram tempo de a concluir. 15 alunos apresentaram somente 1 justificação e o conector mais utilizado foi o “porque”, verificou-se que 4 alunos justificaram com “eu acho que”.

A figura abaixo apresentada demonstra um exemplo de resposta correta a esta questão, na qual o aluno justifica o seu ponto de vista tendo por referência o texto.

Figura 17

Exemplo resposta à questão 5

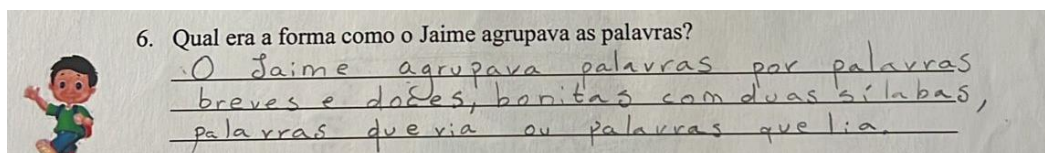


A sexta questão, diz respeito a uma questão de compreensão literal, na qual o aluno deve fazer um reconhecimento de detalhe.

Relativamente às respostas, 2 alunos não responderam à questão, 13 alunos não compreenderam a questão e responderam erradamente, apresentando respostas como “porque elas estavam a sacudir” ou “colando no livro dele”. 9 alunos responderam acertadamente, como podemos ver no exemplo (figura 18).

Figura 18

Exemplo resposta à questão 6



Esta sessão possibilitou criar um bom ponto de partida para a leitura nas sessões seguintes. A explicação do guião ajudou a estruturar o trabalho futuro e a motivar os alunos.

2º Sessão

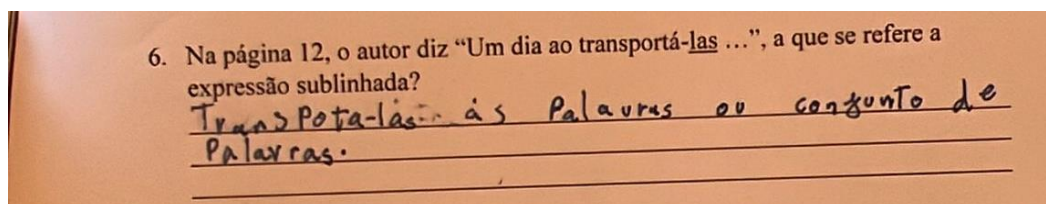
Nesta sessão, comecei por falar com os alunos, pedir opinião sobre o livro, se estavam a gostar. De seguida, e após pedir a colaboração a um aluno para distribuir as fichas pela turma, dei indicação para iniciarem.

A primeira questão nesta sessão foi uma questão de compreensão textual. Esta questão surge com o objetivo de identificar e estabelecer a relação entre o pronome o seu referente no texto.

Doze alunos responderam acertadamente à questão, conseguindo identificar o referente do pronome utilizado. Contudo, sete alunos demonstraram dificuldade em responder à questão, houve alunos que responderam “não sei” e “refere-se a objetos porque o nome é feminino”. A figura 19, apresenta um exemplo de resposta correta.

Figura 19

Exemplo resposta correta à questão 6

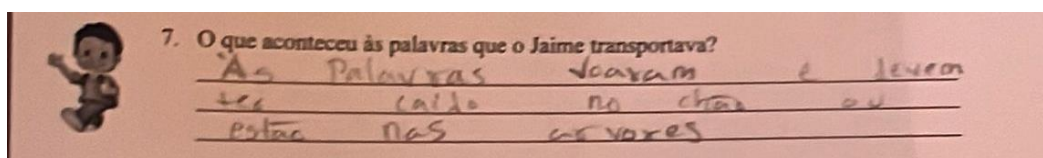


A sétima questão, é uma questão de compreensão literal, na qual os alunos devem fazer um reconhecimento da ideia principal, apresentado através de uma resposta restrita.

Os alunos reconheceram logo a personagem e referiram que a resposta estava no texto. Dos dezanove alunos presentes na sala, somente dois alunos erraram a resposta da questão, dando respostas como “foram para dentro dos livros” e “as coleções de palavras”. A figura 20 evidencia um exemplo de resposta correta à questão.

Figura 20

Exemplo resposta correta à questão 7



3º Sessão

Num primeiro momento, antes de iniciarem o questionário, conversámos sobre o dicionário. Questionei o grupo sobre a sua funcionalidade, se era uma ferramenta útil e como deveria ser utilizado. A Z. respondeu: “O dicionário serve para descobrir o significado das palavras que não conheço.” A partir desta resposta, perguntei ao grupo como o dicionário estava organizado e qual seria o procedimento para encontrar uma palavra. O S. afirmou: “Devemos folhear até encontrar a primeira letra.” O G.S. acrescentou: “É por ordem alfabética.”

Após este breve momento de discussão, concluímos em conjunto que o dicionário segue uma organização alfabética, facilitando a busca por palavras.

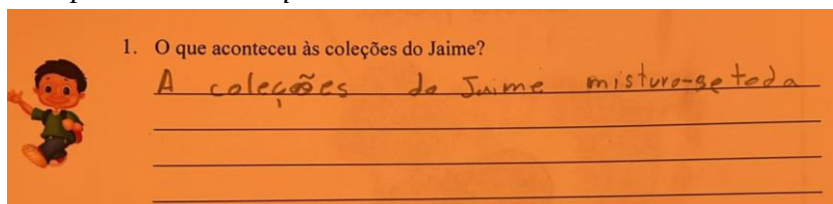
Como mencionei anteriormente, para tornar o roteiro mais interessante, envolvi diferentes áreas de saber nesta sessão: os alunos deveriam criar um poema e depois transformá-la numa canção e apresentar à turma. Pedi aos alunos para responderem a esta questão no fim de resolverem o guião.

A primeira questão, é uma questão de compreensão literal, através de uma resposta restrita o aluno deve reconhecer a ideia principal.

Doze alunos responderam corretamente à questão, afirmando que as coleções do Jaime se espalharam (figura 21). Dez alunos, no entanto, responderam de forma incorreta, com respostas como 'ficaram maiores', 'perdeu as palavras', 'o Jaime colocou as palavras no estendal', 'caíram todas' e 'voaram'. As duas últimas respostas, embora não totalmente incorretas, não correspondiam à informação presente no texto, mas sim a conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o livro.

Figura 21

Exemplo resposta correta à questão 1



Na quarta questão, os alunos deveriam ser capazes de reconhecer detalhes do texto. Através de uma resposta restrita, esperava-se que demonstrassem a sua capacidade de responder a uma questão de compreensão literal.

Todos os alunos responderam corretamente a esta questão (figura 22). Os vinte e dois alunos presentes neste dia foram capazes de extrair a informação correta do texto.

Figura 5

Exemplo resposta correta à questão 4

4. Ordena as palavras pela ordem que o Jaime pendurou no estendal.

Palavras: paz; sinfonia; sonhos; cascata; elétrico; paz; sabor; rumor.

1	2	3	4	5	6	7	8
Rumor	Sinfonia	elétrico	Paz	Sabor	sonhos	Cascata	Praia

A sexta questão, é uma questão de dedução de significado, na qual o aluno com uma resposta restrita deve fazer uma dedução de detalhe.

Mais de metade da turma respondeu de forma correta à questão, concretamente, quinze alunos. Os restantes sete alunos seleccionaram mais do que uma opção ou não responderam à questão. A figura 23, apresenta um exemplo de resposta correta de um aluno.

Figura 23

Exemplo resposta correta à questão 6

6. O que significa encantar?

☒ Maravilhar ☐ Desenfeitiçar

☐ Cantar ☐ Beleza

No que diz respeito à sétima questão, esta é uma questão de compreensão inferencial, na qual os alunos deveriam reconhecer a ideia principal.

Figura 24

Exemplo resposta correta à questão 7

7. Selecciona quais são as palavras poderosas

☐ Dinheiro

☒ Eu compreendo

☒ Desculpa

☐ Não gosto de ti

☒ Obrigado

☐ Es um chato

☒ Gosto de ti

Os vinte e dois alunos responderam corretamente à questão (figura 24), quando estavam a responder, uma aluna afirmou “Esta questão é fácil, são as palavras que são importantes, que devemos dizer”.

4º Sessão

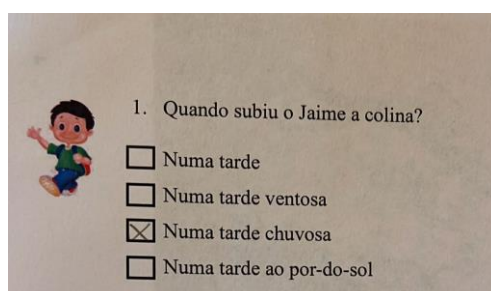
Esta sessão é a última tarefa para a parte da leitura. Para dar início a esta sessão, falei com os alunos sobre os conectores que poderiam usar, uma vez que, eles repetiam muito o conector “porque” para se justificarem.

A primeira questão, é uma questão de compreensão literal, na qual o aluno deve ser capaz de realizar o reconhecimento de detalhe.

Os vinte e um alunos presentes neste dia, responderam corretamente à questão. Os alunos, souberam relacionar que a personagem significava que a informação estaria no texto. A figura 25 apresenta um exemplo de resposta correta por parte de um aluno.

Figura 25

Exemplo resposta correta à questão 1



1. Quando subiu o Jaime a colina?

- ☐ Numa tarde
- ☐ Numa tarde ventosa
- ☒ Numa tarde chuvosa
- ☐ Numa tarde ao por-do-sol

A segunda questão é de reorganização, na qual os alunos devem ser capazes de sintetizar a informação.

Mais de metade da turma respondeu corretamente à questão, nomeadamente dezanove alunos. Os restantes dois alunos, não responderam à questão. A figura 26, evidencia um exemplo de resposta correta.

Figura 26

Exemplo resposta correta à questão 2

2.
Para partilhar com os outros o que ele descobriu
ao longo do tempo e não fiquem presas
nos livros

A questão número três, é uma questão de compreensão textual, na qual os alunos devem ser capazes de reconhecer o antecedente do nome.

Todos os alunos responderam acertadamente a esta questão, como demonstra a figura 27. Houve um aluno que apresentou dificuldade e uma outra aluna ajudou-o “Atirá-las o que?- As palavras, tens de perguntar à palavra”.

Figura 27

Exemplo resposta correta à questão 3

3. “Sorriu, ao atirá-las ao vento.”, o “las”, a que se refere?

☒ Às palavras
☐ Aos amigos
☒ Às coleções
☐ Aos livros

Às coleções de palavras

A questão seguinte, a quarta questão, é uma questão de compreensão inferencial, através de uma resposta restrita, o aluno deve ser capaz de fazer uma dedução de detalhe.

Relativamente a esta questão, vinte alunos responderam corretamente e um não respondeu à questão. A figura 28 apresenta um exemplo de resposta correta à questão.

Figura 28

Exemplo resposta correta à questão 4

4. Eu acho que ele sorriu, porque ele estava feliz
do seu trabalho

A quinta questão é de compreensão crítica, na qual o aluno deve justificar e apresentar um juízo de opinião.

Os níveis de desempenho utilizados para a análise deste item são apresentados de seguida:

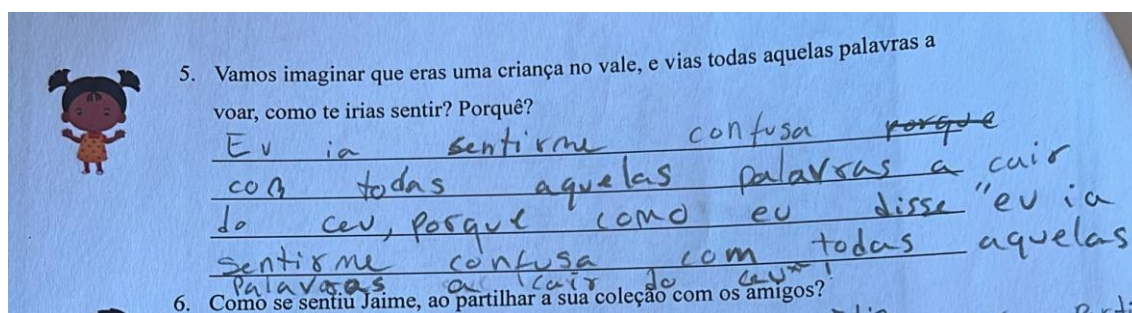
1. Apresenta e justifica o seu ponto de vista, tendo por referência o texto;
 - 1.1. Conectores utilizados;
 - 1.2. Razões apresentadas;

2. Dá outra resposta.

19 alunos apresentaram e justificaram o seu ponto de vista tendo como referência o texto. Quanto aos conectores, foi sempre utilizado o mesmo conector “porque”, e os alunos só apresentaram uma razão. A figura 29 apresenta um exemplo de resposta correta a esta questão, na qual o aluno apresenta uma só razão e utiliza o conector “porque”.

Figura 29

Exemplo resposta correta à questão 5, com o conector “porque” e apresenta somente uma razão

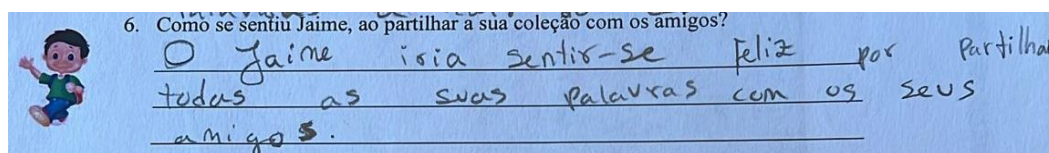


A sexta questão, é de compreensão literal, na qual os alunos devem reconhecer os traços de carácter das personagens.

Nesta questão, os alunos revelaram facilidade ao responder-lhe, prova disso é que todos os alunos responderam de forma correta (figura 30, exemplo). Um aluno revelou dúvida ao responder e outro aluno respondeu-lhe, “Já sabemos que quando está o Miguel, a resposta está no texto!”.

Figura 30

Exemplo resposta correta à questão 6



Relativamente à questão oito, esta é de reorganização com o objetivo de os alunos serem capazes de classificar a informar do texto.

Nesta questão, 20 alunos responderam corretamente à questão sendo que uma não respondeu ao que era pedido. Os alunos conseguiram relacionar a resposta com a questão,

demonstrando serem capazes de consolidar as ideias a partir da informação que se vai obtendo ficando aptos para realizar uma síntese compreensiva da mesma.

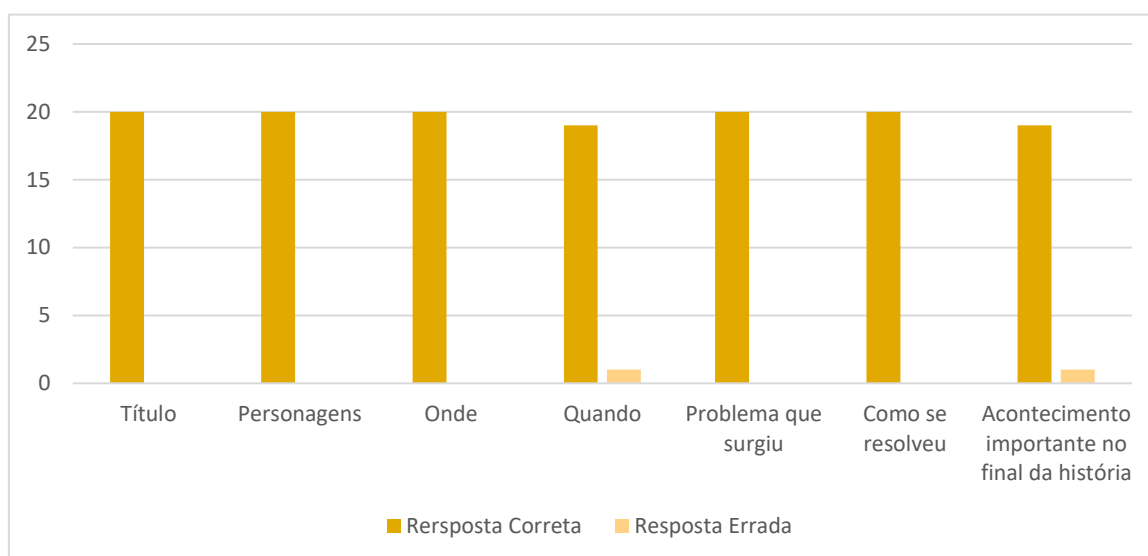
Roteiro de leitura: Pós-leitura

Na fase do pós-leitura, explorado o livro, os alunos demonstraram os conhecimentos que retiraram da sua leitura. Esta tarefa é composta por várias questões que os alunos devem responder sem visualizar o livro.

Na questão 3, uma questão de reorganização em que os alunos deveriam sintetizar a informação retida após a leitura do livro. Esta questão encontrava-se dividida por várias questões, sendo elas: “Título”, “Personagens”, “Onde”; “Quando”, “Problema que surgiu”, “Como se resolveu” e “Acontecimento importante do final da história”. Na figura 31 apresentam-se os dados.

Figura 31

Respostas à questão 3



Como se pode concluir através da análise do gráfico acima apresentado, os alunos responderam sem dificuldade a esta questão. Todavia, houve dois alunos que demonstraram dúvida na questão do “Quando” e “Acontecimento importante no final da história”. Ambos os alunos não responderam a esse quadro, apesar de insistir com os mesmos para se tentarem recordar de algum pormenor. A figura 32, apresenta um exemplo de a resposta correta dada por um aluno.

Figura 32

Exemplo resposta correta à questão 3

3. Vamos testar a tua memória! Ainda te lembras da história?

Título:
O menino que salvou o mundo

Personagens:
- Jaime
- O menino
- Crianças

Onde:
- Montanha
- Quarto

Quando:
- Fim de tarde
- Vento

Problema que surgiu:
- As palavras
espalharam-se
por todos

Como se resolveu:
- O Jaime fez
palavras e fez
canções

Acontecimento importante do final da história:
- O Jaime atirou as palavras
para a cidade e as crianças
pegaram. Ele partilhou as palavras
com todos.

1

Em suma, a intervenção pedagógica desenvolvida permitiu implementar práticas de leitura orientada com base em estratégias intencionais e diferenciadas ajustadas às necessidades da turma. As oito sessões planificadas e concretizadas proporcionaram, aos alunos, momentos de exploração textual significativa, estimulando o desenvolvimento progressivo de competências leitoras.

A aplicação de um guião estruturado, aliado à “Família Compreensão”, revelou-se eficaz na promoção da autonomia. A diversidade de atividades propostas, desde a leitura à expressão criativa através da escrita e da música, contribuiu para o envolvimento ativo dos alunos e para a construção de uma relação mais próxima com os livros.

No capítulo seguinte apresentam-se as considerações finais.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão final sobre o percurso desenvolvido ao longo desta investigação, procurando sintetizar os aspetos mais relevantes do estudo, responder às questões de investigação, analisar criticamente a metodologia utilizada, identificar os principais desafios enfrentados e explicitar os contributos da experiência para a construção do meu perfil profissional enquanto docente.

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e centra-se na leitura orientada como estratégia para desenvolver competências de leitura num grupo de alunos do 4.º ano. A escolha deste tema resultou de uma observação atenta das necessidades da turma, nomeadamente às dificuldades apresentadas ao nível da interpretação de textos e da formulação de respostas que revelassem um verdadeiro entendimento do que era lido.

O estudo teve como principal objetivo compreender de que forma a leitura orientada, aliada à utilização de estratégias explícitas, poderia contribuir para melhorar a compreensão leitora dos alunos. Para isso, foi delineado um percurso de intervenção composto por diversas sessões, apoiado em obras literárias cuidadosamente selecionadas, como *O Milagre das Rosas* e *O Menino que Colecionava Palavras*.

Ao longo do percurso, procurei garantir uma abordagem diversificada, com momentos de leitura em voz alta, realizando questões orientadas, atividades de exploração do texto e articulação com outras áreas curriculares. A metodologia assumiu um carácter qualitativo e descritivo, centrado na observação direta, na recolha de produções dos alunos e na análise reflexiva contínua da prática.

Os dados recolhidos ao longo da investigação permitem-me concluir que a leitura orientada contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Através de uma abordagem estruturada, que incluiu exploração nos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, foi possível observar uma melhoria gradual na forma como os alunos interagem com os textos, respondiam a perguntas e mobilizavam estratégias cognitivas adequadas.

Inicialmente, alguns alunos demonstraram dificuldade em localizar a informação explícita, em formular hipóteses ou em justificar as suas respostas. Com o decorrer das sessões, e através da exploração intencional dos diferentes tipos de questões (literais, inferenciais, organização e críticas), tornou-se evidente uma evolução no desempenho e na confiança dos alunos.

Este resultado está em consonância com o que defende Solé (1998), ao afirmar que a leitura eficaz exige a aplicação de estratégias conscientes e adaptadas aos diferentes objetivos de leitura. Catalá et al. (2001) acrescenta ainda que, a compreensão depende do ensino explícito de diferentes tipos de operações cognitivas, como localizar, inferir, reorganizar e refletir.

A adaptação da proposta da Família Compreensão como ferramenta para auxiliar os alunos a responderem às questões, revelou-se particularmente eficaz. As personagens auxiliaram os alunos a ganhar consciência das operações que realizavam, favorecendo a metacompreensão. Esta prática apoia-se nos princípios descritos por Paris e Jacobs (1984), que destacam a importância da autorregulação na leitura e da capacidade de o leitor monitorizar a sua compreensão.

Quanto às questões de compreensão literal, verificou-se que, embora os alunos apresentassem inicialmente algumas dificuldades em localizar informação no texto, ao longo da intervenção tornaram-se progressivamente mais autónomos e eficazes neste tipo de questões. As questões literais, muitas vezes exploradas com o apoio da personagem, ajudaram o aluno a identificar onde se encontrava a resposta à questão, provando aos alunos que é necessário ler com atenção e reler quando necessário para encontrar a informação exata.

Catalá et al. (2001) consideram que a compreensão literal é a base de todo o processo interpretativo, pois sem a identificação correta dos dados explícitos, torna-se difícil construir inferências ou formular opiniões. Neste sentido, a aposta na leitura orientada com perguntas diretas e claras, revelou-se eficaz para o desenvolvimento desta competência.

No que diz respeito à compreensão inferencial, os avanços foram notórios. Os alunos passaram a responder com maior facilidade a perguntas que exigiam leitura “nas

entrelinhas”, mobilizando pistas textuais e conhecimentos prévios. Este desenvolvimento corrobora as ideias de Viana et al. (2010), para quem a inferência é o cerne da compreensão profunda e deve ser trabalhada de forma sistemática desde os primeiros anos de escolaridade.

Relativamente à compreensão crítica, começou a emergir com maior frequência nas produções dos alunos, sobretudo quando lhes era pedido que emitissem opinião, avaliassem atitudes das personagens ou relacionassem o conteúdo do texto com situações do quotidiano. Inicialmente, as respostas tendiam a ser muito breves e justificadas apenas com um “porque”, muitas vezes vago. No entanto, ao longo a intervenção, com a modelação e o uso intencional de questões que explorassem este tipo de compreensão, os alunos passaram a apresentar argumentações mais desenvolvidas usando conectores como “por isso” e incluindo mais do que uma ideia para justificar.

Este progresso indicia não apenas um desenvolvimento linguístico, mas também uma maior capacidade de raciocínio e de distanciamento crítico em relação ao texto, o que vai de encontro ao que Sim-Sim (2009) e Mata (2008) defendem, relativamente ao papel da leitura na formação do pensamento autónomo e reflexivo. Os alunos foram progressivamente capazes de justificar as suas opiniões com base em evidências do texto, mas também mobilizando os seus valores, o que revela uma leitura mais consciente e envolvida.

No que diz respeito, às questões de reorganização, os alunos foram desafiados a esquematizar e a resumir a informação lida, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos no decorrer da leitura. Estas atividades exigiam que os alunos fossem capazes de selecionar as ideias principais, reorganizar a informação dispersa e sintetizassem o essencial da mensagem do texto. Ao realizar estas tarefas, os alunos não apenas reforçaram a compreensão global do conteúdo, como também desenvolveram competências de análise e síntese, fundamentais para uma leitura mais estruturada e crítica.

Quanto a este tipo de questões, Català et al. (2001) referem que a reorganização exige operações cognitivas mais avançadas, como a análise, comparação e generalização, sendo por isso essencial para promover uma leitura mais profunda e estruturada. Neste estudo,

o progresso nesta área, embora mais lento e desigual entre os alunos, mostrou-se evidente em várias produções escritas e orais, sobretudo na fase final da intervenção.

Por fim, quanto às questões referentes ao antecedente do nome, os alunos demonstraram, inicialmente, fragilidades neste domínio, como a dificuldade em perceber a quem se referiam os pronomes. No entanto, com uma pequena explicação, tornou-se possível trabalhar esta dimensão de forma mais clara.

Solé (1998) salienta que a capacidade de estabelecer relações coesivas no texto é essencial para a construção do sentido global. Já Cain e Oakhill (1999), reforçam que leitores com baixa compreensão tendem a falhar neste tipo de inferência, o que compromete a continuidade semântica do texto. Assim, a aposta em perguntas que exigiam a recuperação do antecedente permitiu aos alunos treinar este processo e melhorar a sua atenção à estrutura linguística do texto.

Este estudo permitiu-me vivenciar, de forma profunda e consciente a articulação entre a teoria e a prática pedagógica. A escolha da metodologia, centrada na observação participante, na recolha de produções dos alunos e na análise reflexiva da prática, revelou-se adequada aos objetivos traçados. A intervenção foi programada, com sessões sequenciais de leitura orientada, integradas de forma coerente na dinâmica da turma.

Contudo, esta experiência trouxe também limitações e aprendizagens importantes. Uma das dificuldades sentidas, diz respeito, ao tempo efetivamente disponível para a implementação do presente estudo, uma vez que a turma se encontrava envolvida em diversos projetos curriculares. Acresce ainda o facto de, em simultâneo, ter sido necessário garantir a execução da investigação da minha colega de estágio e a concretização de outras atividades propostas por outras Unidades Curriculares (UC).

Assim sendo, foi importante e, sobretudo desafiante, gerir o tempo letivo e assegurar a continuidade e coerência do meu estudo, o que levou à construção de um planeamento rigoroso, flexibilidade e sobretudo a capacidade de adaptação.

Nomeadamente ao roteiro de leitura, considero que, apesar de tentar que este contivesse atividades variadas e adequadas, reconheço que poderia ter melhorado certos aspetos. Entre eles, poderia ter solicitado aos alunos que desenhassem as personagens da família compreensão e neste seguimento, envolvê-los desde o início. Também, poderia relacionar

com a área da expressão dramática/ teatro, solicitando que dramatizassem uma parte do texto. Creio que teria contribuído para um maior envolvimento emocional e para a integração de diferentes formas de expressão.

Um aspeto que acho que foi crucial para o estudo ser apelativo para os alunos, deveu-se ao facto de o roteiro conter atividades com outras áreas curriculares, e sobretudo, áreas como a música.

Em termos metodológicos, o acompanhamento reflexivo que fui fazendo após cada sessão, como as anotações, as reformulações de estratégias e os ajustes no planeamento permitiu-se crescer como investigadora e como futura docente. Percebi que a flexibilidade pedagógica e a capacidade de escuta ativa são competências essenciais na adaptação do ensino às necessidades da turma.

Esta investigação constituiu uma etapa fundamental no meu percurso formativo, visto que permitiu consolidar saberes teóricos, experimentar práticas pedagógicas fundamentadas e refletir sobre o meu papel enquanto futura docente. Também, proporcionar aprofundar conhecimentos sobre os processos de leitura e compreensão. Desta forma, ajudou-me a desenvolver um olhar mais atento sobre os modos como os alunos constroem sentido a partir do texto e sobre o papel que o professor deve ter.

A implementação do roteiro de leitura exigiu, de mim, uma abordagem intencional, estruturada e diferenciada, resultando, numa melhor compreensão da importância do ensino explícito das estratégias de leitura. Percebi que não basta dar a ler, é preciso ensinar a ler com intenção, com ferramentas e com consciência. Esta tomada de consciência permitiu-me repensar a forma como organizo as atividades e o modo como formulo as questões, de forma que desafia os alunos a pensar, interpretar e refletir.

Outro aspeto positivo, este percurso reforçou a importância de planificar com flexibilidade e de ajustar as propostas às características e ritmos dos alunos. Desenvolvi competências de observação, de recolha e análise de dados e de reflexão sobre a prática, competências estas, essenciais para a prática docente reflexiva e investigadora.

Outro contributo para a minha prática, diz respeito à escuta. Ouvir as respostas dos alunos, perceber as dúvidas, acolher a sua forma de pensar e valorizá-las foi, para mim um trabalho fundamental de empatia que reforçou a ideia de que, ensinar é, antes de tudo,

criar condições para que cada criança possa aprender ao seu ritmo, com sentido e motivação.

Por fim, esta investigação, reforçou a minha prática docente que valorize a leitura como um instrumento de cidadania, de pensamento crítico e de construção pessoal. Senti, ao longo de toda a intervenção, que a leitura pode ser um espaço de encontro, entre o texto, com os outros e consigo próprio e, que o professor tem um papel decisivo no modo como esse encontro decorre. Esta experiência contribuiu, para consolidar a minha identidade profissional, alicerçada em princípios de intencionalidade pedagógica, exigência, criatividade e humanismo.

Um aspeto que me entristece é o facto de os alunos do 1º Ciclo, apesar de já demonstrarem interesse e curiosidade, não terem o hábito de ler livros com a mesma naturalidade e frequência que é cultivada no Jardim de Infância. Esta diferença, pessoalmente, é um grande desafio, no início do percurso escolar, as crianças parecem estar mais próximas do prazer da leitura, muitas vezes motivada pelo estímulo constante que recebem ambientes mais lúdicos e afetivos. Porém, à medida que avançam para o 1º Ciclo, a leitura tende a tornar-se uma tarefa associada ao ensino formal, perdendo-se o encanto e o hábito de ler por prazer.

Este fato reforça em mim, o desejo profundo de ensinar de forma subtil, invisível para os alunos, para que não percebam que estão a aprender, mas sim que estão a descobrir mundos, a construir sentidos e a desenvolver competências de forma natural e envolvente. Quero que a leitura, seja para eles, uma aventura prazerosa e espontânea, onde o conhecimento se constrói sem barreiras ou pressões, e onde o professor se torna um mediador que desperta o interesse e a autonomia, em vez de um agente transmissor de conteúdos.

Este objetivo é, para mim, um desafio contínuo e um compromisso, que me motiva a criar ambientes de aprendizagem ricos, diversificados e afetuosos, onde a leitura se instala como um hábito prazeroso e uma ferramenta para a vida, e não apenas uma obrigação escolar.

Concluir esta investigação representou o culminar de um processo intenso de aprendizagem de aprendizagem, reflexão e crescimento, mas também desafios pessoais e

acadêmicos. A mudança de tema no início do percurso exigiu uma reformulação do foco do meu estudo, da estrutura da intervenção e da organização das ideias. Esse momento de reajuste foi vivido com muita insegurança, pois implicou deixar para trás uma proposta inicial já delineada e abraçar um novo caminho, mais alinhado com as necessidades da turma.

Ao longo do trabalho, houve alguns momentos de desmotivação e de falta de vontade de avançar, especialmente nos períodos em que sentia que o que fazia podia não ser suficiente criativo, interessante ou inovador. Questionei-me várias vezes se poderia ter ido mais longe, explorado outras possibilidades ou proposto atividades mais dinâmicas. Esse sentimento de insatisfação, embora desafiante, foi também motor de aperfeiçoamento e de busca por soluções mais envolventes para os alunos.

Apesar de todas as dúvidas existentes, foi gratificante observar o envolvimento dos alunos no roteiro. Demonstraram curiosidade, empenho e progressos visíveis, o que reforçou a importância de um trabalho pedagógico pensado com intencionalidade. A leitura orientada, revelou-se, mais do que uma técnica, uma abordagem pedagógica com elevado potencial formativo.

A família compreensão contribuiu para que os alunos reconhecessem que a leitura envolve mais do que encontrar respostas, implica deduzir, reorganizar, opinar e sobretudo, construir sentido de forma pessoal e crítica.

Em termos futuros, este trabalho deixa-me também com novas inquietações e ideias. Seria interessante explorar a leitura orientada com recurso a suportes multimédia ou com articulação direta com outras áreas como as expressões ou a educação para a cidadania. Gostaria, também, de aprofundar a escuta ativa das crianças enquanto leitoras, dando-lhes espaço para questionar, criar, recontar e reinventar os textos com os quais são confrontados.

Enquanto futura docente quer em primeiro ciclo quer em educação de infância, levo comigo a convicção de que ensinar a compreender um texto é ensinar a compreender o mundo, com espírito crítico, sensibilidade e liberdade de pensamento. E é nesse sentido que pretendo continuar a aprender, a investigar e a ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Alarcão, I. (2000, 24- novembro). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, Aveiro.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brocardo, J. (2001). *As investigações na aula de Matemática: Um projecto curricular no 8º ano*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências: Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). *Inferences in reading comprehension: A developmental study*. *Memory & Cognition*, 27(6), 850–861
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Català, G., Molina, R., & Monclús, E. (2001). *Ler para compreender: Teoria e prática da compreensão da leitura*. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Português – 2.º Ciclo*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Magalhães, M. L. (2006). *A Aprendizagem de Leitura*. In *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico, Fernando Azevedo (coord.) Lisboa/ Porto- Lidel – ediçãoestécnicas lda.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. <https://www.dge.mec.pt>

- Morais, A. M. (1997). *Linguagem e aprendizagem da leitura*. Instituto Piaget.
- Orsolini, M. (2003). *Aprender a leer*. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 135-159). Editorial Popular.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). *The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills*. *Child Development*, 55(6), 2083–2093.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). *The development of strategic readers*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). Longman.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 5-28). APM.
- Ponte, J. P. (2006). *Investigar a própria prática: A profissionalidade docente e a construção do conhecimento profissional*. *Revista Ibero-americana de Educação*, 38(4), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie3841802>
- Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Observação*. In R. Quivy, & L. V. Campenhoudt, *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed., pp. 155- 211). Lisboa. Portugal.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (2004). *Didactique de la lecture*. Paris: Hachette Éducation.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura: O que sabemos sobre os leitores e como ajudá-los a ler melhor*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. L., Cadime, I., & Araújo, S. (2010). *Avaliação da compreensão da leitura: Da investigação à prática pedagógica*. In A. C. S. Pimenta (Ed.), *Ler e compreender:*

Contributos da psicologia cognitiva para o ensino da leitura (pp. 33–57). Edições Almedina.

ANEXOS

Anexo 1 - Notas de campo de dia 7 de novembro de 2022 realizado no âmbito da UC de Estágio III em 1.º CEB

8:50 – 9:00

Para chegar à escola, o caminho revelou-se desafiante. *Vou seguir aquela senhora que acompanha duas crianças* pensei. Ao segui-la consegui perceber que a escola passa despercebida no meio da urbanização, existem alguns desenhos na porta, colados pelo lado de dentro e agora está também à porta uma auxiliar que recebe as crianças. Ao entrar, somos recebidas pela coordenadora da escola e professora do 4º ano que está a falar com as crianças que brincam no recreio. Assim que nos vê, vem ter connosco dizendo *bem-vindas* e apresentando um pouco do contexto da escola.

Esta é uma escola muito familiar, só temos cinco grupos de crianças. A equipa conta com 4 professoras, 1 educadora e 4 auxiliares. Ao mesmo tempo que vai apresentando detalhes da escola, há crianças que chegam e é possível perceber que ela cumprimenta todos dizendo o seu nome próprio. Bom dia, Maria! A Maria vai ficar convosco! Informa-nos quando ela chega, a Maria por sua vez fica envergonhada e vai para junto dos colegas. *Estás envergonhada? Nem parece teu!* Refere a professora. As crianças vão chegando, e, entretanto, chega também a professora cooperante do 1º ano, que nos acompanhará até janeiro, que se apresenta e nos leva até à sala apresentando um pouco os elementos e a dinâmica da turma.

10:30 – 11:00

Ao tocar para o intervalo, a professora vai nomeando cada uma das crianças que já terminou de comer para que possam ir para o espaço exterior. Após a sala ficar vazia, a professora leva-nos até à sala onde os professores estão normalmente nos momentos de intervalo. *Nós temos aquela sala de professores refere a professora cooperante do 1º ano, mas normalmente ficamos sempre aqui. É aqui que temos reuniões, que discutimos os assuntos da escola. As nossas reuniões são aqui nos intervalos.* Ao entrar, foi possível perceber que o espaço é muito reduzido para as 5 professoras, e agora 2 estagiárias, presentes na escola naquele dia. Ao entrar, somos apresentadas às professoras que ainda

não conhecíamos, a professora do 2.º ano, a professora de Língua Portuguesa Não Materna, que estava a substituir a professora de 3º ano e a professora de apoio.

Anexo 2 – Mapa da Rotina antes a chegada de estagiárias

Horas	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
09:00 - 09:30	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA (COM	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
09:30 - 10:00	PORTUGUÊS	OFICINA "Ler o	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
10:00 - 10:30	PORTUGUÊS	OFICINA "Ler o	ESTUDO DO MEIO	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
10H30 - 11:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:00H - 12:00	MATEMÁTICA EM COADJUVÂÇÃO	INGLÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	APOIO AO ESTUDO
12:00H - 12:30		ESTUDO AUTÔNOMO			
12:30 - 14:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00 - 14:30	INGLÊS	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO
14:30 - 15:00	INGLÊS	EDUCAÇÃO FÍSICA	ESTUDO DO MEIO		ESTUDO DO MEIO
15:00 - 15:30	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	ESTUDO DO MEIO		ESTUDO DO MEIO

Anexo 3 – O Milagre das rosas

Milagre das rosas

A mulher de D. Dinis, a rainha Santa Isabel, tornou-se célebre pela sua imensa bondade. Ocupava o tempo a fazer bem a quantos a rodeavam, visitando e tratando doentes, distribuindo esmolas pelos pobres.

Ora, conta a lenda que o rei, já irritado por ela andar sempre misturada com mendigos, a proibiu de dar mais esmolas. Mas, certo dia, vendo-a sair furtivamente do palácio, foi atrás dela e perguntou o que levava escondido por baixo do manto.

Era pão. Mas ela, aflita por ter desobedecido ao rei, exclamou:

- São rosas, Senhor!

- Rosas, em janeiro? - duvidou ele.

De olhos baixos, a rainha Santa Isabel abriu o regaço - e o pão tinha-se transformado em rosas, tão lindas como jamais se viu.

Responde às seguintes questões, de acordo com o sentido do texto.

1. Qual foi o milagre que aconteceu na história?

2. Qual é a tua opinião sobre o rei estar irritado com a rainha por ela ajudar os pobres?

3. Qual achas que foi a opinião do rei quando viu as rosas?

4. Numera de 1 a 5, de acordo com a sequência da história.

O rei proibiu a rainha de dar esmolas aos pobres.	
A rainha tinha debaixo do seu manto rosas.	
O rei foi atrás da rainha.	
A rainha saía para dar esmolas aos pobres.	
A rainha visita e tratava doentes.	

5. Utiliza o dicionário e descobre qual é o significado da palavra “milagre”.

Anexo 4- Família Compreensão

Personagem	Nome	Assim que me encontrares, deves:
	Carina	Deves organizar, sistematizar, classificar ou resumir a informação.
	Romeu	Deves voltar a ler o texto com muita atenção, a resposta vai estar lá!
	Alice	Deves dizer o que tu já sabes sobre a questão.
	Miguel	Deves pesquisar
	Beatriz	Deves dar a tua opinião, justificando-a.

Roteiro de leitura



Instruções para o roteiro:

Instruções para uma boa utilização de um Roteiro de Leitura:

- 1 Este roteiro está dividido em 3 partes:
 - Antes da leitura da história
 - Durante a leitura
 - Após a leitura da história
- 2 Quando realizares os exercícios correspondentes ao momento “antes da leitura”, não podes abrir o livro.
- 3 No momento “durante a leitura” deves ler apenas as páginas indicadas.
- 4 Deves realizar a leitura do livro ao mesmo tempo que acompanhas o roteiro.
- 5 As respostas às atividades podem ser escritas no roteiro.
- 6 Lê, e se precisares, relê, antes de responderes às atividades.
- 7 Este roteiro é para ser resolvido **individualmente!** Apenas o podes resolver com outro colega, quando te for dada indicação para isso.



Atividade a pares



Atividade em grupo

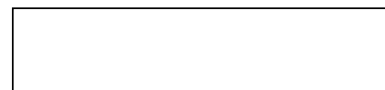
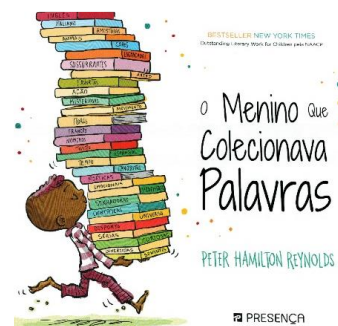
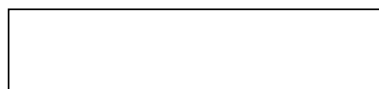
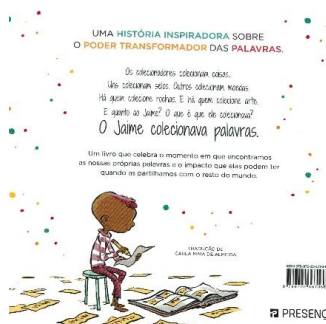
Não te esqueças que tens a **família compreensão** para te ajudar a responder a este roteiro. Caso não te recordes deles, apresento-te uma tabela para poderes consultar sempre que necessário.

Personagem	Nome	Assim que me encontrares, deves:
	Carina	Deves organizar, sistematizar, classificar ou resumir a informação.
	Romeu	Deves voltar a ler o texto com muita atenção, a resposta vai estar lá!
	Alice	Deves dizer o que tu já sabes sobre a questão.
	Miguel	Deves pesquisar
	Beatriz	Deves dar a tua opinião, justificando-a.

Bom trabalho!

Antes da leitura da história:

1. Observa as imagens, que correspondem às partes constituintes do livro e faz a respetiva legenda:



1. Observa, agora a folha de rosto. Marca com Verdadeiro (V) ou falso (F) consoante o que está presente nesta parte do livro.

Afirmações	V	F
O ano de publicação.		
Resumo do livro.		
Nome do autor.		
O nome do menino.		
Quem fez a tradução do livro.		
Os livros preferidos do menino.		
Localização da editora.		

2. Através da ilustração da capa e da contracapa, imagina qual o conteúdo do livro.

3. Procura na capa, na contracapa, nas guardas e na folha de rosto os seguintes elementos e regista-os:

- ◆ O título do livro _____
- ◆ O nome do autor _____
- ◆ O nome do ilustrador _____
- ◆ A editora _____

4. Lê novamente o título do livro e diz o que entendes pela palavra *coleccionador*? Depois, vai procurar no dicionário o significado da palavra e compara com a tua definição.

Na minha opinião, um coleccionador é...	Segundo o dicionário, um coleccionador é...
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Na tua opinião, por que razão o menino está a segurar os livros?

6. Observa as guardas do livro. Será que estão relacionadas com o título? Explica, qual será o significado desta ilustração.



Anexo 6- Roteiro de Leitura- Leitura (1º Sessão)

Durante a leitura da história:

Lê as páginas 1 e 2 e responde às seguintes questões

Os colecionadores colecionam coisas...



Uns colecionam selos.



Outros colecionam moedas.



Também podem colecionar insetos.



Ou cromos de futebol.



Ou livros aos quadradinhos.

E quanto ao Jaime?

O que é que

ELE

coleccionava?

1. Coloca pela ordem conforme surge no texto.



Coleções	Ordem
Artes	
Selos	
Livros aos Quadrinhos	
Moedas	
Rochas	
Cromos de Futebol	



2. Como se chama o menino que surge na história? O que achas que ele coleciona?

Lê a página 3 e 4



O pai dele colecionava palavras
Colecionava palavras que
ouvia.



Certas palavras chamavam a sua atenção.



3. Vamos agora confirmar, o que colecionava o Jaime? (Coloca um X na opção correta)

☐ Palavras

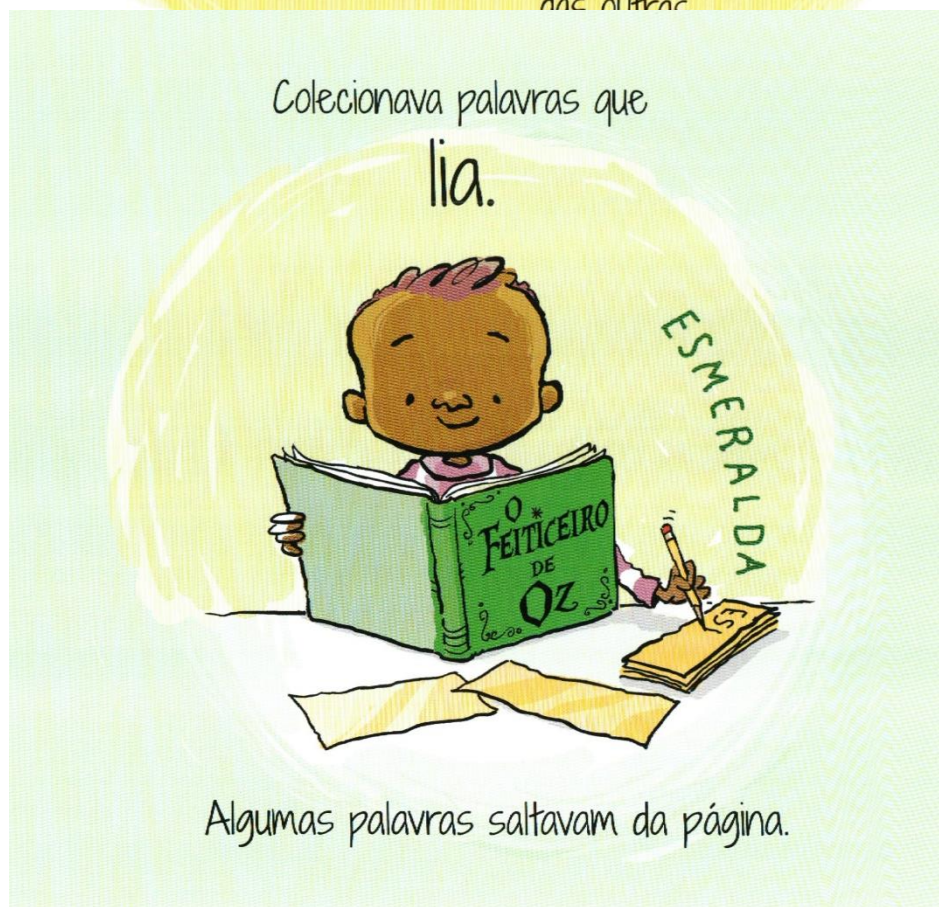
☐ Selos

☐ Rochas

☐ Cromos de futebol

4. Presta atenção nas bandeiras da mala de viagem. Será que consegues reconhecer alguma?

☐☐☐☐



Palavras breves e doces.



Palavras bonitas com duas sílabas.



5. Na tua opinião, porque o autor refere que “algumas palavras saltavam da página”? Justifica



6. Qual era a forma como o Jaime agrupava as palavras?



7. Agora é a tua vez! Dá um exemplo de uma palavra que consideres que seja:

Breve: _____

Doce: _____

Bonita: _____

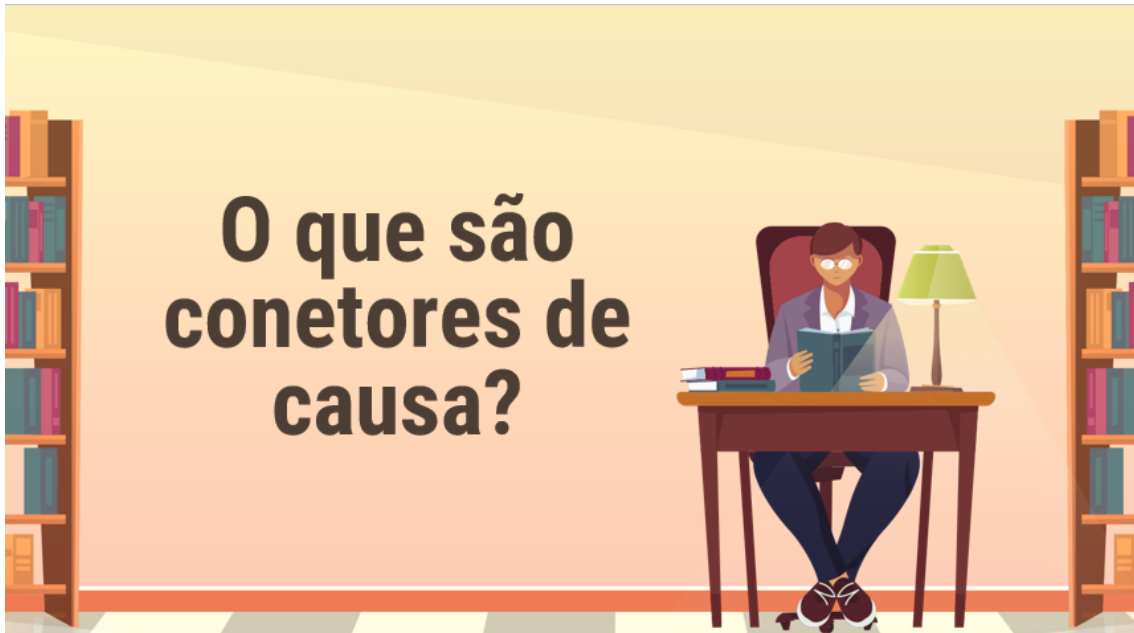
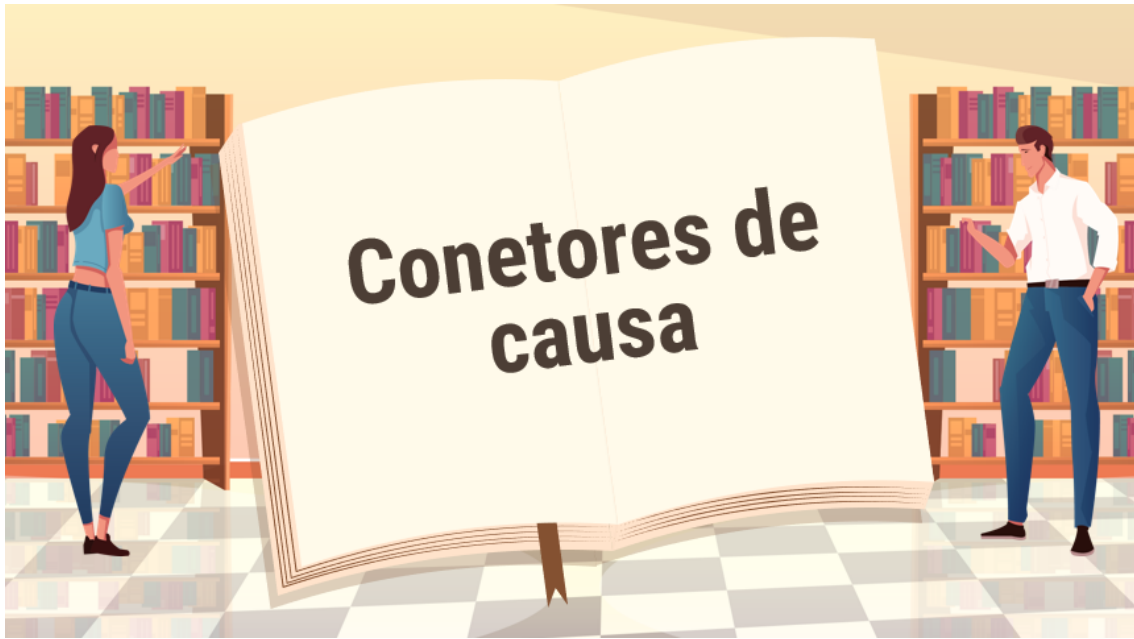
Polissílaba: _____

8. Sabes o que é um caligrama? Observa o próximo exemplo.



Agora é a tua vez! Será que és capaz de construir um caligrama? Escolhe uma das palavras presentes na página 7 do livro e faz o teu caligrama.

Anexo 7- Power Point Conectores



Conectores de causa

São palavras que ligam uma ideia ao seu motivo.

Ajudam a responder “Por que isso aconteceu?”



Exemplos de conectores

- Porque
- Já que
- Como
- Pois
- Visto que
- Uma vez que
- Por causa de
- Devido a



Vamos praticar

1. O João não veio à escola, _____ estava com febre.
2. _____ estava atrasada, a Inês perdeu o autocarro.
3. A aula foi divertida _____ fizemos uma experiência.
4. Ficou nervoso _____ era a sua primeira apresentação.
5. A mãe ficou orgulhosa, _____ a Maria ajudou os colegas.



6. O jogo foi cancelado _____ da chuva intensa.
7. A professora ficou contente _____ os alunos participaram bem.
8. _____ estudaste muito, mereces descansar.
9. O cão estava molhado _____ caiu na água.
10. O Tiago riu-se muito, _____ o amigo contou uma anedota.



Anexo 8- Roteiro de Leitura- Leitura (2º Sessão)
Lê das páginas 9 a 11

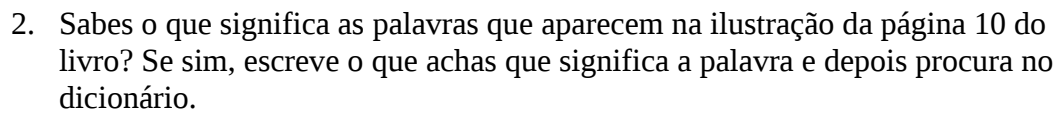


Havia palavras cujo significado,
a princípio, não compreendia.
Mas **adorava** dizê-las.



1. Faz a ligação do conceito à sua definição (retirado do dicionário online Priberam).

Guacamole	●	●	Ciência que tem por objeto as dimensões das linhas, das superfícies e dos volumes.
Gentil	●	●	Reunião de vozes ou sons = Harmonia
Palavras	●	●	Pasta de abacate a que se juntam outros ingrediente e temperos como, tomate, cebola, alho, limão, coentros, sal e pimenta.
Geometria	●	●	Unidade linguística com um significado, que pertence a uma classe gramatical, e corresponde na fala a um som ou conjunto de sons na escrita a um sinal ou conjunto de sinais gráficos
Sinfonia	●	●	Delicado, amável, encantador



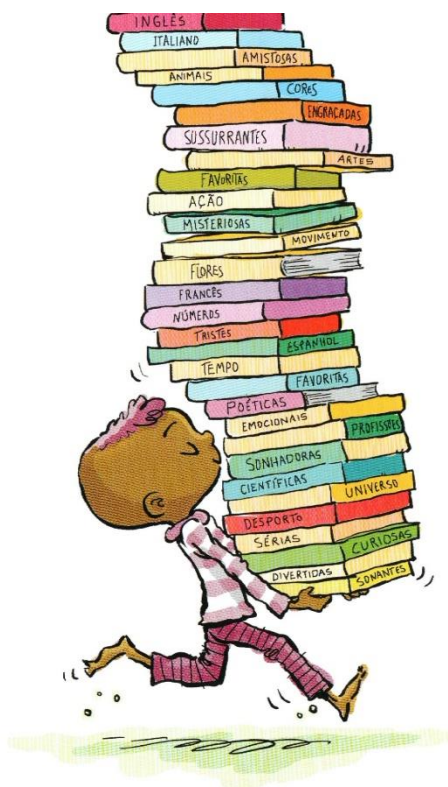
-
- This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

- 16

Lê das páginas 12 a 15

O Jaime enchia cadernos em branco com as suas palavras favoritas, que eram cada vez mais.





Tinha muitas coleções de palavras:
«SONHO», «CIÊNCIA», «TRISTES», «AÇÃO», «POÉTICO».
Um dia, ao transportá-las...



...o Jaime escorregou
e as palavras
voaram!



5. Tens alguma palavra favorita? Se sim, qual? E, conta-me, qual é o motivo de essa palavra ser a tua preferida?

6. Na página 12, o ator diz “Um dia ao transportá-las ...”, a que se refere a expressão sublinhada?



7. O que aconteceu às palavras que o Jaime transportava?



8. Nas páginas 13 e 14 do livro, procura uma palavra que:

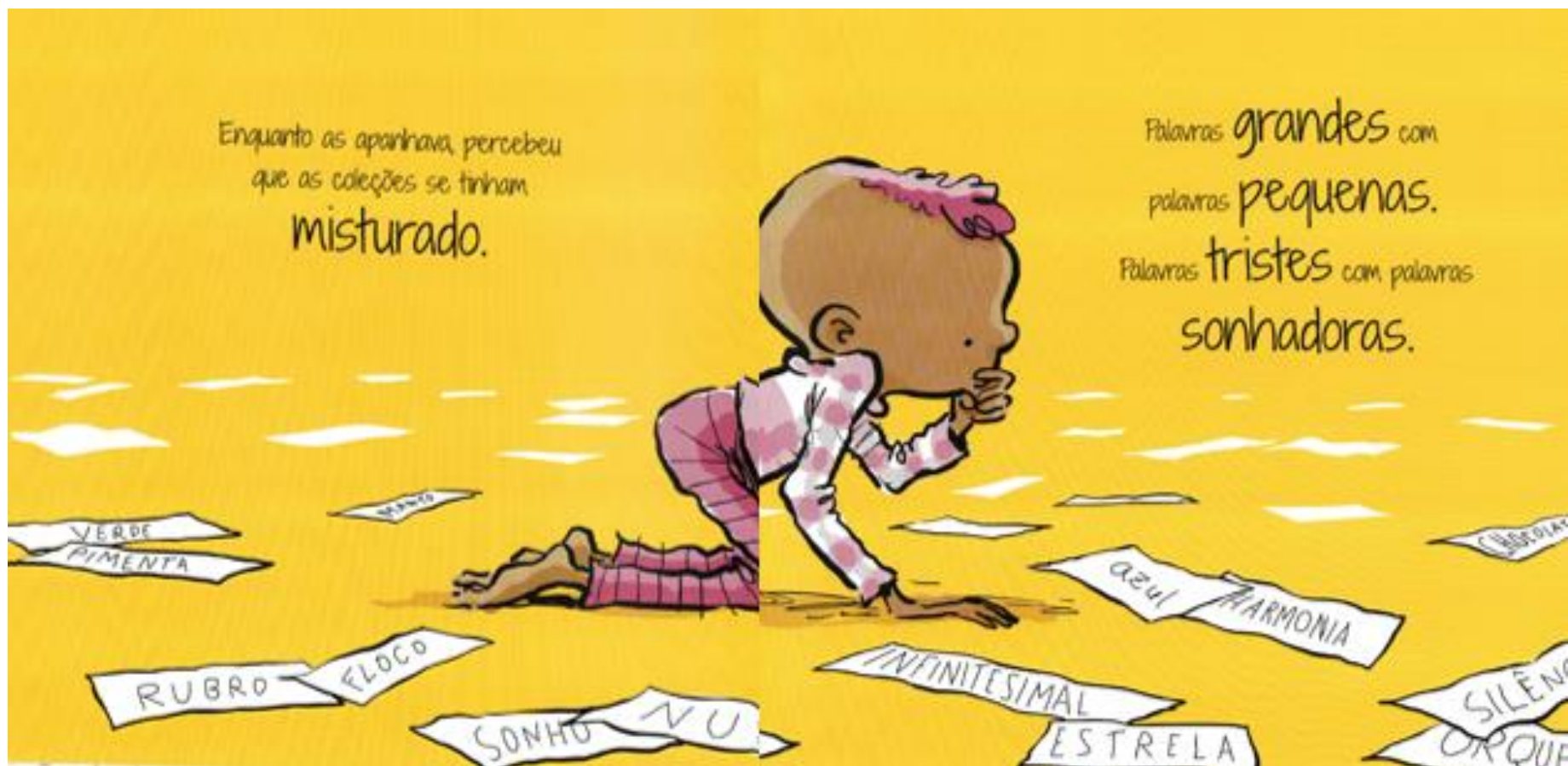
Rime com gentil: _____ -

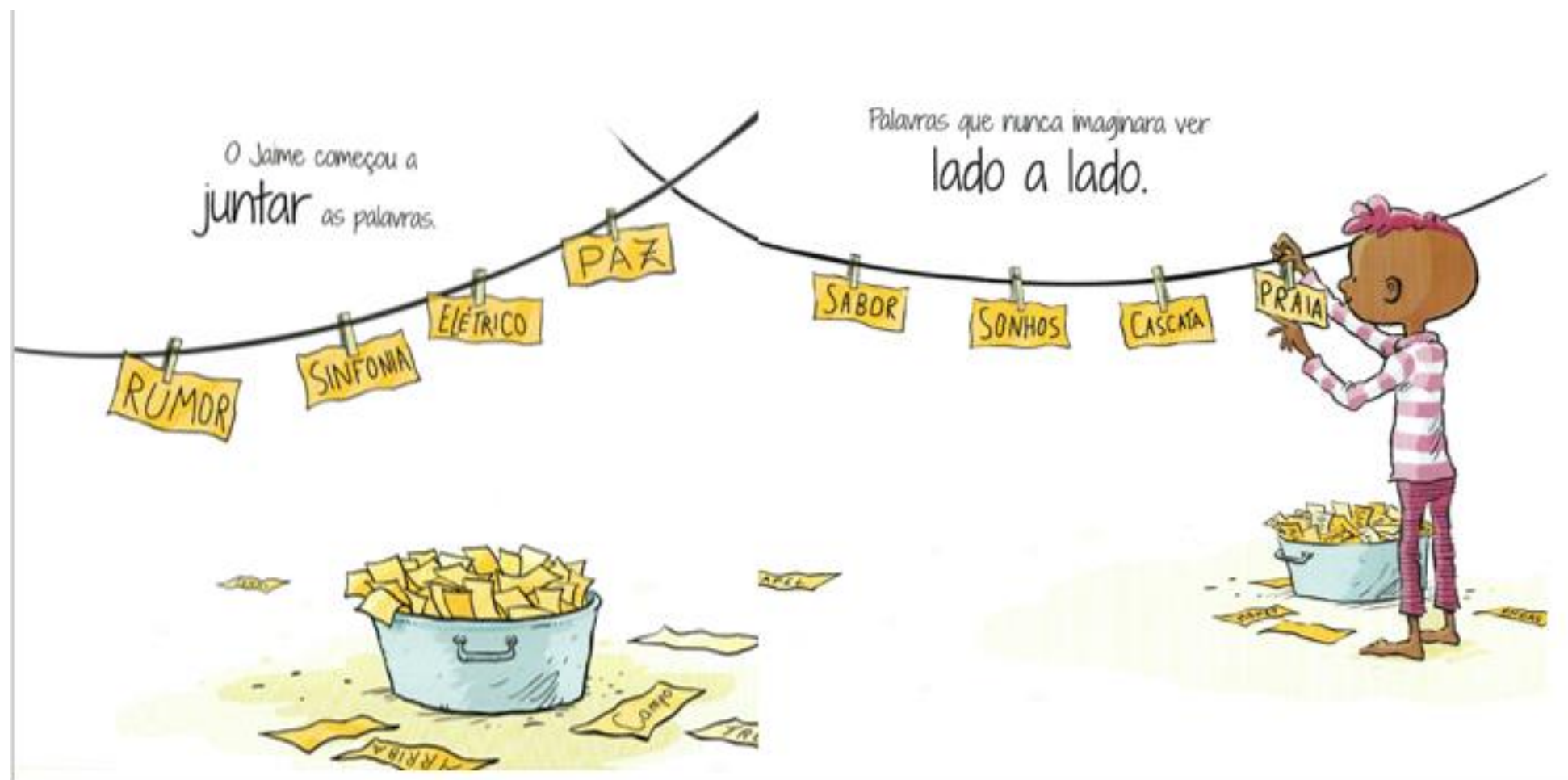
Seja sinónimo de harmonia:

Seja antónimo de calmo:

Seja um nome próprio:

Anexo 9- Roteiro de Leitura- Leitura (3º Sessão)
Lê da página 15 a 20





Usou as palavras para
escrever poemas.



Usou os poemas para fazer canções.



Eram comoventes. Encantavam.



1. O que aconteceu às coleções do Jaime?



2. Presta atenção às ilustrações da página 15 e 16 e, dá exemplos de palavras:

Grandes: _____

Pequenas: _____

Tristes: _____

Sonhadoras: _____

3. Identifica qual é o antónimo das seguintes palavras.

Paz: _____

Sonhos: _____

Campo: _____

4. Ordena as palavras pela ordem que o Jaime pendurou no estendal.

Palavras: paz; sinfonia; sonhos; cascata; elétrico; paz; sabor; rumor.



1	2	3	4	5	6	7	8

5. Coloca as palavras do estendal por ordem alfabética

--	--	--	--	--	--	--	--



6. O que significa encantar?

☐ Maravilhar

☐ Cantar

☐ Desenfeitiçar

☐ Beleza

Algumas das palavras mais simples eram também as mais poderosas.



O Jaime colecionava
mais e mais
palavras favoritas,
cheio de entusiasmo.





7. Selecciona quais são as palavras poderosas

- ☐ Dinheiro
- ☐ Eu compreendo
- ☐ Desculpa
- ☐ Não gosto de ti
- ☐ Obrigado
- ☐ Es um chato
- ☐ Gosto de ti



8. “Algumas das palavras mais simples eram também as mais poderosas”. Na tua opinião, qual será a razão para aquelas palavras serem consideradas poderosas? Concordas? Justifica.

9. Se fosses um colecionador de palavras, como irias organizar as seguintes palavras?

Palavras: brilhante, amigo, molécula, catarata, luzes, balela, onomatopeia, grato, infinito, beijo e visão.



11. Classifica cada palavra quanto à sua classe

ANEXO 10- Roteiro de Leitura- Leitura (4º Sessão)

Nome: _____

Lê da página 25 a 28





Sorriu, ao atirá-las ao vento.



1. Quando subiu o Jaime a colina?

- ☐ Numa tarde
- ☐ Numa tarde ventosa
- ☐ Numa tarde chuvosa
- ☐ Numa tarde ao por-do-sol



2. Na tua opinião, o que levou o Jaime a transportar a sua coleção de palavras?

3. “Sorriu, ao atirá-las ao vento.”, o “las”, a que se refere?

- ☐ Às palavras
- ☐ Aos amigos
- ☐ Às coleções
- ☐ Aos livros



4. Na tua opinião, porque o autor diz “Sorriu, ao atirá-las ao vento.”? Qual será a razão que levou o Jaime a sorrir?

Lê da página 29 a 32





O Jaime não teve palavras
para descrever
a felicidade que sentiu.



5. Vamos imaginar que eras uma criança no vale, e vias todas aquelas palavras a voar, como te irias sentir? Porquê?



6. Como se sentiu Jaime, ao partilhar a sua coleção com os amigos?

7. Diz um sinónimo de:

Livres: _____

Esplendido: _____

Feliz: _____

Busca: _____

Valente: _____



8. Na tua opinião, porque o autor refere “O Jaime não teve palavras para descrever a emoção que sentiu”?

Anexo 11- Roteiro de Leitura- Pós-Leitura

Nome: _____

Após a leitura da história:



1. Agora que já conheces a história, consegues explicar a razão do seu título?

2. Sugere um novo título para o livro.



3. Vamos testar a tua memória! Ainda te lembras da história?

Título:

Personagens:

Onde:

Quando:

Problema que surgiu:

Como se resolveu:

Acontecimento importante do final da história:

4. Desafio-te a fazer o reconto da história em forma de poema.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Quantas estrelas atribuis a este livro? (1 estrela- não gostei/ 2 estrelas gostei mais ou menos/ 3 estrelas- gostei/ 4 estrelas- gostei muito/ 5 estrelas- adorei).



6. Qual é o género textual da história?

☐

Poético

☐

Notícia

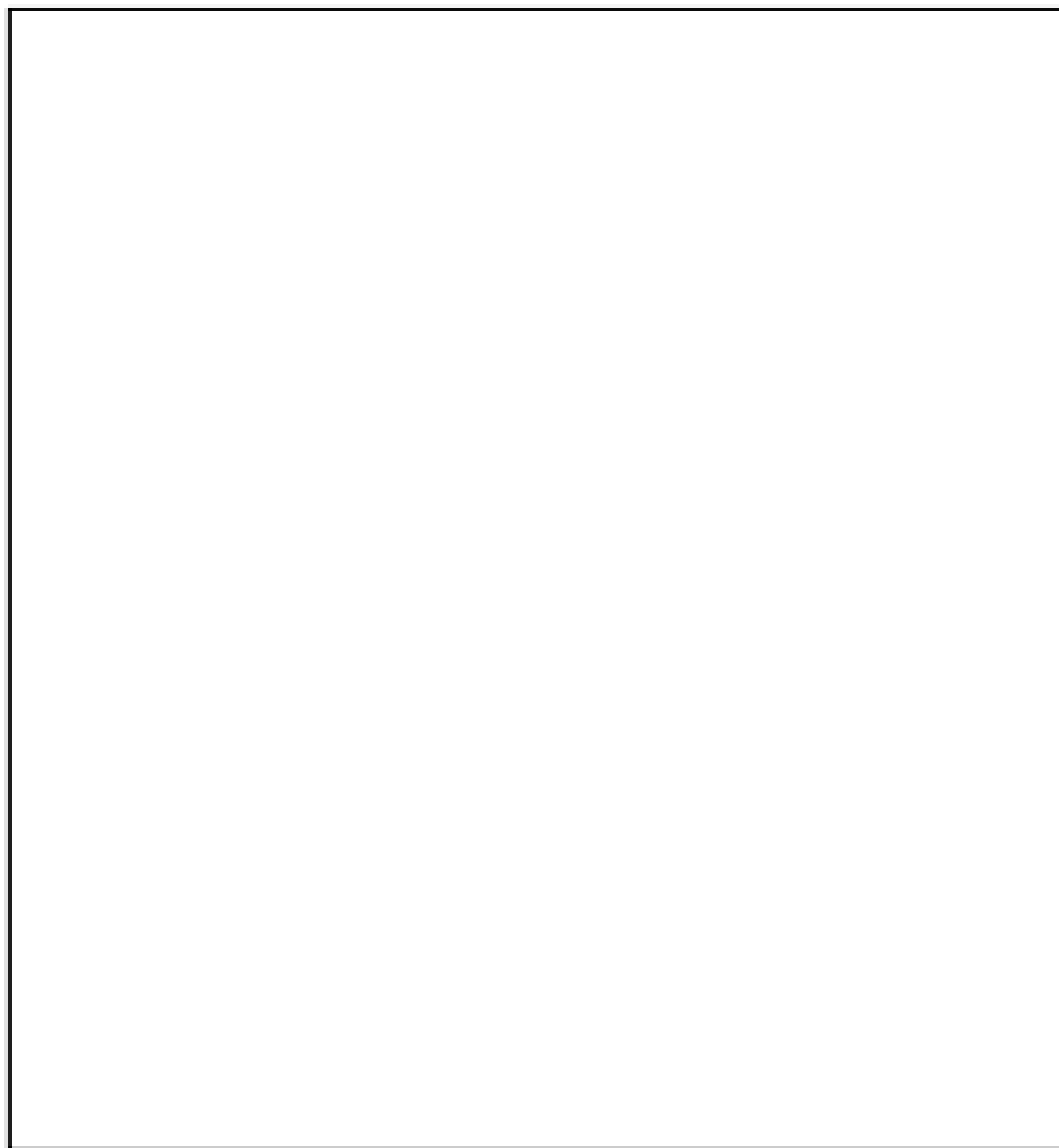
☐

Narrativo

☐

Banda desenhada

7. Faz um desenho da tua parte preferida da história.



8. Imagina que és um colecionador, o que gostavas de colecionar?



