

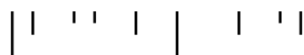


# Aprender a compreender para construir conhecimento

Jéssica Fonseca

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

2020-2021



# Aprender a compreender para construir conhecimento

Jéssica Fonseca

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

Orientadora: Professora Doutora Carolina Gonçalves

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## **Agradecimentos**

À minha filha Leonor Alcobia, por ser a minha força, por estar sempre presente e parecer compreender o trabalho da mãe, mesmo sendo de tenra idade. Obrigada, por seres a minha âncora e a minha coragem. Este trabalho deve-se a ti. Todos os desafios enfrentados foram por ti. Dedico-te este trabalho.

À minha mãe Eugénia Rabaça, por estar sempre presente quando preciso. Obrigada, por ficares com a Leonor quando era necessário, pela preocupação com o meu cansaço e por todos os miminhos dados.

Ao meu pai Felismino Fonseca, pela compreensão, dedicação, ternura e pela paciência. Obrigada por brincares e estares com a Leonor quando eu não consegui.

Ao meu namorado Alexandre Alcobia, pelo carinho e pela atenção. Obrigada pela ajuda a ultrapassar todos os desafios que foram enfrentados neste percurso. Obrigada por olhares pela Leonor. Obrigada pela preocupação e paciência demonstrados nos momentos mais complicados.

À imprescindível professora Doutora Carolina Gonçalves, que superou todas as minhas expectativas enquanto orientadora. Sem ela, o presente trabalho não teria sido possível. Obrigada por ser incansável, pela prontidão nas respostas às minhas inquietações, por conseguir aturar as minhas frustrações e as minhas dúvidas. Obrigada por ter sido tão presente. Obrigada pela disponibilidade e pela sabedoria. Foi, sem dúvida, um privilégio.

À professora Rosário Martins, pelo apoio e pela inspiração. Obrigada por um dia me ter dito “Há pessoas que nasceram para serem professores. A Jéssica é uma delas”. Mais do que uma frase, vou lembrar-me sempre desta afirmação dita com tanta certeza nas horas mais difíceis.

Por fim, a todos os alunos com a qual tive o prazer de contactar nestes últimos 5 anos. Especialmente, um grande agradecimento aos alunos da turma do 4.º ano, participantes do presente estudo de investigação. Obrigada por quererem sempre dar o vosso melhor. Obrigada por dizerem que tinham orgulho em ter sido vossa professora estagiária. Eu é que me orgulho por terem dado tanto de vocês e terem superado as dificuldades. Obrigada por me mostrarem que estou no caminho certo.

## Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Neste trabalho, apresenta-se o estudo de investigação que se centra na aprendizagem da compreensão leitora em textos informativos-expositivos, com o objetivo de construir conhecimento na área de Estudo do Meio. Vários estudos defendem que melhorar o desempenho dos alunos nos diferentes tipos de compreensão leitora e nos diferentes momentos de leitura contribui para a construção do conhecimento. Consequentemente, pode permitir melhorar o desempenho dos alunos nas outras áreas disciplinares, uma vez que a leitura é comum a todas.

O estudo emergiu das fragilidades identificadas no grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no que diz respeito à compreensão leitora, bem como no interesse em estudar a relação entre o desempenho da compreensão leitora e a construção do conhecimento. Assim, construiu-se a problemática que norteia a investigação: *“A compreensão leitora promove a construção de conhecimento através de textos informativos-expositivos?”* Deste modo, o trabalho pretende *“Analisar o impacto do desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos”* e dar resposta aos seguintes objetivos específicos: (i) melhorar as estratégias da compreensão leitora para a construção do conhecimento e (ii) caracterizar a contribuição da compreensão leitora em textos informativos-expositivos.

Para tal, durante o período de intervenção, foram ensinadas explicitamente estratégias da compreensão leitora, tendo em consideração os diferentes tipos de compreensão leitora, com recurso ao roteiro de leitura.

Optou-se por uma investigação-ação de natureza qualitativa interpretativa, com recurso à observação direta, participantes e não participantes e à análise documental. Com base nos resultados, é possível afirmar que o ensino explícito das estratégias da compreensão leitora contribuiu de forma positiva para melhorar este domínio e promoveu a construção de conhecimento através de textos informativos-expositivos.

**Palavras-chave:** compreensão leitora, construção de conhecimentos, textos informativos-expositivos, roteiro de leitura.

## **Abstract**

This report is part of the Supervised Teaching Practice II course, included in the study plan of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and Portuguese History and Geography in the 2nd Cycle of Basic Education of the Lisbon School of Education.

This work presents the research study that focuses on learning reading comprehension in informative-expository texts, with the aim of building knowledge in the area of Environmental Study. Several studies argue that improving students' performance in different types of reading comprehension and in different moments of reading contributes to knowledge construction. Consequently, it may allow improving the performance of students in other subject areas, since reading is common to all.

The study emerged from the weaknesses identified in the group of 4th grade students of the 1st cycle of basic schooling, regarding reading comprehension, as well as from the interest in studying the relationship between the performance of reading comprehension and the construction of knowledge. Thus, the problematic that guides the research was constructed: "Does reading comprehension promote the construction of knowledge through informative-expository texts?" Thus, the work aims to "Analyze the impact of reading comprehension development on students' knowledge construction" and to answer the following specific objectives: (i) to improve reading comprehension strategies for knowledge construction and (ii) to characterize the contribution of reading comprehension in informative-expository texts.

To this end, during the intervention period, reading comprehension strategies were explicitly taught, taking into consideration the different types of reading comprehension, using the reading script.

We chose an interpretative qualitative action research, using direct observation, participant and non-participant observation, and document analysis. Based on the results, it is possible to state that the explicit teaching of reading comprehension strategies contributed positively to improving this domain and promoted the construction of knowledge through informative-expository texts.

**Keywords:** reading comprehension, knowledge construction, informative-expository texts, reading script.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. PARTE 1 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB	4
1.1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB.....	5
1.1.1. As principais finalidades educativas da Instituição cooperante.....	5
1.1.2. A ação educativa da orientadora cooperante do 1.º CEB.....	6
1.1.3. A turma .....	7
1.1.4. Processos de regulação e avaliação .....	8
1.1.5. Problemática da intervenção no 1.º CEB.....	9
1.2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB.....	11
1.2.1. As principais finalidades educativas da Instituição cooperante.....	11
1.2.2. A ação educativa dos orientadores cooperantes do 2.º CEB.....	12
1.2.3. As turmas.....	14
1.2.4. Processos de regulação e avaliação .....	15
1.3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBOS OS CICLOS .....	17
2. PARTE 2 – ESTUDO NO 1.º CEB .....	22
2.1. Apresentação do estudo .....	23
2.2. Fundamentação Teórica .....	26
2.2.1. A importância da leitura.....	26
2.2.2. A construção de conhecimento através da leitura .....	27
2.2.3. O texto informativo-expositivo .....	28
2.2.4. Compreensão Leitora .....	29
2.2.5. Roteiro de leitura .....	34
2.2.6. Família compreensão.....	36
2.2.7. Integração Língua e Ciências .....	37
2.3. Metodologia .....	39
2.3.1. Caracterização dos participantes .....	39
2.3.2. Opções metodológicas.....	40

2.3.3. Apresentação dos resultados .....	44
2.3.4. Análise e discussão dos resultados.....	51
2.3.5. Conclusões .....	53
2.4. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo.....	55
3. REFLEXÃO FINAL.....	56
REFERÊNCIAS .....	60
ANEXOS.....	68
ANEXO A .....	69
Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB .....	69
ANEXO B .....	73
PI do 1.º CEB (tendo por base os documentos orientadores) .....	73
ANEXO C .....	78
OG e EG e respetivas atividades implementadas no 1.º CEB.....	78
ANEXO D .....	81
Avaliação, indicadores e Instrumentos, em relação aos OG do 1.º CEB.....	81
ANEXO E .....	83
Grelha de avaliação do PI do 1.º CEB .....	83
ANEXO F.....	85
Potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º CEB.....	85
ANEXO G .....	88
PI do 2.º CEB (tendo por base os documentos orientadores) .....	88
ANEXO H .....	91
OG e EG e respetivas atividades implementadas no 2.º CEB.....	91
ANEXO I.....	93
Avaliação, indicadores e Instrumentos, em relação aos OG do 1.º CEB.....	93
ANEXO J .....	95
Grelha de avaliação do PI do 2.º CEB.....	95
ANEXO K .....	98
Conhecimentos prévios.....	98
ANEXO L.....	100

Família Compreensão.....	100
ANEXO M.....	107
Família Compreensão e o domínio da compreensão leitora .....	107
ANEXO N .....	113
Quadro síntese das fases da investigação.....	113
ANEXO O .....	115
Roteiro de Leitura .....	115
ANEXO P .....	117
Desenhos da planificação da maquete dos pequenos grupos.....	117
ANEXO Q .....	120
Planificação da maquete de turma.....	120
ANEXO R .....	122
Processo de construção da maquete de turma.....	122
ANEXO S .....	124
Maquete de turma.....	124
ANEXO T.....	128
Tabela de planificação do Pré-teste.....	128
ANEXO U .....	131
Tabela de planificação do Pós-teste .....	131
ANEXO V .....	134
Planificação Roteiro de Leitura .....	134
ANEXO W.....	141
Planificação da Maquete.....	141
ANEXO X .....	143
Dados recolhidos no pré-teste .....	143
ANEXO Y .....	145
Dados recolhidos no pós-teste.....	145
ANEXO Z.....	148
Dados recolhidos no pré-teste e no pós-teste, em frequência absoluta e relativa .....	148



ANEXO AA .....	149
Dados recolhidos no momento “Antes da leitura” .....	149
ANEXO AB .....	151
Dados recolhidos no momento “Durante a leitura” .....	151
ANEXO AC .....	153
Dados recolhidos no momento “Depois da leitura” .....	153
ANEXO AD .....	155
Dados recolhidos no momento “Antes da Leitura”, em frequência absoluta e relativa .....	155
Anexo AE .....	157
Dados recolhidos no momento “Durante a leitura”, em frequência absoluta e relativa .....	157
ANEXO AF .....	159
Dados recolhidos no momento “Depois da leitura”, em frequência absoluta e relativa .....	159
ANEXO AG .....	161
Dados recolhidos na produção da maquete .....	161
ANEXO AH .....	163
Dados recolhidos na produção da maquete .....	163

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comparação de resultados de cada tipo de compreensão leitora entre o pré-teste e o pós-teste. ....	45
Figura 2. Comparação de resultados da CL entre o pré-teste e o pós-teste. ....	45
Figura 3. Comparação de resultados da CI entre o pré-teste e o pós-teste. ....	46
Figura 4. Comparação de resultados da CC entre o pré-teste e o pós-teste. ....	47
Figura 5. Comparação de resultados da RI entre o pré-teste e o pós-teste. ....	47
Figura 6. Comparação do resultado total entre o pré-teste e o pós-teste. ....	48
Figura 7. Taxa de sucesso dos OG no momento "Antes da Leitura". ....	49
Figura 8. Taxa de sucesso dos OG no momento "Durante a Leitura". ....	49
Figura 9. Taxa de sucesso dos OG no momento "Depois da Leitura". ....	50
Figura 10. Taxa de sucesso do OG na maquete. ....	50

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CC	Compreensão Crítica
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CTSA	Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente
CI	Compreensão Inferencial
CL	Compreensão Literal
DT	Diretora de Turma
EG	Estratégias Gerais
Eselx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
OC	Orientadoras Cooperantes
OE	Objetivos Específicos
OG	Objetivo Geral
PE	Projeto Educativo
PI	Projeto de intervenção
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
QA	Questões-aula
RI	Compreensão ao nível da Reorganização de Informação
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente Relatório Final enquadra-se na conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (Eselx), do Instituto Politécnico de Lisboa. Desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), com o objetivo de desenvolver competências profissionais relacionadas com o 1.º e o 2.º CEB, integrando uma prática educativa em ambos os ciclos de ensino (FUC, 2020-2021).

Assim sendo, apresenta-se um estudo empírico desenvolvido num dos contextos da prática educativa, ou seja, no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, denominado “*Aprender a compreender para construir conhecimento*”. O trabalho centra-se na problemática “A compreensão leitora promove a construção de conhecimento através de textos informativos-expositivos?” cujo Objetivo Geral (OG) pretendeu “Analisar o impacto do desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos” norteado por dois Objetivos Específicos (OE): (a) melhorar as estratégias da compreensão leitora para a construção do conhecimento e (b) caracterizar a contribuição da compreensão leitora em textos informativos-expositivos. Estes objetivos foram formulados tendo em consideração a problemática e as fragilidades na compreensão leitora identificadas nos alunos. É de referir a pertinência do desenvolvimento desta problemática, devido à importância da competência leitora no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em todas as áreas do currículo. Vários estudos apontam que os alunos apresentam falhas significativas ao nível da compreensão leitora, tão importante na escolarização e na integração social (Martins & Sá, 2008). Para além do mais, pretendeu-se estudar de que modo é que a compreensão leitora incentivava a construção do conhecimento dos alunos, uma vez que aprender a compreender o que se lê, é compreender para adquirir conhecimentos (Gonçalves & Sousa, 2010) Nesta linha, foi estudado de que maneira é que o aumento do nível da compreensão leitora em textos informativos-expositivos contribuiu para a construção do conhecimento dos alunos na área de Estudo do Meio. Para tal, optou-se por estratégias que permitissem melhorar os diferentes tipos de Compreensão Leitora: Compreensão Literal (CL), Compreensão Inferencial (CI), Compreensão Crítica (CC) e Compreensão ao nível da Reorganização de Informação (RI), tal como preconizado por Viana et. al (2018a), considerando os diferentes momentos de leitura (antes da leitura, durante a leitura e após a leitura) à luz da metodologia da investigação-ação (Coutinho et., al, 2009; Cardoso, 2014; Fonseca, 2012; Mcniff & Whitehead, 2010).

Desta forma, o relatório encontra-se dividido em três partes: **(i) descrição sintética da prática pedagógica no 1.º e no 2.º CEB; (ii) estudo investigativo; e (iii) reflexão final.**

A primeira parte, **descrição sintética da prática pedagógica no 1.º e no 2.º CEB**, tal como o nome indica, é uma descrição breve dos dois contextos educativos, tendo em consideração as principais finalidades educativas das Instituições cooperantes, a ação educativa das Orientadoras Cooperantes (OC), as turmas, os processos de regulação e avaliação e as problemáticas da intervenção.

No que diz respeito à segunda parte, **estudo investigativo**, é apresentada: (i) a problemática de investigação atendendo ao objeto de estudo, aos objetivos do estudo e às questões de investigação; (ii) seguida da fundamentação teórica com vista a explicitar os conceitos fundamentais associados à problemática e a dados relativos a estudos associados – Estado da Arte; (iii) posteriormente é referida a metodologia que se seguiu, fazendo uma caracterização sumária dos participantes, das opções metodológicas tomadas e a alusão aos princípios éticos do processo de investigação; (iv) depois é apresentado os resultados do estudo de investigação e a respetiva discussão por referência às questões e objetivos do estudo, mobilizando o quadro teórico de referência e (v) refere-se as conclusões do estudo, bem como os constrangimentos no seu desenvolvimento.

No que concerne à terceira parte, **reflexão final**, é referido o contributo da experiência desenvolvida na PES II em ambos os ciclos de ensino, o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Por último, constam as referências que sustentam o relatório, assim como os anexos referidos no corpo do texto.

**1. PARTE 1 - PRÁTICA DE  
ENSINO SUPERVISIONADA NO  
1.º CEB E NO 2.º CEB**

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresenta-se uma breve descrição das práticas de ensino supervisionadas no 1.º e no 2.º CEB. No final do capítulo, encontra-se uma comparação entre as práticas de ensino destes dois ciclos.

## **1.1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB**

Nesta parte do trabalho apresenta-se uma caracterização sumária da prática desenvolvida no 1.º Ciclo, numa turma do 4.º ano de escolaridade, baseada nos seguintes aspetos: 1) as principais finalidades educativas da Instituição cooperante; 2) os princípios orientadores da ação educativa da OC; 3) o grupo de turma; 4) os processos de regulação e avaliação e 5) a problematização dos dados recolhidos, bem como a identificação da problemática de intervenção. Esta prática decorreu durante sete semanas, de 6 de abril a 4 de junho, tendo tido duas semanas de observação e cinco semanas de intervenção.

### **1.1.1. As principais finalidades educativas da Instituição cooperante**

O agrupamento de escolas em que se encontra inserida a escola onde decorreu a prática e o presente estudo localiza-se na área metropolitana de Lisboa. É um estabelecimento de ensino público, em que o meio local é acessível e perto de diversos estabelecimentos e transportes. Pertence ao programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), criado em 2012, em que foi incorporada a Escola Secundária ao Agrupamento.

No Projeto Educativo A (PE) (2017)<sup>1</sup>, consta a visão de ser um Agrupamento de escolas públicas da referência, capacitado para oferecer à comunidade um serviço educativo de qualidade, mediante uma interação positiva e colaborativa entre todos os agentes da comunidade educativa.

Desta forma, no PE A destaca-se como missão: (i) albergar uma vasta oferta educativa, considerando as características individuais dos alunos; (ii) formar jovens conscientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos; (iii) valorizar o espírito de cooperação e a solidariedade; (iv) estimular a criatividade, a inovação, a autonomia, o

---

<sup>1</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final do relatório.



gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo, assim como o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento (Projeto Educativo A, 2017).

Neste sentido, a cidadania, o respeito pela diferença, a responsabilidade, a autonomia, o empenho, a tolerância, a solidariedade e a excelência são valores enaltecidos pelo Agrupamento (Projeto Educativo A, 2017).

### **1.1.2. A ação educativa da orientadora cooperante do 1.º CEB**

No período de observação, foi possível verificar que a OC promovia a participação ativa dos alunos, potenciando o conhecimento através da curiosidade e da descoberta dos alunos. Privilegiava a aprendizagem cooperativa, atividades de pensamento crítico em torno de um tema ou de valores presentes na sociedade, promovendo a autonomia dos alunos, a participação e o diálogo.

A OC recorria a algumas práticas pedagógicas de acordo com o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), aplicando e enquadrando a necessidade de diferenciação e individualização de estratégias, em algumas áreas curriculares. Tinha uma boa relação com os alunos e fazia questão de que essa relação fosse desenvolvida diariamente. Fomentava também o respeito entre os alunos e a aprendizagem para uma melhor cidadania, sendo estes os eixos fundamentais da sua ação pedagógica.

As atividades de ensino e aprendizagem eram organizadas com antecedência e correspondiam aos objetivos dos documentos em vigor para o ano de escolaridade em questão. Porém, se existisse algum conteúdo que surgisse na turma e que fosse considerasse relevante, mesmo que não fizesse parte daquele ano de escolaridade, a professora abordava e explorava esse assunto com os alunos. Isto é, as propostas de aprendizagem eram feitas pela professora, porém havia momentos em que esta aceitava as curiosidades e os interesses dos alunos e aproveitava para desenvolver esses conceitos. Assim sendo, todo o conhecimento era construído com os alunos.

A professora utilizava o manual de escolaridade, contudo usava outros recursos elaborados pela própria, por vezes em suporte digital. A organização do espaço era definida consoante o que a professora considerava mais adequado, privilegiando a heterogeneidade dos grupos. Embora, com as novas regras devido à pandemia COVID-19, esta organização espacial ficasse mais limitada.

No presente ano letivo, a turma manteve uma rotina que advém desde o 1.º ano de escolaridade: a rotina “O melhor do dia anterior”, que consistia em perguntar a cada

aluno um aspeto do dia anterior que tivesse sido positivo. Potenciando, assim, a oralidade, a partilha entre a turma, assim como a valorização dos aspetos positivos do seu quotidiano. Deste modo, a aprendizagem surge como um todo, enaltecendo também as aprendizagens enquanto cidadãos, ajudando a aprender a lidar melhor com as suas emoções.

A avaliação era contínua, realizada através de vários instrumentos de avaliação, como trabalhos realizados ao longo do período e questões-aula (QA). As QA possibilitavam uma recolha de informação quanto aos conhecimentos e às dificuldades dos alunos (Lowe & Hasson, 2011).

### **1.1.3. A turma**

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por 21 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A faixa etária variava entre os 9 e os 10 anos de idade, embora existisse um aluno com 12 anos. Todos os alunos estavam matriculados neste ano de escolaridade pela primeira vez.

É de destacar 9 alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho): i) dois alunos com défice cognitivo; ii) um aluno com síndrome X-Frágil; iii) um aluno com Dislexia e Défice de Atenção; iv) um aluno com Défice de Atenção, Hiperatividade e surdez sensorial no ouvido esquerdo. Sendo que, estavam abrangidos pelas Medidas Universais (Art.º 8.º) e pelas Medidas Seletivas (Art.º 9.º). Os restantes quatro alunos apenas englobavam as Medidas Universais (Art.º 8.º). Estes alunos dispunham de dois tipos de apoios: Educação Especial e Apoio Socioeducativo, fora da sala de aula, na escola.

A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, havendo um aluno de nacionalidade cabo-verdiana, outro de nacionalidade angolana e ainda outro aluno oriundo de S. Tomé e Príncipe. O contexto socioeconómico da população estudantil caracterizava-se por ser de nível médio-alto, apenas existindo quatro casos de baixo rendimento.

Quanto ao nível de desempenho escolar, no geral, a OC classificava a turma com o nível Bom, em que o interesse e a curiosidade era bem notórios, não existindo casos de comportamentos disruptivos assinaláveis. Sendo que duas novas alunas ingressaram na turma este ano letivo, estando bem integradas.

É ainda de verificar que a maioria dos alunos revelou capacidade para ultrapassar de forma autónoma conflitos que podiam surgir dentro e fora do contexto de sala de aula. Todavia, caso necessitassem, colocavam o assunto a debater na Assembleia de Turma, cientes de que o tinham de resolver entre si, utilizando apenas a orientação da professora. A Assembleia de turma é uma estratégia pedagógica que permite o desenvolvimento social, moral e cívico nos alunos (Niza, 1991).

Foi possível perceber e identificar algumas potencialidades e fragilidades da turma ao longo do período de observação (cf. Anexo A). Esta avaliação diagnóstica incidiu sobre o nível dos conhecimentos em todas as áreas curriculares, dos comportamentos e das atitudes a partir da observação participante e de conversas informais com a OC.

Neste sentido, a diagnose permitiu identificar várias potencialidades (cf. Anexo A), no domínio das competências sociais, como por exemplo: o interesse, a curiosidade e a entreajuda. A nível do português, entre outros aspetos, os alunos revelaram um grande gosto pela leitura e um discurso adequado em diferentes situações. Em matemática, é de destacar a participação ativa na resolução de situações problemáticas e na expressão do raciocínio matemático. Quanto a Estudo do Meio, os alunos eram muito interessados, dispunham de competências investigativas e gosto pelas atividades que promovessem o pensamento crítico. Nas áreas de Expressões Artísticas e de Educação Física, os alunos tinham um grande interesse pela partilha de músicas, na utilização de materiais reciclados, uma grande criatividade por objetos 3D, mostraram motivação pela área de Expressão Dramática e preferência por jogos em grupo.

Quanto às fragilidades (cf. Anexo A), foi possível verificar que alguns alunos tinham dificuldade na autorregulação do tempo e nas tarefas propostas. Na disciplina de Português, as dificuldades centravam-se na compreensão leitora, nos erros ortográficos e na escrita, sobretudo no subprocesso da textualização. Quanto à matemática, as adversidades sentidas eram no algoritmo da divisão. Em Estudo do Meio, apenas se destaca a organização de ideias como um aspeto a melhorar. No que concerne às áreas de Expressões Artísticas e de Educação Física, houve alguns alunos a salientar as áreas de Expressão Dramática e de Artes Visuais como disciplinas de que menos gostavam. É ainda de referir que houve alguns alunos com alguma dificuldade na receção da bola, no lançamento da mesma, assim como na sua condução.

#### **1.1.4. Processos de regulação e avaliação**

A turma tinha um processo avaliativo contínuo, através de QA, participação e dos trabalhos que realizavam ao longo do período, tal como foi referido no ponto de caracterização da ação da professora cooperante.

A professora realizava o registo de avaliação todos os dias, dando especial atenção à participação dos alunos. As QA eram aplicadas após os conteúdos terem sido explorados e revistos. Também eram efetuados sempre que a professora considerasse pertinente.

Quanto aos testes de avaliação, a professora optou por não os efetuar no presente ano letivo, uma vez que houve um grande período em que o regime das aulas foi *online* e a turma também esteve em quarentena com casos positivos de COVID-19. Por isso, o regime de avaliação foi realizado com os instrumentos mencionados anteriormente.

#### **1.1.5. Problemática da intervenção no 1.º CEB**

Após o período de observação e em conversa com a OC, optou-se por focar a intervenção em algumas potencialidades — como a participação ativa e o gosto pela partilha de descobertas dos conteúdos/conhecimentos, — e algumas fragilidades — como a dificuldade em organizar ideias e a organização sequencial do texto, — identificadas anteriormente. Assim sendo, procedeu-se à realização de um projeto de intervenção (PI) capaz de as conciliar, estimular e suprir, respetivamente (cf. Anexo B).

Assim sendo, definiu-se a seguinte problemática: *“De que modo a implementação de estratégias centradas no aluno contribui para processos de ensino e aprendizagem diferenciados?”*

Tendo em consideração a problemática, foram definidos três OG do PI: A) Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem; B) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento interdisciplinar e C) Desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita.

Os objetivos acima assinalados correspondiam à promoção de competências essenciais prescritas nos documentos orientadores. Por conseguinte, selecionámos algumas competências gerais essenciais para o desenvolvimento dos alunos: i) Linguagens e textos; ii) Informação e comunicação; iii) Raciocínio e Resolução de problemas; iv) Pensamento crítico e criativo; e, v) Desenvolvimento pessoal e autonomia (Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Como forma de cumprir com os OG, foram eleitas as seguintes estratégias gerais (EG): E1) Implementação de rotinas diárias e semanais; E2) Valorização dos conhecimentos prévios e promoção de aprendizagens significativas; E3) Participação ativa do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem (autorregulação e gestão); E4) Realização de percursos pedagógicos interdisciplinares; E5) Construção de pequenos projetos e implementação de rotinas (ambos surgem das curiosidades ou situações/ necessidades dos alunos) e E6) Promoção da diferenciação pedagógica.

Para atingir os objetivos e as estratégias, foram implementadas várias atividades, tais como: continuação e aplicação de rotinas semanais, desenvolvimento de projetos: “Mural da turma”; “Horta da Turma” e “Cantinho do Conhecimento”; a dinamização de metodologias diferenciadoras com jogos de aprendizagem, a exploração de um guião na pista do pormenor, de um roteiro de leitura, de uma sequência didática e de um laboratório gramatical; a realização de atividades de Pensamento Crítico; a organização do Estudo Autónomo e a implementação do Mapa de Organização; adaptações curriculares (sempre que necessário); a análise de diferentes géneros textuais; a realização de análise de diferentes documentos, imagens e jogos; a aplicação de competências investigativas em torno de tarefas implementadas (dicionário da turma; álbum da turma; pergunta da semana; dia de ?); a apresentação e discussão em torno de instrumentos de pilotagem (produção escrita); a planificação, textualização e revisão de produções escritas e, por fim, exercícios estratégicos, para melhorar os erros ortográficos e a aplicação correta dos sinais de pontuação (cf. Anexo C).

Foi também utilizado o recurso ao *PowerPoint*, recursos audiovisuais e visitas de estudo virtuais (a um museu criado por nós e à Cascata de Anços).

No que concerne aos processos de avaliação e regulação, recorreu-se às produções dos alunos, Grelhas de Observação, assim como QA. Este último elemento de avaliação era realizado na sequência de alguns conteúdos, com o objetivo de ir acompanhando os alunos durante o processo de aprendizagem (Lowe & Hasson, 2011). Também optámos por listas de verificação do cumprimento ou não cumprimento das atividades propostas.

Quanto aos alunos abrangidos com medidas universais e medidas universais seletivas, foram tidas em consideração, sugestões e recomendações presentes nos relatórios, nos artigos em vigor e também na respetiva avaliação. É de referir que, no geral, estes alunos mostraram-se interessados em realizar os mesmos percursos que a restante turma, com a exceção de dois alunos, em que houve alguns ajustes nas áreas

curriculares de Português e de Matemática de acordo com as metas curriculares e com as aprendizagens significativas do 2.º ano de escolaridade. Estes alunos demonstraram uma evolução positiva ao longo da nossa intervenção.

De forma a verificar se os objetivos do nosso PI, foram cumpridos, criou-se indicadores de avaliação para os objetivos de cada atividade a realizar, transversais a todo o plano e concorrendo para os respetivos conteúdos (cf. Anexo D).

Após a nossa intervenção, foi possível analisarmos se os objetivos do nosso PI foram atingidos. Quanto ao OG A, foi possível verificar uma melhoria na autorregulação do tempo e das tarefas a serem realizadas no momento de Estudo Autónomo, através da criação do Mapa de Organização e de vários ficheiros de acordo com as dificuldades sentidas. Para os OG B e OG C, é possível afirmar que houve uma evolução expressiva na turma, com o contributo de todas as estratégias e atividades que foram realizadas. De modo geral, todas as outras áreas disciplinares tiveram melhorias nas fragilidades identificadas (cf. Anexo E).

Por fim, é de referir que, após a conclusão da intervenção, foi notória uma evolução positiva das aprendizagens dos alunos, quer a nível de conteúdos conceptuais, como de procedimentais e comportamentais (saber, saber fazer e saber ser) (Delors et. al, 1996).

## **1.2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB**

Este capítulo é dedicado à intervenção realizada no 2.º CEB, em duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Para tal, apresenta-se uma caracterização do contexto referente a vários aspetos importantes, tais como: as principais finalidades educativas da Instituição cooperante, os princípios orientadores da ação educativa das OC, as turmas envolvidas, bem como os processos de regulação e avaliação privilegiados. Contempla ainda a problematização dos dados recolhidos e a identificação da problemática de intervenção. Este contexto foi realizado em regime *online*, devido à pandemia COVID-19. A sua duração foi de 7 semanas, com início a 25 de janeiro e término a 26 de março, tendo sido as duas primeiras semanas de observação.

### **1.2.1. As principais finalidades educativas da Instituição cooperante**

A prática desenvolvida no 2.º CEB incidiu numa instituição de ensino público, situada no concelho da Amadora. Está inserida num meio local acessível, perto de diversos estabelecimentos e transportes.

Embora, o Projeto Educativo B (PE)<sup>2</sup> seja datado do triénio de 2016/2017 a 2018/2019, ainda se encontra em vigor. Por isso, conforme consta neste PE a instituição cooperante desenvolve-se em torno do lema “*Trabalhar o presente, construir futuros — Por uma Escola de Excelência*”, que incide numa preocupação de desenvolver estratégias inclusivas e indutoras de uma educação para a cidadania e para a participação democrática.

Assim, assume-se como um agrupamento multicultural com uma preocupação para a inclusão social, profissional e linguística dos jovens e dos adultos, promovendo relações de parceria com entidades e instituições, com a finalidade de estimular a vida ativa e a igualdade de oportunidade para todos, bem como o desenvolvimento das potencialidades individuais e familiares (Projeto Educativo B, 2016).

Designando-se como um espaço não só de aprendizagem, mas também como um lugar ao exercício da cidadania, com valores como: a integração, a formação para a excelência, a construção de valores e afetos, a autonomia, a empregabilidade, a formação do ser humano, o rigor, empenho e exigência, e a cidadania (Projeto Educativo B, 2016).

### **1.2.2. A ação educativa dos orientadores cooperantes do 2.º CEB**

No que concerne à ação educativa dos professores orientadores, importa referir que numa turma, 6.º<sup>2</sup>, a professora lecionava ambas as disciplinas em que fomos intervir, isto é, Português e História e Geografia de Portugal (HGP), sendo ainda Diretora de Turma (DT). Enquanto noutra turma, 6.º<sup>3</sup>, eram duas professoras, uma para cada uma destas disciplinas.

A OC do 6.º<sup>2</sup> mantinha uma ação muito semelhante em ambas as disciplinas. Tinha como preferência o uso do manual escolar e assumia um papel central na exposição dos conteúdos. Sendo que a comunicação era muito unidirecional, partindo do professor, em que o único espaço de participação para os alunos era no final da

---

<sup>2</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final do relatório

abordagem de cada conteúdo, em que a professora questionava se a turma tinha dúvidas. Durante o período de observação, não houve a realização de atividades exploratórias, nem de jogos, nem visualização de vídeos. A relação entre a professora e os alunos era essencialmente de respeito.

Quanto à gestão do tempo, é de referir que a professora iniciava sempre as aulas com a chamada da presença dos alunos e posteriormente começava a expor oralmente os conteúdos. Não existindo outra rotina identificada. O uso do manual não foi observado, mas referido pela professora. É ainda de constar que o trabalho em grupos não era promovido e a gestão do espaço não foi possível observar, uma vez que o ensino foi à distância.

Nos processos de regulação e avaliação, a professora utilizava QA. Este instrumento de avaliação, tal como acontecia com o 1.º CEB, era aplicado no final da consolidação dos conteúdos, com o intuito de perceber se os conhecimentos tinham sido alcançados (Lowe & Hasson, 2011), também implementava testes de avaliação para aferir os conhecimentos adquiridos.

Relativamente à professora cooperante do 6.º3, que lecionava a disciplina de HGP, só foi possível observar uma aula. A professora num primeiro momento verificou a presença dos alunos e num segundo momento fez a exposição oral dos conteúdos. À semelhança do que acontecia com a professora do 6.º 2, havia também um espaço de exposição de dúvidas, ditado pela professora e apenas no final da aula. Em conversas informais, percebemos que o manual era o único recurso utilizado. Também percebemos que o trabalho em grupos não existia nesta disciplina. Mais uma vez, não observámos a gestão do espaço, visto que o regime foi *online*.

Como houve apenas uma aula de observação e as participações dos alunos foram muito reduzidas, apenas conseguimos afirmar que naquela aula também se verificou uma relação de respeito entre os alunos e a professora.

Respetivamente à avaliação, também as QA eram objeto avaliativo, assim como a participação. Sendo que os testes de avaliação eram também aplicados.

No que diz respeito, à OC do 6.º 3 da disciplina de Português, o que a diferencia das demais é a utilização de outros recursos como vídeos e apresentações em *PowerPoint*. Sendo estes recursos disponibilizados pela editora do mesmo manual. Também dava oportunidade durante a sua própria intervenção de os alunos colocarem



dúvidas e expressarem os seus conhecimentos. Contudo, privilegiava também a exposição dos conteúdos e o uso do manual, seguindo a sua ordem.

Esta professora também iniciava a aula pela chamada de presença dos alunos e prosseguia com a exposição dos conteúdos. Não houve a observação de jogos, nem de atividades de exploração. Mas verificou-se que a relação entre a professora e os alunos era afetuosa e aprazível. Segundo a professora, havia por vezes criação de grupos, mas, neste tipo de ensino e com esta turma, nunca o tinha feito. Por esta razão, também não observámos a gestão do espaço.

Consoante o que nos foi dito pela professora, a sua avaliação era também efetuada através de QA, pela participação e pela realização de testes de avaliação.

### **1.2.3. As turmas**

A turma do 6.º 2 tinha 22 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, havendo 12 do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. De modo geral, era uma turma interessada, e, havia alguns alunos participativos. É de referir que dois alunos não assistiam às aulas de Português, pois, no mesmo horário, estavam a ter Português Língua Não Materna. De forma a melhorar comportamentos disruptivos, a turma estava dividida em dois turnos, numa das aulas. A turma apresentava muitas dificuldades, em ambas as disciplinas. O comportamento era cordial, embora tivéssemos assistido a uma aula de descontrolo e de desrespeito, por parte dos alunos.

A turma do 6.º 3 era composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, sendo que apenas uma criança era do sexo masculino. Contudo, uma das alunas tinha ido para o Brasil, não tendo regressado desde o início do ano letivo até à nossa intervenção. De modo geral, comparativamente à outra turma, os alunos eram mais interessados e procuravam participar mais nas aulas. Porém, esta participação e interesse só eram notórios na disciplina de Português. Havia duas alunas com resultados mais abaixo do que o resto dos colegas, apresentando o resto da turma uma certa homogeneidade quanto às aprendizagens. É ainda de referir que esta turma era uma turma-piloto, na componente de dança. Ou seja, em articulação com as disciplinas do ensino regular, continha o Ensino Articulado de Danças Urbanas.

Em ambas as turmas a diversidade cultural era evidente, havendo muitos casos com dupla nacionalidade, outros com nacionalidades estrangeiras tais como: brasileira, cabo-verdiana e angolana. Não havendo nenhum aluno sinalizado com necessidades

educativas especiais. Só na turma do 6.º 3 a professora cooperante referiu que uma das alunas poderia ter dislexia. Ao longo do ano, os alunos têm apoio a Português, independentemente da nota. Sendo que o contexto socioeconómico da população estudantil se caracteriza por ser de nível médio-baixo, vivendo a maioria em bairros desfavorecidos.

Apesar de serem turmas diferentes, as fragilidades e as potencialidades eram idênticas. As maiores fragilidades centralizavam-se na gestão do estudo autónomo, na dificuldade em realizar as tarefas de escrita e dificuldades na leitura. As suas potencialidades destacavam-se pela diversidade cultural, o gosto pela leitura em voz alta (apesar das dificuldades), o interesse pela participação, a assiduidade e pontualidade nas aulas (cf. Anexo F).

#### **1.2.4. Processos de regulação e avaliação**

Tal como referido, no ponto de caracterização da ação das professoras cooperantes, ambas as turmas apresentavam o mesmo método de avaliação, concentrado em QA, participação e testes de avaliação.

As QA eram aplicadas no final de cada conteúdo, ou sempre que as professoras o achassem conveniente. O registo de participação era efetuado todos os dias, com especial atenção à qualidade da participação do aluno. Os testes de avaliação eram realizados no final de cada semestre. Pois, a escola estava, neste presente ano letivo, a testar o funcionamento da escola por dois semestres.

#### **1.2.5. Problemática da intervenção no 2.º CEB**

Com os dados recolhidos, referidos no ponto anterior, foi possível conceber um plano de ação, adequado a ambas as turmas (cf. Anexo G).

Nesse sentido, tendo por base a análise de potencialidades e fragilidades de ambas as turmas, de conversas informais e entrevistas com as três OC, definiu-se os objetivos gerais e estratégias para potenciar e colmatar o que foi aferido (cf. Anexo H). Foram delineados os mesmos objetivos, bem como o mesmo PI, uma vez que as duas turmas apresentavam características similares.

A problemática foi a seguinte: *O trabalho explícito de diferentes géneros textuais contribui para o desenvolvimento das competências da escrita, quer no domínio da língua, quer no domínio histórico-geográfico.* Definindo-se quatro OG do PI: A)

Desenvolver competências de produção escrita; B) Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem; C) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia, e D) Utilizar diferentes fontes de informação, diversas linguagens, na construção do conhecimento em História e Geografia (cf. Anexo H).

Tendo em consideração estes OG, desenvolveram-se quatro estratégias gerais (EG): E1) Realização de produções escritas, incluindo diversificação de textos (texto descritivo, carta, banda desenhada, notícia, texto biográfico, informativo e expositivo); E2) Consolidação das regras ortográficas a partir do trabalho de texto; E3) Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares e, E4) Construção de um jornal interativo (semanário da turma), como motor de motivação e orientador do trabalho autónomo (cf. Anexo H). Para a concretização dos objetivos e das estratégias, foram implementadas várias atividades, tais como: a realização de produções escritas dos diferentes géneros textuais abordados; a consolidação das regras ortográficas através de um hospital ortográfico; a exploração da gramática através do laboratório gramatical, a construção de um semanário (jornal interativo da turma) em que constavam os vários conteúdos abordados em cada sessão e tarefas para os alunos realizarem semanalmente. Para além do mais, sempre que possível, relacionávamos os conteúdos numa perspetiva interdisciplinar.

Ainda é de salientar que utilizámos o *PowerPoint*, recursos audiovisuais e visitas de estudo virtuais (à Fábrica Robinson e ao Complexo Mineiro de Aljustrel), tendo havido momentos em que optámos por mostrar apenas pequenas salas de alguns museus que eram pertinentes para abordar o conteúdo em questão.

No que diz respeito aos processos de avaliação e regulação, optámos por listas de verificação de cumprimento ou não cumprimento, lista de contagem da participação, grelhas de avaliação e realização de QA. Numa lógica de avaliação contínua e formativa, criámos grelhas de avaliação com os respetivos indicadores de avaliação numa primeira instância como diagnóstico e no decorrer do plano de ação como verificação das aprendizagens adquiridas. Este método de avaliação proporciona aos intervenientes, professor e alunos, perceber o desenvolvimento das aprendizagens e ajustar os processos e estratégias, se necessário (Amante & Oliveira, 2016).

Para verificar se os objetivos do nosso PI foram cumpridos, definiram-se indicadores de avaliação para os objetivos de cada atividade a realizar, transversais a todo o plano e concorrendo para os respetivos conteúdos (cf. Anexo I).

Realizámos também grelhas de avaliação que concorreram com os quatro objetivos e respetivos indicadores de avaliação do PI. No que concerne ao OG A, houve ligeira evolução, mas acreditamos que teria sido mais acentuada a longo prazo. Quanto ao OG B, foi possível verificar melhorias nas fragilidades com a qual este OG concorria. Para os OG C e OG D, houve um progresso positivo, mais uma vez acreditamos que seria maior caso o nosso tempo de intervenção tivesse sido prolongado. Assim sendo, consideramos que a longo prazo os OG delineados teriam tido melhores resultados (cf. Anexo J).

No final da nossa intervenção, concluímos que houve alguma evolução das aprendizagens dos alunos, e, por isso, colmatámos as dificuldades sentidas da melhor forma, de acordo com o tempo e condições disponíveis.

### **1.3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBOS OS CICLOS**

A noção de um professor como um profissional dotado de conhecimentos a transmitir e avaliar resultados é obsoleta. A prática pedagógica do docente requer competências profissionais mais complexas e difíceis, tais como: incitar, questionar, acompanhar, orientar e estimular a aprendizagem dos alunos (Gómez, 2011). Esta função complexa exige uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa numa perspetiva de melhoria e de progressão (Alonso & Roldão, 2005).

Os professores que refletem sobre a sua prática estimulam a identificação e regulação dos recursos implícitos e explícitos que constituem as suas competências e qualidades humanas profissionais. Assim, estes processos de investigação e ação contribuem para uma mudança na sua prática, especialmente, a descoberta de falhas e de possibilidades de as colmatar, numa constante melhoria pelo ensino (Gómez, 2011).

Assim sendo, considera-se pertinente e relevante fazer uma análise crítica da prática pedagógica realizada nos dois ciclos de ensino, tal como referido anteriormente, com a finalidade de refletir sobre o percurso realizado e sobre as aprendizagens dos alunos. Desta forma, será feita uma comparação baseada nos seguintes aspetos: os métodos de ensino/aprendizagem, o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos, a relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Quanto ao primeiro aspeto reflexivo, **métodos de ensino/aprendizagem**, considerou-se importante, para ambos os ciclos, o princípio pedagógico que estabelece que o ensino/aprendizagem é mais eficaz se os alunos tiverem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2014). Deste modo, procedeu-se à construção e execução de estratégias de promoção de uma aprendizagem ativa, ou seja, que envolvessem os alunos na construção das suas aprendizagens, tornando-as significativas (Bonwell & Eison, 1991).

Acredito numa prática em que o professor é o mediador e o aluno é ativo no processo de ensino aprendizagem, seja qual for o ano de escolaridade em que se está colocado. Por isso, as minhas ações foram no sentido de contribuir para a promoção de alunos ativos, autónomos e capazes de enfrentar situações complexas e de construir novos conhecimentos através dos conhecimentos prévios dos alunos (Gracias & Pinto, 2012). Assim sendo, nas três turmas, optei pela aprendizagem centrada no aluno o que se revelou bastante eficaz, tanto na turma em que a professora já optava por seguir esta prática, como nas outras duas turmas. Senti apenas uma pequena resistência por parte das professoras que acreditam num ensino mais tradicional. No entanto, acabaram por incentivar, elogiar e referir que, futuramente, iriam utilizar algumas estratégias que tinham sido aplicadas.

Assim sendo, através das estratégias e das atividades, mencionadas nos pontos 1.1.5. e 1.2.5. do presente relatório, foi possível verificar que em ambos os ciclos houve uma participação maior dos alunos e uma progressiva aquisição de conhecimentos. Por isso, mesmo nas turmas do 6.º ano em que esta prática não era comum, a pedagogia ativa revelou-se eficaz.

No que concerne ao segundo aspeto reflexivo, **o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos**, há que ter em conta diversos aspetos. Nomeadamente, em ambos os ciclos, tivemos um cuidado pela diferença de aprendizagem e de ritmo de cada aluno, privilegiando o desenvolvimento dos valores e das competências dos alunos para tomadas de decisões livres e fundamentadas acerca de questões naturais, sociais e éticas. Foram práticas que visaram igualmente o desenvolvimento da capacidade da participação cívica, ativa, consciente e responsável, tal como consta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), de modo a levar à construção de indivíduos capazes de analisar, problematizar, pensar e solucionar na sociedade (Freire, 1967).

Procedeu-se ao desenvolvimento da cidadania democrática, dando continuidade à prática da OC do 1.º Ciclo e instituindo esta prática nas turmas do 6.º ano. Isto é, estimulou-se o desenvolvimento de capacidades e competências que pretendem capacitar os alunos a pensar de forma crítica, autónoma, criativa, colaborativa, comunicativa, analítica, responsável, livre, autónoma, consciente de si e do mundo que os rodeia (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). As áreas de competências eram estimuladas e visavam promover competências investigativas e sócio afetivas e de cidadania, orientadas por nós, que assumíamos uma posição de moderadoras. Na minha perspetiva, exerci o papel de professora como mediadora e gestora de conflitos dentro da sala de aula, que respeita os alunos sem a necessidade de recorrer à coerção, pressão ou à força (Silva, 2007).

Esta prática revelou ser muito positiva na turma do 1.º Ciclo (cf. Anexo E), e com os alunos do 2.º Ciclo foi benéfico, uma vez que vimos resultados favoráveis nos alunos que realizavam as tarefas (cf. Anexo J). Contudo, parece-me que se tivéssemos tido mais tempo de intervenção, os resultados teriam sido ainda melhores. Pois, os alunos do 6.º ano não estavam habituados a competências do foro social, emocional ou de cidadania e, por isso, o seu trabalho foi mais moroso devido ao período de adaptação.

É de referir que a construção de saberes a partir dos conhecimentos prévios dos alunos foi praticada em ambas as turmas, tornando deste modo a aprendizagem mais significativa e com sentido para os alunos (Aquino, 2012). Contudo, mais uma vez, as turmas do 6.º ano de escolaridade não tinham esta prática instalada e, como tal, revelaram, no início, uma certa resistência.

Respetivamente, ao terceiro aspeto reflexivo, **a relação pedagógica**, é de referir, numa primeira instância, que a relação entre os professores e os alunos é crucial para um bom ambiente de aprendizagem. Através desta relação positiva, criam-se condições propícias para que a aprendizagem fosse efetuada com sucesso (Figueiredo & Freire, 2011).

A relação com a turma do 4.º ano, por ser uma relação mais duradoura (desde o ano letivo passado) e ter sido na modalidade presencial, tornou-se mais forte, sendo baseada na confiança, no respeito, no afeto e valorizando as aprendizagens de cada um. Verificou-se também uma boa relação com as turmas do 6.º ano. Embora, considere que o ensino presencial pudesse ter fortificado esta relação e, conseqüentemente, teria ajudado a consolidar os conhecimentos construídos.

Importa também mencionar que, na turma do 1.º CEB, não eram conhecidos casos de comportamentos disruptivos assinaláveis, mas o mesmo não se podia dizer das turmas do 2.º CEB. A relação entre a OC e os alunos do 4.º ano era boa, mas nas salas do 6.º ano havia uma grande instabilidade, momentos de tensão e assistiu-se a faltas de respeito dos alunos para com as OC. A investigação aponta que as relações próximas entre o professor e os alunos permitem prevenir casos de comportamentos disruptivos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um bom ambiente de sala de aula (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Tal era verificado nos diferentes ambientes de aprendizagem. Os momentos de atenção e de motivação para a aprendizagem eram sentidos durante as aulas do 1.º CEB. Nas aulas do 2.º CEB, em ambas as turmas, foi notório um avanço na concentração e no empenho, devido a um dos fatores ser a boa relação entre nós (professoras estagiárias) e os alunos.

No que diz respeito ao quarto aspeto reflexivo, os **processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**, é de referir que se utilizaram os mesmos procedimentos em ambas as turmas de 6.º ano e de 4.º ano. Isto é, foram baseados em grelhas de observação, em questões-aula, nas participações e nas produções dos alunos. Houve resultados bastante satisfatórios na turma do 4.º ano e nas turmas do 6.º ano houve progressos que acredito que seriam cada mais acentuados se a nossa intervenção tivesse tido uma duração maior, tal como foi mencionado anteriormente.

No entanto, há que fazer uma distinção em ambos os ciclos, devido ao momento da Assembleia de Turma, existente apenas no 1.º Ciclo e que servia para resolver conflitos e/ou outros assuntos que os alunos considerassem pertinentes. Talvez, se tivéssemos implementado o mesmo nas turmas do 6.º ano, tivéssemos conseguido um maior desenvolvimento das competências sociais, afetivas e de cidadania nestas turmas. Sendo que estas competências eram apenas avaliadas no decorrer das aulas e incentivadas através de outras atividades nas turmas do 2.º Ciclo. Enquanto a turma do 1.º Ciclo beneficiava com este momento, pois era uma dinâmica que funcionava para trabalhar e resolver os conflitos, contribuindo igualmente para a tomada de decisões, incentivando o desenvolvimento do raciocínio moral e a reflexão sobre os princípios democráticos que funcionam na turma e na escola. Desta forma, contribuía-se para o desenvolvimento das competências anteriormente referidas: sociais, afetivas e de cidadania (Araújo, 2008).

Neste sentido, o contexto do 1.º CEB reunia mais condições que permitem o desenvolvimento de competências que os alunos poderão mobilizar em todas as áreas da sua esfera pessoal e académica, — competências transversais, — do que no 2.º CEB. Como refere Nóvoa (2009): “A primeira condição da cidadania é a aprendizagem” (p.11).

É de salientar a perspetiva de Dias (2007, p.2) acerca de “ser professor”. O autor refere que “compete à actividade [sic] do professor criar condições que ajudem a desenvolver competências que facilitem a integração das crianças e dos jovens na sociedade” e que as “novas gerações devem também ser preparadas para “mudar” o mundo”. Assim sendo, considero que a minha prática, em ambos os ciclos, contribuiu para esta visão.

Findando, a prática reflexiva permitiu o aprofundamento e a análise da prática pedagógica, possibilitando a problematização do objeto de estudo a ser apresentado e os objetivos delineados para a concretização da investigação.



**2. PARTE 2 - ESTUDO NO  
1.0 CEB**

|' '' | | ''

Este capítulo é dedicado ao estudo de investigação desenvolvido na prática de ensino supervisionada com incidência no 1.º CEB. Para tal, é feita a apresentação do estudo e da questão orientadora. Apresenta-se também a fundamentação teórica, a metodologia, assim como a análise e a discussão dos dados recolhidos. Por último, são partilhadas algumas considerações finais da investigação.

## **2.1. Apresentação do estudo**

Antes de mais, considera-se pertinente aprofundar algumas noções, nomeadamente, acerca da investigação. Justifica-se desenvolver uma investigação científica, quando existem questões por responder e/ou clarificar. São nas carências das insuficiências desse conhecimento que se colocam questões que o investigador pretende encontrar respostas (Menezes, et al., 2017).

É de mencionar que os professores se deparam frequentemente com problemas na prática pedagógica, possíveis de se tornarem questões de investigação (Coutinho, 2015). Nesta lógica, é importante dotar os professores com uma visão investigativa para melhorar os contextos escolares em que estão inseridos, pois a investigação leva ao aprofundamento de conhecimentos e à capacidade de reflexão (Ponte & Boavida, 2004).

Foi no contexto do 1.º CEB que surgiu um tema que sempre me despertou um grande interesse e, simultaneamente, várias questões, a partir das quais pretendi dar resposta com este estudo. A propósito, estudos aconselham a investigar sobre algo que parte de uma forte motivação pessoal<sup>3</sup> (Sousa & Baptista, 2011).

Na prática realizada o ano passado, quando a turma do presente estudo estava no 3.º ano, foi verificado um défice na compreensão leitora. Esta fragilidade identificada foi trabalhada, contudo, não foi suprimida<sup>4</sup>.

A leitura pressupõe duas atividades cognitivas: a identificação dos signos que compreendem a linguagem escrita (correspondência entre os grafemas e fonemas) e a

---

<sup>3</sup> Estamos diante de um dos três critérios necessários para a elaboração da seleção de um objeto de estudo, o critério da afinidade, proposto por Sousa & Baptista, (2011).

<sup>4</sup> Deste modo, o critério da familiaridade, um dos outros três critérios precisos para a elaboração da seleção de um objeto de estudo, em que o investigador tem uma experiência anterior com o objeto de estudo está presente (Sousa & Baptista, 2011).

compreensão do significado do que está escrito. Contudo, nem sempre a compreensão leitora teve o devido reconhecimento, pois não chega aprender a ler, é preciso aprender com aquilo que se lê. Ou seja, é necessário interpretar o que se lê e dar significado ao lido (Gonçalves, 2008). É neste último processo de leitura que o presente estudo se centrou.

Para além do mais, a importância da transversalidade da leitura, em contextos pessoais e escolares, parece ser reconhecida entre os professores e na opinião geral. Mas, ainda não é comum práticas pedagógicas que trabalhem estratégias de compreensão leitora. Daí ser ainda mais conveniente estudos que salientem a sua relevância (Ferreira & Gonçalves, 2018).

Assim sendo, no presente ano letivo, com mesmo grupo de alunos, que transitaram para o 4.º ano, pretendeu-se colmatar este aspeto relativamente à compreensão na leitura, através de estratégias que desenvolvam, efetivamente, a sua competência.

Por ter conhecimento do programa da intervenção para os 3.º e 4.º anos — Aprender a Compreender Torna mais Fácil o Saber (Viana et al., 2018a), que utilizam propostas de trabalho inovadoras, decidi utilizar as estratégias apresentadas pelas autoras, assegurando também a validade e fidedignidade dos recursos. Este projeto foi concebido com a finalidade de ajudar a melhorar a compreensão leitora através de personagens: a Família Compreensão. Desta forma, o trabalho desenvolvido nesta investigação tem este programa como orientação.

As dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos eram mais evidentes em géneros textuais não narrativos, por isso optou-se por trabalhar géneros textuais informativo-expositivos. Para além disso, também não há muitos estudos realizados nesta área. Tal como é indicado, panoramas inovadores tornam a investigação ainda mais pertinente e adequada (Sousa & Baptista, 2011). Daí deriva o título: “Aprender a compreender para construir conhecimento”. Isto é, a compreensão leitora como promotora da construção de conhecimento através de textos informativos-expositivos.

Portanto, pensou-se num conjunto de textos que fossem motivadores, interessantes e que estivessem de acordo com os programas em vigor e com os conteúdos que os alunos estavam a abordar. Optou-se pela seleção de um único livro com vários textos informativo-expositivos e pelo recurso ao roteiro de leitura para exploração deste texto-

fonte.<sup>5</sup> É ainda de mencionar que o roteiro de leitura é um recurso que proporciona a motivação, a responsabilidade e o envolvimento dos leitores nas atividades (Pereira et al., 2006).

Deste modo, definimos a seguinte problemática que irá guiar este estudo investigativo: A compreensão leitora promove a construção de conhecimento através de textos informativos-expositivos?

A partir da problemática emergiu o seguinte OG:

- i) Analisar o impacto do desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos.

Assim sendo, formularam-se as questões de investigação que se seguem:

- 1) Qual o impacto do roteiro de leitura no desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos?;
- 2) Qual o impacto da família compreensão no desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos?;
- 3) Qual o contributo da compreensão leitora em textos informativos-expositivos na aprendizagem dos alunos?;

Em conformidade com as questões de investigação identificaram-se os seguintes OE:

- a) Melhorar as estratégias de compreensão leitora para a construção do conhecimento;
- b) Caracterizar o contributo da compreensão leitora em textos informativos-expositivos.

Assim sendo, considera-se relevante e pertinente aprofundar conceitos associados à problemática, como: (1) a importância da leitura; (2) a construção de conhecimento

---

<sup>5</sup> Por isso, verificou-se quais os recursos necessários para a concretização do estudo e a sua disponibilidade. Aferiu-se também que o tempo para a realização da investigação era adequado ao tempo disponível. Assim, o critério dos recursos (todos os meios necessários para a investigação estão assegurados) estava também presente. Proporcionando, a existência dos três critérios para a definição do objeto de estudo na presente investigação (Sousa & Baptista, 2011).

através da leitura; (3) o texto informativo-expositivo; (4) a compreensão Leitora; (5) as estratégias de ensino de compreensão leitora; (6) os tipos e estratégias de compreensão leitora (7) o roteiro de leitura; (8) a Família compreensão; e (9) a Integração Língua e Ciências, apresentados na secção seguinte. Pois, a revisão da literatura é considerada essencial no processo de investigação. Uma vez que, permite compreender de forma aprofundada os conceitos atualizados associados à problemática (Bento, 2012).

## **2.2. Fundamentação Teórica**

Nesta secção do presente relatório, são justificadas as escolhas feitas enquadrando teoricamente a prática pedagógica. Portanto, segue-se uma análise fundamentada com os aspetos que se consideram mais relevantes relacionados com a problemática estudada, nomeadamente: a importância da leitura; a construção de conhecimento através da leitura; a compreensão leitora; o Roteiro de Leitura; a Família Compreensão e a integração Língua e Ciências.

### **2.2.1. A importância da leitura**

Ler é um caminho para o desconhecido, para a descoberta, para o aprofundamento e para a construção de conhecimento (Cartier, 2007). É essencial ao indivíduo, uma vez que possibilita a sua inclusão no meio social, como cidadão ativo capaz de uma participação democrática ativa (Cartier, 2007; Ferreira & Gonçalves, 2008). Por isso, o ato de saber ler é imprescindível para o sucesso individual, seja no ambiente escolar como no profissional (Cartier, 2007; Sim-Sim, 2007).

Neste sentido, não se pode considerar que se trata apenas de um processo de memorização de um código — entenda-se um conjunto de signos — e da forma como funciona (Collot, 2005; Gonçalves, 2008; Sousa, 2015).

Durante algum tempo, considerou-se que ler era uma operação que exigia a distinção de formas visuais e de sons e que requeria, igualmente, algumas capacidades psicológicas gerais, tais como: a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, a lateralidade, entre outras. Mais tarde, com base em vários estudos na área, a leitura deixou de ser vista como um ato meramente perceptivo e passou a entender-se como um processo essencialmente cognitivo, revelando-se então a importância da compreensão daquilo que se lê como um papel fundamental na aprendizagem (Cartier, 2007; Martins, 1991).

Assim sendo, a leitura pressupõe dois processos cognitivos: a identificação dos signos da linguagem escrita e a compreensão do significado da linguagem escrita (Cartier et. al., 2011; Cartier, 2007; Gonçalves, 2008; Sousa, 2015). É neste último elemento do processo da leitura, a compreensão leitora, que o presente estudo se centra, tal como foi referido anteriormente.

### **2.2.2. A construção de conhecimento através da leitura**

A escola é um meio importante para a construção de leitores ativos e eficientes. Atualmente, ler é uma competência transversal e necessária para o sucesso escolar dos alunos (Cartier, 2007; Ferreira & Gonçalves, 2008; Viana, 2018a). Sendo, naturalmente, preciso o desenvolvimento de uma aprendizagem formal e um ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, para que, futuramente, os alunos sejam leitores autónomos, ou seja, para que mobilizem as ferramentas necessárias nos diversos contextos do seu dia-a-dia (Cartier, 2007; Ferreira & Gonçalves, 2008).

Formar indivíduos que querem ler voluntariamente é um dos propósitos do ensino (Silva et. al., 2011), por isso, a escola deve contribuir para formar alunos motivados para a leitura e que lhe atribuam sentido e significado. Apenas quando o indivíduo percebe a utilidade da leitura é que consegue estar completamente disponível para o ato de ler e, conseqüentemente para o ato da aprendizagem (Gonçalves, 2008). Neste sentido, para aprender são necessárias duas condições: a disposição para querer aprender e a capacidade para aprender. A primeira está relacionada com a motivação e a segunda com as estratégias de aprendizagem com o objetivo de adquirir conhecimento (Cartier, 2000).

Desta forma, ler é um processo complexo (Sousa, 2015). O professor precisa de abordar a leitura de um texto, de forma a aumentar a compreensão do aluno acerca dos conceitos que estão inscritos (Dorroh, 2004).

Para adquirir proficiência na leitura, é preciso compreender as informações que estão nos textos e conseguir aprender a partir das suas leituras (Pelletier, 2005). A leitura é um caminho para o conhecimento, por isso, é necessário compreender o que se leu para que o tal conhecimento se construa (Ferreira & Gonçalves, 2018).

Por outras palavras, aprender pela leitura pressupõe a capacidade de aprender os conteúdos do que se lê, através de um processo (o ato de ler) e de uma situação, em que o leitor tem a predisposição para dominar um assunto ao ler os textos (Pelletier,

2005). Assim, ler é um instrumento para aprender. Os textos são ricos em novas palavras, ideias, conceitos e significados. Por isso, é necessário atingir a fluência na leitura, reconhecer palavras e o seu vocabulário, ativar os conhecimentos prévios, para que a criança passe da etapa do aprender a ler, para ler para aprender (Sousa, 2015).

A aprendizagem da leitura requer várias competências: a gestão da aprendizagem do aluno (autorregulação), a motivação para aprender a ler, o autoconhecimento sobre si enquanto aluno, da atividade a ser realizada e das estratégias de processamento de informação (Cartier & Théorêt, 2004; Cartier, 2000). Para além disso, tenciona que os leitores aprendam ao ler (Cartier, 2007), ou seja, construam conhecimento. Os textos das diferentes áreas disciplinares são um forte contributo para a construção de conhecimentos das respetivas áreas (Sousa, 2015), como se desenvolve em seguida.

### **2.2.3. O texto informativo-expositivo**

O texto informativo-expositivo (livros didáticos, relatórios científicos, artigos periódicos), que tem como objetivo informar acerca de determinado assunto (Cartier, 2000), é o mais utilizado para a aprendizagem pela leitura. Ressalva para o facto de que aprender a ler é diferente de compreender textos e de os memorizar mecanicamente, pois, a compreensão de um texto, como já foi referido anteriormente, requer a interpretação de um texto a partir do próprio conhecimento que o aluno tem acerca de determinado assunto. Enquanto a aprendizagem através da leitura — diferente da memorização mecânica que pressupõe a repetição de informações — modifica as estruturas do conhecimento que o aluno tem, ou corrige o conhecimento erróneo sobre determinado assunto (Cartier, 2007).

O texto informativo-expositivo utilizado na presente investigação, intitula-se “Ao encontro da Natureza” e são seleções de vários textos da *Reader's Digest*, com capítulos de vários temas ligados à área de Ciências. A escolha seguiu a orientação dos critérios definidos por Cartier (2007), a saber: (i) **os conteúdos dos textos**, que devem estar em concordância com o programa definido pelo Ministério de Educação, ter o nível científico rigoroso e devem abordar os conteúdos tanto de forma geral, como de forma mais aprofundada; (ii) **o tipo de texto**, que deve ser predominantemente informativo-expositivo devido ao seu carácter informativo, permitindo a aprendizagem através da leitura, como foi explicitado anteriormente e (iii) **a adaptação do texto ao aluno**, privilegiando os textos que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal, (ZDP) conceito

desenvolvido por Vygotsky<sup>6</sup> (Vygostky, 2007, citado em Viana et. al, 2018b). Os textos não devem ser demasiado complexos, exigindo demasiado à criança, nem demasiado simples, por não contribuir para o desenvolvimento do leitor.

É ainda de referir que o aluno deve ter a consciência de que a aprendizagem pela leitura é complexa e que exige a capacidade de ler, de compreender e de aprender (Cartier, 2007), pois:

Pour apprendre en lisant, il est souhaitable que l'élève poursuive à la fois l'objectif de comprendre et celui d'apprendre. En se fixant ces objectifs, l'élève sera plus enclin à choisir des stratégies d'apprentissage par la lecture pertinentes pour l'activité. (Cartier, 2007, p.81)

#### **2.2.4. Compreensão Leitora**

A compreensão da leitura requer a mobilização de estratégias cognitivas e conscientes que permitam ativar os conhecimentos prévios acerca daquilo que se lê, antecipar os conteúdos, organizar a nova informação, questionar-se acerca dela, sistematizá-la, construir uma representação do que foi lido e saber ocupar uma posição crítica face aos textos lidos (Ferreira & Gonçalves, 2018; Sousa, 2015).

Descodificar não chega para conseguir compreender, como já foi referido anteriormente (Pelletier, 2005; Viana, 2018b). É necessário saber dar sentido a um texto, de forma a conseguir adquirir novas informações e, conseqüentemente, novos conhecimentos. Há estudos que concluem que os alunos com dificuldades cognitivas na leitura se centram apenas no código ou tentam somente adivinhar as palavras que estão a ler, sem procurar dar um sentido ao lido (Pelletier, 2005).

O aluno que não consegue extrair o significado daquilo que leu é porque revela dificuldades na compreensão leitora, que necessitam de ser colmatadas (Ferreira & Horta, 2014). Assim sendo, há várias propostas de diversos autores que foram utilizadas na presente investigação (Cartier & Théorêt, 2004; Cartier 2000; Ferreira & Gonçalves, 2018; Viana, 2018a; Viana, 2018b), tanto a nível das estratégias de ensino como a nível

---

<sup>6</sup> Uma vez que é a distância entre o nível da criança e o nível de desenvolvimento potencial da criança (Fino, 2001). O que permite desafiar os alunos a atingir o que são capazes de fazer, mas, que ainda não fazem (Viana et. al., 2018b).



das estratégias de aprendizagem da compreensão leitora que merecem destaque no presente capítulo.

#### **2.2.4.1. Estratégias de ensino de compreensão leitora**

Aumentar o poder de aprendizagem dos alunos significa intervir nas suas estratégias de aprendizagem e de autorregulação, por isso, o papel do professor é essencial (Cartier, 2000; Ferreira & Horta, 2014). É também importante que sejam desenvolvidas estratégias adequadas aos alunos, motivando-os a querer aprender a compreender qualquer texto e a compreender o seu conteúdo, tal como foi mencionado anteriormente (Ferreira & Gonçalves, 2018; Viana, 2018b).

Para ajudar os alunos a melhorar as estratégias de aprendizagem da compreensão na leitura e, conseqüentemente, que construam conhecimento enquanto leem, é preciso uma aprendizagem formal, pois não são de aquisição natural (Ferreira & Gonçalves, 2018).

O estudo empírico de Ferreira & Gonçalves (2018), que incidiu na aplicação de um programa de intervenção centralizado na compreensão leitora, revelou que o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora teve resultados significativos que contribuíram para a aprendizagem dos alunos, bem como para a evolução desta competência.

De seguida, apresentam-se algumas estratégias de ensino relacionadas com a prática pedagógica do professor, isto é, aquelas que o professor pode adotar para ajudar o aluno a compreender melhor a leitura:

**i) Ajudar os alunos a estabelecer a relação entre a representação que têm da atividade leitora e da sua importância com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela atividade leitora** (Cartier & Théorêt, 2004; Gonçalves, 2008). Se existir motivação para a leitura, o leitor terá uma maior predisposição para dar atenção ao que lê, envolver-se na leitura e, conseqüentemente, desenvolver uma aprendizagem mais significativa com o que lê. Por isso, não só é necessário estar entusiasmado para ler (motivação) como perceber para que se lê (os objetivos da aprendizagem e da leitura) (Viana, 2018b). Há vários motivos para se ler, entre eles, os sentimentos e as emoções vividas durante a leitura são fatores motivacionais para se querer ler e continuar a ler. Isto é, a procura de prazer que a leitura pode proporcionar é um impulsionador para cativar o leitor. No entanto, há outros fatores como: procurar compreender o mundo; o desenvolvimento afetivo - a identificação com as personagens,

problemas, perspectivas; o desenvolvimento social - compreensão dos outros, empatia; o alargamento de conhecimentos - o saber enciclopédico: saberes históricos, geográficos, sociais, linguísticos, que envolve vocabulário e sintaxe complexa e o desenvolvimento das competências de leitura (Sousa, 2015).

**ii) Fornecer guias de estudo que tenham em consideração as necessidades do grupo de turma e conduzam a discussões das leituras** (Cartier, 2000). De forma a ajudar a compreensão leitora e que leve à discussão dessas mesmas leituras, pode ser bastante interessante utilizar guias (um roteiro, no caso deste estudo), na medida em que ajuda a estruturar o pensamento acerca daquele texto, assim como as ideias e conduz posteriormente a uma discussão crítica acerca do mesmo (Cartier, 2000; Viana 2018b).

**iii) Orientar os alunos na sua reflexão acerca da utilização eficiente e adequada das suas estratégias e fazer um balanço da sua utilidade futura no final da atividade** (Cartier & Théorêt, 2004). De modo que permita ao aluno perceber se precisa de mudar as estratégias e, caso se verifique, que consiga compreender por que não está a resultar (Cartier & Théorêt, 2004). Isto é, estratégias de autorregulação que possibilitam identificar o que se compreendeu, o que não se compreendeu e quais se podem utilizar para alterar essa condição, permitindo a construção de um leitor autónomo (Sousa, 2015) e dando ao professor a oportunidade de o ajudar neste sentido. Para além do mais, a reflexão sobre a utilização das estratégias leva à tomada de consciência da sua importância e encaminha para um uso futuro (Cartier & Théorêt, 2004).

**iv) Fazer com que os alunos observem o progresso realizado por meio das novas estratégias utilizadas** (Cartier & Théorêt, 2004). Ou seja, o professor deve orientar os alunos a identificar o progresso realizado desde que implementou novas estratégias, quer durante o percurso, quer no final (Cartier & Théorêt, 2004; Viana 2018b), pois, dar feedback ao aluno acerca do que foi aprendido até aquele momento e o que falta adquirir contribui para a motivação do aluno, para a capacidade de perceber as suas dificuldades e o que já conseguiu atingir. No final, ajuda o aluno a perceber as suas melhorias, o que aprendeu e o que não ficou tão bem adquirido. Desta forma, também leva o professor a refletir acerca do que poderia ter feito de diferente para auxiliar o aluno (Cartier & Robert, 2006).

**v) Encorajar os alunos a introduzir estratégias mais eficazes, a manter aquelas que resultam (reler, pensar sobre o que estão a ler, sublinhar...) e às**

**menos utilizadas (resumir, fazer anotações, questionar...)** (Cartier & Théorêt, 2004; Cartier & Tardif, 2000; Cartier, 2000). Isto é, o professor deve promover estratégias mais eficazes para os alunos e manter aquelas que resultam. É importante sublinhar que estas estratégias exigem um ensino explícito. Cabe ao professor explicitar quais são e como se podem utilizar, de forma a contribuir para o progresso da compreensão leitora dos alunos. É também expeável perceber quais as estratégias já utilizadas pelos alunos e se as estão a usar de forma correta, caso contrário há que intervir para, mais uma vez, melhorar (Cartier & Théorêt, 2004; Cartier & Tardif, 2000; Cartier, 2000; Ferreira & Gonçalves, 2018).

**vi) Iniciar a intervenção, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos, assim como as suas estratégias de aprendizagem** (Cartier & Théorêt, 2004; Cartier & Tardif, 2000; Cartier, 2000; Gonçalves, 2008). Antes de mais, importa esclarecer que os conhecimentos prévios são os conhecimentos que o indivíduo tem antes de começar a ler um texto e que, em diferentes etapas, é utilizado para incluir novos conhecimentos (Cartier & Tardif, 2000; Cartier, 2000; Cartier, 2000; Silva, 2010) (cf. Anexo K). A utilização dos conhecimentos prévios dos alunos propicia o entendimento por parte do professor acerca do que os alunos sabem sobre determinado assunto e a possibilidade de usar isso em prol de novas aprendizagens significativas. Por outro lado, compreender quais as estratégias que utilizam e se as usam de forma adequada. Para que, caso não se verifique, haja uma mobilização para melhorar as estratégias dos alunos, ou seja, utilizar a quinta estratégia supramencionada acima (Cartier & Théorêt, 2004; Cartier, 2000; Gonçalves, 2008; Viana 2018b). Os estudos indicam que as diferenças que existem entre os leitores principiantes e os leitores experientes, relacionados com o grau de compreensão do texto lido, estão relacionadas com o conhecimento prévio (que aumenta com a idade) e as estratégias de compreensão que o leitor utiliza durante a leitura (que também diferenciam com a idade). Contudo, apesar da relação com a faixa etária, estas duas componentes podem melhorar através do ensino (Gonçalves, 2008).

É também muito importante comparar os conhecimentos prévios que os alunos tinham acerca de determinado assunto e perceber, numa fase posterior à leitura, o que aprenderam com a leitura do texto. Esta última fase serve tanto para perceber uma evolução, bem como para avaliar a aquisição dos conhecimentos dos alunos, sendo que os alunos devem verificar estas aprendizagens, juntos com o professor (Cartier & Théorêt, 2004).

#### **2.2.4.2. Tipos e estratégias de compreensão leitora**

As estratégias de aprendizagem relacionadas com a compreensão leitora são ações/meios (comportamentos, processos, técnicas, procedimentos...) executadas por um indivíduo, cujo objetivo é realizar diferentes situações de aprendizagem (aprender informações, fatos, regras, entre outros) (Cartier & Théorêt, 2004).

Um estudo desenvolvido com um grupo de 213 alunos de 19 turmas em quatro escolas de Montreal, acerca dos objetivos de aprendizagem e das estratégias dos alunos com dificuldades em aprender através da leitura, revelou vários aspetos importantes. A maioria dos alunos (88,2%) revelou que o objetivo de fazer a atividade era ter boas notas. Quanto às estratégias utilizadas, uma percentagem considerável (53,7%) revelou que realizava a atividade a pensar nas instruções. Por isso, há falhas tanto a nível do objetivo da leitura, como na utilização de estratégias adequadas (Cartier, 2006).

Para que o aluno tenha sucesso na leitura, há um conjunto de estratégias de aprendizagem da compreensão leitora, adequadas, facilitadoras e motivadoras que os alunos podem executar para melhorar a sua compreensão leitora (Ferreira & Horta, 2014).

O ensino explícito da compreensão leitora necessita de abranger todos os níveis de compreensão. Para tal, é necessário o uso da **compreensão literal, da compreensão inferencial, da compreensão crítica e da reorganização de informação** (Viana & Ribeiro, 2020a).

Para a **compreensão literal**, deve-se promover atividades que privilegiam a compreensão da ideia principal de um texto de forma explícita (Ferreira & Gonçalves, 2018), refiram detalhes, comparações, e traços da personalidade das personagens, entre outros. Ou seja, é preciso que reconheçam a informação que está explícita no texto e que façam questões acerca do próprio texto (Viana & Ribeiro, 2020a), sintetizar partes do texto, situar as palavras complexas no texto e perceber o seu significado através do contexto.

A **compreensão inferencial** estimula à ativação do conhecimento prévio do leitor através da dedução que pode ser da ideia principal, de uma sequência, de detalhes, de comparações, de relações causa-efeitos, de traços da personalidade das personagens, das características e da execução a uma situação nova, a premonição de resultados, entre outros (Viana & Ribeiro, 2020a).

Quanto às atividades de **compreensão crítica**, devem ser realizadas de forma ao leitor explicitar juízos de atos, opiniões, de valor, de conveniência, de aceitação, entre outros (Viana & Ribeiro, 2020a).

As atividades que envolvam a **reorganização** dizem respeito à sistematização, ao resumo da informação, à consolidação, à esquematização, à ordenação de ideias, para que se consiga uma síntese compreensiva do texto (Viana & Ribeiro, 2020a).

Várias investigações indicam que bons leitores utilizam diferentes estratégias e conseqüentemente, diferentes níveis de compreensão na leitura para compreender os textos que leem ao contrário dos leitores menos eficazes. Por isso, é importante explorar os diferentes níveis de compreensão na leitura (Cartier, 2007; Sousa, 2015).

As práticas de leitura em sala de aula são vivências linguísticas que permitem o desenvolvimento da dimensão cognitiva e são um grande apoio no processo de ensino-aprendizagem, seja qual for a área disciplinar. O envolvimento na leitura permite um jogo de afetos (prazer, afetividade...) que a escola deve valorizar em conjunto com a dimensão funcional da leitura. Isto é, tanto na construção da sensibilização linguística, como na formação literária, a fim de desenvolver competências de leitura (Pereira, et., al, 2006). Por isso, o professor deve utilizar atividades cujos recursos proporcionem as condições para que isso aconteça.

### **2.2.5. Roteiro de leitura**

É necessário o recurso a atividades de leitura significativas, com finalidade e objetivos diretos (Sousa, 2015). O ensino explícito da compreensão leitora precisa de utilizar diferentes estratégias em função de diferentes momentos de leitura. A ocorrência de estratégias de compreensão pode surgir em diferentes momentos: antes de iniciar a leitura, durante a leitura e após a leitura dos textos (Ferreira & Gonçalves, 2018). Assim, surge o roteiro de leitura como um recurso lúdico que permite motivar os alunos a querer ler e dar continuidade à leitura, através da exploração dos diferentes momentos (antes, durante e depois).

O **momento antes da leitura** permite ao indivíduo ativar conhecimentos prévios acerca do tema, explicitar o objetivo de leitura, antecipar conteúdos tendo por base os elementos constituintes da capa e da contracapa (título, imagens...), descobrir vocabulário acerca do texto, entre outros (Sim-Sim, 2007; Viana & Ribeiro, 2020a). É também necessário motivar os alunos para lerem, pois nenhuma atividade de leitura

deve ser iniciada se os alunos não estiverem motivados para a realizarem. Por isso, o professor tem o papel de planificar essa tarefa e de selecionar os materiais adequados para trabalhar. Para tal, deve apresentar um texto que promova a consciência dos alunos para um tema que os motive a ler e ter em atenção a realização de um trabalho prévio sobre o tema, com a finalidade de suscitar nos alunos a necessidade de ler e de descobrir os diferentes objetivos da leitura tornando a aprendizagem mais significativa (Ferreira & Gonçalves, 2018).

O **momento durante a leitura** é a fase ideal para a utilização de estratégias que promovam a compreensão leitora dos alunos, nos diferentes níveis mencionados acima: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e a compreensão crítica (Sim-Sim, 2007; Viana & Ribeiro, 2020a).

A exploração do vocabulário mais difícil, o saber lexical passivo ou ativo deve ser também estimulado (Pereira et. al., 2006). Para além de que devem ser privilegiados diferentes momentos de leitura: ler individualmente, ler a pares e ler em grupos (Cartier, 2007).

A leitura individual permite ao aluno desenvolver as estratégias de leitura propostas pelo professor de uma forma singular, contribuindo para a sua própria prática de leitura (Cartier, 2007).

A leitura a pares ou em grupos fornece várias oportunidades para os comentários acerca da compreensão do texto e da opinião crítica entre os elementos (Cartier, 2000). Para além disso, os alunos com mais dificuldades podem ler para os pares que os ajudam dando apoio e/ou feedback (Viana & Ribeiro, 2020b).

No **momento após-leitura**, as atividades podem envolver questões, construção de esquemas e de escrita de sínteses/resumos com o intuito de perceber se os alunos compreenderam os conteúdos (avaliação) (Pereira, Henriques & Sousa, 2020). São, por isso, utilizadas estratégias de autorregulação, para verificar o desempenho dos alunos das propostas realizadas. Para tal, efetuam-se três processos: (i) o planeamento da aprendizagem pelo aluno, (ii) o controlo da aprendizagem (verificação do progresso do trabalho), que fazem parte da avaliação por parte do professor e (iii) a autoavaliação, em que os alunos devem estar conscientes daquilo que conseguiram alcançar, do que não conseguiram (e as respetivas razões). Ou seja, os progressos (ou não) que fizeram. Fornecendo assim dados tanto aos professores, como aos alunos quanto a aquisição de conhecimentos dos alunos (Dushl et. al., 2007; Pereira, Henriques & Sousa, 2020).

### **2.2.6. Família compreensão**

A Família Compreensão (cf. Anexo L) faz parte de um programa de intervenção, criado pelas autoras Viana et. al (2018a), apresentada no livro “Aprender a Compreender torna mais fácil o saber” (2018), destinado a alunos do 3.º e do 4.º ano, cujo objetivo é ajudar a melhorar a compreensão em leitura. No programa estão incluídos vários textos com atividades para levar o aluno a compreender melhor a leitura (Viana, 2018a; Viana, 2018b). Contudo, é a estratégia para ajudar os alunos a compreender os textos, utilizada pelas autoras que serviu de orientação para a presente investigação e que se apresenta em seguida.

Para tal, há seis personagens: o Vicente Inteligente, o Juvenal Literal, a Conceição Reorganização, o Durval Inferencial, a Francisca Crítica e o Gustavo Significado. Cada uma tem uma tarefa específica no domínio da compreensão — compreensão literal, da compreensão inferencial, da compreensão crítica e da reorganização de informação, — para ajudar os alunos a compreenderem o que estão a ler (Viana, 2018a; Viana, 2018b) (cf. Anexo M).

O uso da família compreensão estimula a metacognição (a consciência dos próprios processos de pensamento), que, por sua vez, possibilita a consciência do leitor acerca da compreensão do próprio texto, ou seja, da metacompreensão. As atividades propostas exigem que o leitor esteja consciente da qualidade e do grau de compreensão.

O leitor necessita de pensar acerca dos seus próprios processos cognitivos, de forma a refletir as suas falhas da compreensão, isto é, precisa de detetar incongruências, para que consiga ajustar as suas estratégias e assim seja capaz de resolver problemas. Para tal, precisa de saber como agir quando percebe que não está a compreender o que lê (Viana, 2018a; Viana, 2018b).

Assim sendo, exige que o individuo recorra a vários processos de compreensão enquanto lê. Como, procedimentos relacionados com a compreensão dos elementos das frases, da procura de coerência entre as frases, da construção de um modelo do texto, ou de uma perspetiva de conjunto que possibilita o leitor a alcançar os elementos principais, a levantar hipóteses e a incorporar a informação dos conhecimentos anteriores (Viana 2018a; Viana, 2018b).

É de sublinhar que os leitores que interagem com o texto são mais eficientes na sua leitura, pois compreendem melhor o que leem (Dorroh, 2004). Pois, estão constantemente a refletir e a criticar o que leem, utilizando estratégias que monitorizam a compreensão. Isto é, vão resolvendo os problemas de compreensão quando surgem e, deste modo, contribuem para uma melhor compreensão do que estão a ler (Sousa, 2015). Deste modo, leitores eficazes — que mobilizam estratégias de compreensão leitora — conseguem não só explorar as competências leitoras, mas se for o caso, aprender conhecimentos de outras áreas científicas (Pereira, et., al, 2006), como o caso da disciplina de ciências, tal como já foi referido anteriormente.

### **2.2.7. Integração Língua e Ciências**

A ciência é uma área do conhecimento da compreensão que procura a verdade através de métodos científicos, que estão em constante aprofundamento, revisão e apuramento (Dionne, 2007).

Como foi referido no ponto anterior, as crianças aprendem através dos livros, neste caso concreto dos textos informativo-expositivos (Cartier, 2007). Nomeadamente, aprendem ciências com os livros, não exclusivamente, mas é um grande suporte à aprendizagem desta disciplina (Dorroh, 2004).

Deste modo, pode haver uma interdisciplinaridade entre ciências e língua através da leitura, sem perder a individualidade de cada uma das áreas (Vaideanu, 2006). A interdisciplinaridade é a capacidade que há em articular aquilo que à partida não parece ser possível (Pombo, 2005).

Para o ensino, a ciência é uma área disciplinar importante, pois é significativa para a cultura humana. Através do método científico e do conhecimento da ciência, é possível fazer descobertas do desenvolvimento da linguagem, da lógica e das habilidades de resolução de problemas em sala de aula. Para além disso, proporciona estímulos para os alunos se tornarem cidadãos ativos e comunitários (Dorroh, 2004).

Os textos informativos-expositivos com temas ligados à ciência devem proporcionar atividades de pensamento crítico, do conhecimento natural do mundo, dos fenómenos e devem estimular a linguagem científica (Cartier, 2007).

Há uma ligação entre o uso da linguagem e o desempenho em ciência, ou seja, aprender ciências pode estar ligado intimamente à proficiência do idioma, pois serve de



ligação para os conceitos e processos de resolução de problemas que estão ligados à ciência (Dionne, 2007).

A investigação aponta que as dificuldades em ciências estão relacionadas com leitores passivos, ou seja, leitores que recebem a informação sem a compreenderem. Enquanto, os leitores ativos, que interagem com o texto para construir significado, obtêm resultados melhores (Croner, 2003). Os resultados de um estudo realizado com alunos alemães, que pretendia perceber se havia relação entre bons leitores e o nível de desempenho em ciências, revelaram que leitores eficazes obtêm resultados melhores na área disciplinar de ciências. Concluindo que melhorar a compreensão leitora dos alunos contribui significativamente para o progresso do resultado tanto da disciplina de ciências, como em todas as outras (Neri, et., al, 2019).

A informação apresentada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), referente às competências na área de Linguagens e textos, indica que os alunos devem ser capazes de utilizar essas competências de modo a exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, como as ciências. Para tal, devem conseguir utilizar de forma eficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, às artes, à música, às tecnologias, à matemática e à ciência. Devem saber aplicar essas linguagens adequadamente aos diferentes contextos de comunicação e tanto de forma analógica como digital. Também devem ser capazes de compreender e de expressar nas formas oral, escrita, visual e multimodal.

No mesmo documento orientador está exposto que o professor deve colocar em prática atividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes. Também o documento: “Aprendizagens Essenciais” do 4.º ano (2018) refere como ação a colocar em prática: “Promover uma abordagem integradora dos conhecimentos, valorizando a compreensão e a interpretação dos processos naturais, sociais e tecnológicos, numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA)” (Aprendizagens Essenciais, 4.º ano, 2018, p.4), reforçando a interdisciplinaridade e a individualidade de cada área, bem como os interesses e as características dos alunos (Aprendizagens Essenciais, 4.º ano, 2018).

Os professores devem ter um cuidado especial no vocabulário utilizado em ciências, pois, muitas vezes, há palavras com significados muito específicos que são diferentes do que utilizados diariamente. Deve-se, por isso, ter um especial cuidado com palavras do quotidiano que em situação científica são utilizadas com um significado diferente, diferente (Cartier, 2007), como por exemplo a palavra “pressão”.

A utilização da leitura dos textos informativos-expositivos para a construção de aprendizagem é tão importante como a escrita. Esta ajuda as pessoas a pensar e a refletir acerca do que já sabem e do que ainda não compreendem. Isto é, os alunos, ao escreverem acerca dos textos lidos, expressam-se de forma a perceber o que sabem, o que ainda não sabem ou aquilo que não está tão bem adquirido (Dorroh, 2004).

O professor deve também ter em consideração os diferentes níveis de exposição à ciência e de confronto com as normas da prática científica com que os alunos chegam à escola. O que exige que tenham a sensibilidade de ajustar a instrução à luz dessas diferenças (Dushl et. al., 2007). Esta atenção deve ter em conta tanto o texto informativo-expositivo que escolhem (adaptação do texto às características dos alunos) como as propostas das atividades (Cartier, 2007).

Por fim, estudos apontam que a aprendizagem pela leitura deve ser um objetivo de todos os professores (Cartier, 2007). Aprender através da leitura torna-se num sucesso de aprendizagem dos alunos, tanto no desenvolvimento da competência leitora, como nas aprendizagens das outras disciplinas (Sousa, 2015).

### **2.3. Metodologia**

Neste capítulo, apresenta-se uma caracterização sumária do contexto e as opções metodológicas seguidas no presente estudo. Para tal, evidencia-se os seguintes tópicos: (i) a natureza do estudo; (ii) os métodos e técnicas de recolha de dados; (iii) os instrumentos de avaliação e (iv) os princípios éticos do processo de investigação. Por fim, são apresentados os resultados e as conclusões do estudo.

#### **2.3.1. Caracterização dos participantes**

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito da PES II, no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano, numa instituição de ensino público. A sua escolha recaiu devido à facilidade de acesso ao contexto. Sendo este, localizado na área metropolitana de Lisboa e pertencente ao TEIP, tal como foi referido no ponto 1.1.1. do presente relatório.

Embora a turma fosse constituída por vinte e um alunos, optou-se por selecionar apenas dezasseis alunos, uma vez que os restantes cinco alunos apresentavam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de 10 julho), nomeadamente Medidas Universais (Art.º 8.º) e Medidas Seletivas (Art.º 9.º). Contudo, estes alunos foram integrados no trabalho efetuado em sala de aula com ajustes, embora não tenham sido considerados para a investigação. É ainda de referir

que, dos dezasseis alunos, quatro tinham Medidas Universais, e foram mantidos no estudo. Assim sendo, do total dos participantes quatro eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

De uma forma geral, os alunos mostraram ser empenhados e interessados nas aprendizagens escolares. Também houve um interesse por parte dos encarregados de educação pelo sucesso escolar dos seus educandos. Quanto ao desempenho dos alunos na área de leitura – domínio pela qual a presente investigação se dedica – constatou-se dificuldades na organização dos conhecimentos do texto, na relação do texto com conhecimentos anteriores e na sua compreensão e na monitorização da própria compreensão (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et. al, 2015).

### **2.3.2. Opções metodológicas**

Para a realização de investigações, o investigador deve seleccionar as estratégias e metodologias que vai privilegiar na sua prática metodológica, considerando o seu objeto de estudo. Assim sendo, segue-se posteriormente a apresentação daquelas que foram utilizadas no presente estudo.

#### **2.3.2.1. Natureza do estudo**

A presente investigação foi desenvolvida sob os pressupostos orientadores da investigação-ação (Coutinho et., al, 2009; Cardoso, 2014; Fonseca, 2012; Mcniff & Whitehead, 2010), centralizada no paradigma qualitativo e interpretativo (Amado, 2014). Tinha como finalidade analisar o impacto do desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos através de textos informativos-expositivos.

Este tipo de investigação requer uma pesquisa durante a ação com a finalidade de melhorar a prática educativa e que envolve a participação dos agentes no decorrer do estudo (Cardoso, 2014; Coutinho et., al, 2009; Maxwell, 2009; Mcniff & Whitehead, 2010). Tal como acontece neste estudo, uma vez que se pretende melhorar a compreensão leitora dos alunos e simultaneamente contribuir para a utilização de estratégias de compreensão leitora para a construção de conhecimento.

A investigação-ação desenvolve-se de uma forma contínua, constituída por várias fases: (i) observação do contexto com a finalidade de diagnosticar uma preocupação temática; (ii) planificação da ação; (iii) execução do plano de ação; e (iv) reflexão,

interpretação e explicitação dos resultados (Cardoso, 2014; Coutinho et., al, 2009; Fonseca, 2012; Mcniff & Whitehead, 2010; Sousa & Baptista, 2011).

Em conformidade, a presente investigação percorreu todas as fases da investigação-ação (cf. Anexo N). É de destacar alguns momentos de ação e de investigação no decorrer do estudo empírico. No que concerne à ação, salienta-se a implementação do roteiro de leitura e da família compreensão, de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos (OG do presente estudo). Quanto à investigação, evidencia-se o enquadramento teórico do estudo, a análise dos dados e a reflexão dos mesmos.

A natureza qualitativa e de cariz interpretativa da investigação requer uma visão holística do problema a investigar, tendo em consideração o contexto e procurando perceber as razões desse problema, assim como as resoluções (Aires, 2015; Amado, 2014). No conjunto, pretendeu-se obter e recolher informação que fosse fidedigna e pertinente para o estudo (Amado, 2014; Cardoso, 2014).

#### **2.3.2.2. Métodos e técnicas da recolha dos dados**

Para a recolha de dados para o estudo, recorreu-se: (i) à observação direta e (ii) à análise documental.

A observação direta, como método investigativo neste trabalho, possibilitou o primeiro contacto direto com o contexto (Coutinho et., al, 2009). Assim sendo, optou-se por dois tipos de observação, participante e não participante, pois em alguns momentos houve interação entre a investigadora e os participantes (observação participante) (Reis, 2018) e noutros momentos não houve essa interação (observação não participante). Desta forma, permitiu a identificação das características da turma, tanto as fragilidades como as potencialidades (cf. Anexo A), tal como já foi referido na primeira parte do trabalho. Identificando-se nesta fase qual a problemática a ser trabalhada e, consequentemente, quais as ações a implementar nas práticas educativas (Cardoso, 2014).

Quanto à segunda técnica de recolha de dados, a análise documental a partir das produções dos alunos, considera-se pertinente, uma vez que o estudo se centra em perceber a relação existente entre a compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos através de textos informativos-expositivos antes e depois da implementação da intervenção.

### **2.3.2.3. Instrumentos e materiais de recolha de dados**

Como produções dos alunos, foram utilizados os seguintes instrumentos de análise de dados: pré-teste, roteiro de leitura, maquete das formas de relevo e de outros aspetos físicos da natureza e pós-teste.

A aplicação do pré-teste permitiu verificar o nível em que cada aluno se encontrava no domínio da compreensão leitora (Arends, 2008), assim como o(s) tipo(s) de compreensão leitora em que tinham mais dificuldades. Para tal, foi pedido que os alunos lessem um texto expositivo-informativo e que respondessem a questões que envolviam os diferentes tipos de compreensão (CL, CI, CC e RI) já explicitados no ponto 2.2.4.2. O pré-teste utilizado é uma adaptação de uma bateria de provas de leitura para o texto informativo intitulado “Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura Informativo” de Ribeiro et., al (2013). Para a sua aplicação, foi dada oralmente a instrução “Leiam o texto, com calma e repitam a leitura. A seguir, leiam e respondam às questões colocadas.” Foi ainda explicado que os alunos tinham 60 minutos para a realização deste teste e que não seria feita a leitura em voz alta, tanto do texto como das questões. Esta observação justificou-se, uma vez que os alunos estavam habituados a essa prática em sala de aula.

O Roteiro de Leitura (cf. Anexo O) foi essencial para aplicar o plano de ação, mas também para monitorizar as aprendizagens dos alunos, pois as atividades desenvolvidas durante os três momentos (antes, durante e após a leitura) com o auxílio das personagens da Família compreensão tinham como finalidade facilitar os diferentes tipos de compreensão leitora e, conseqüentemente, levar à construção de aprendizagens significativas no domínio de ciências. Passo a passo, durante a execução do roteiro de leitura, é possível perceber as dificuldades dos alunos e o seu progresso (Saraiva, Kaspari & Welter, 2018).

Para o roteiro, foram selecionados textos com dois temas de Estudo do Meio: as formas de relevo e outros elementos da natureza (cascatas, rios, lagos, pântanos, lagoas, mares e oceanos).

Como produto final do Roteiro de Leitura, os alunos tiveram de construir uma maquete, relacionada com os temas dos textos explorados. Para tal, em pequenos grupos, discutiram e desenharam a planificação de uma maquete integrando os vários elementos das formas de relevo (montanhas (serras e cordilheiras), planícies, planaltos e vales) e de outros aspetos físicos da natureza (cascatas, rios, lagos, pântanos, lagoas,

mares e oceanos) (cf. Anexo P). Posteriormente, cada grupo apresentou a planificação da sua maquete. A seguir, em grande grupo, decidiu-se quais os elementos de cada grupo que iriam ser selecionados para a maquete de turma, construindo-se a planificação da maquete de turma (cf. Anexo Q). Posteriormente e novamente em pequenos grupos, construíram os elementos que decidiram previamente que cada grupo ficava responsável (cf. Anexo R). Finalmente, juntaram-se todos os elementos para formar a maquete de turma (cf. Anexo S).

Desta forma, foi possível ter outro item que comprovasse se os alunos tinham atingido a construção de conhecimentos com os textos, contribuindo para os objetivos da presente investigação. Nas discussões em pequeno grupo e em grande grupo foi possível verificar se os conteúdos tinham sido compreendidos, uma vez que explicitavam oralmente a compreensão dos conteúdos para explicar como e o que é que queriam desenhar/construir. Nos próprios desenhos (cf. Anexo P) e nas respetivas construções (cf. Anexo S), é possível também verificar se as aprendizagens foram adquiridas.

Quanto à aplicação do pós-teste, foi executado nos mesmos moldes do pré-teste, tendo sido aplicado seis semanas após o pré-teste e após o período de intervenção. Como tal, foi possível fazer uma comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

#### **2.3.2.4. Princípios éticos da investigação**

A presente investigação teve em consideração os princípios éticos definidos pelo instrumento de regulação ético-deontológica (Carta Ética) da Sociedade Portuguesa de ciências da Educação (2014), pois houve o cuidado de realizar o presente estudo sem colocar em causa os direitos humanos dos participantes, para que não existisse qualquer dano ou desconforto, físico ou mental.

No início da investigação, houve um acordo verbal, em que foi explicitado as condições para a participação, tanto as obrigações como as responsabilidades, com todos os intervenientes: os alunos, a professora titular de turma e os encarregados de educação (Carta Ética, 2014; Código da Conduta Ética na Investigação, 2016).

De forma a garantir e a proteger a confidencialidade dos dados, não consta no presente estudo, a identidade do contexto educativo, nem dos participantes no estudo. Por isso, assegurou-se o direito à privacidade e anonimato, atribuindo um número a

cada aluno, quando foi necessário (Carta Ética, 2014; Código da Conduta Ética na Investigação, 2016).

### **2.3.3. Apresentação dos resultados**

Neste subcapítulo apresenta-se a análise dos resultados do estudo empírico, relativamente ao: (i) pré e pós-teste; (ii) Roteiros de Leitura e (iii) maquete.

Todos os itens de recolha de dados foram aplicados aos 16 alunos, mencionados anteriormente e em momentos distintos (cf. Anexo N). Com base nestes instrumentos, são apresentados os dados obtidos tendo em consideração a respetiva categorização.

Tanto o pré-teste (cf. Anexo T) como o pós-teste (cf. Anexo U) tiveram em consideração: os tipos de compreensão literal, inferencial, crítica e de reorganização de informação. Os dados obtidos na aplicação do Roteiro de leitura consideraram os seguintes parâmetros: (i) estratégias para compreender um texto; (ii) os tipos de compreensão (CL, CI, CC e RI) e (iii) a compreensão dos conteúdos científicos (cf. Anexo V). Por último, as maquetes incluíram a compreensão dos conteúdos científicos (cf. Anexo W).

#### **2.3.3.1. Apresentação e análise comparativa dos Resultados do Pré-teste e do Pós-teste**

De forma a apresentar os resultados, segundo os parâmetros em que foi avaliada a Compreensão Leitora no pré e no pós-teste, o presente subcapítulo está dividido por categorias: (i) compreensão literal; (ii) compreensão inferencial; (iii) comparação crítica e (iv) compreensão ao nível da reorganização de informação (cf. Anexo X, Y e Z). Por fim, constam os resultados finais entre o pré e o pós-teste.

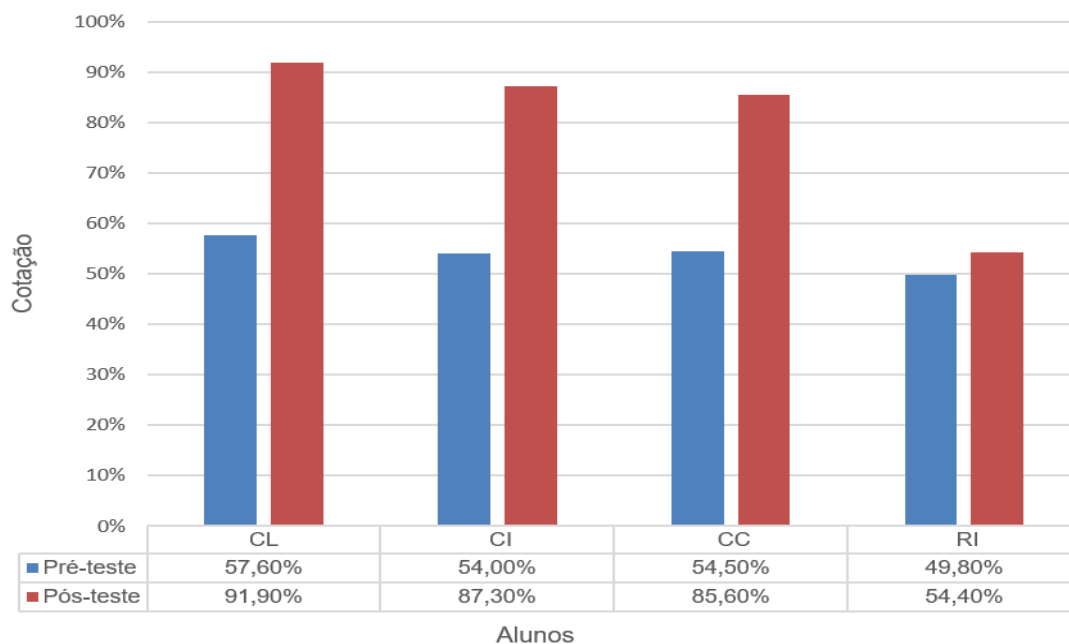


Figura 1. Comparação de resultados de cada tipo de compreensão leitora entre o pré-teste e o pós-teste.

### i) Compreensão literal

Considerando a análise dos resultados da Compreensão literal, observados na figura 1, é possível verificar que, no pré-teste, o OG geral “Reconhecer a informação solicitada com as palavras do texto”, teve uma percentagem total de sucesso de 57,60%, correspondendo ao nível de “Satisfaz”. No pós-teste, podemos verificar a percentagem de 91,90% dos alunos que atingiu os indicadores “Reconhece as ideias principais” e “Reconhece os detalhes”, o que condiz com o nível de “Excelente”. Assim sendo, há que reconhecer uma evolução expressiva neste tipo de compreensão, tal como consta na figura 2.

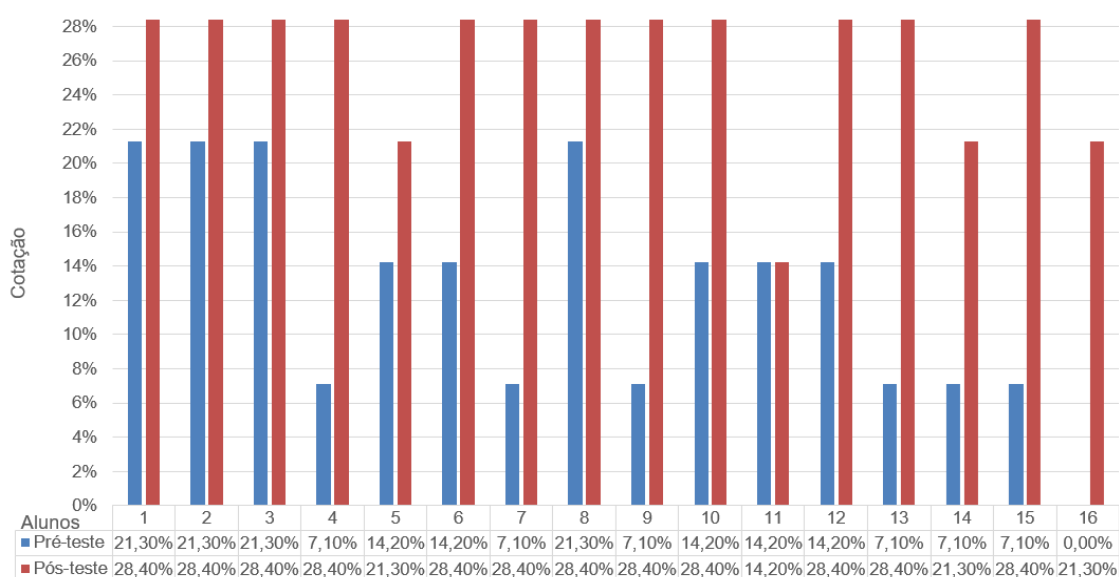


Figura 2. Comparação de resultados da CL entre o pré-teste e o pós-teste.

### ii) Compreensão inferencial



No que diz respeito à análise dos resultados da Compreensão inferencial, apresentados na figura 1, é possível constatar que os resultados obtidos no pré-teste à semelhança do OG anterior, representou o nível de “Satisfaz” no valor de 54,00%. Quanto ao pós-teste, houve 87,30% dos alunos a obter resultados bastante satisfatórios (Satisfaz Bem) na compreensão da informação não explícita nos textos. Comparando, houve um progresso também acentuado nos resultados neste tipo de Compreensão leitora, observados também na figura 3.

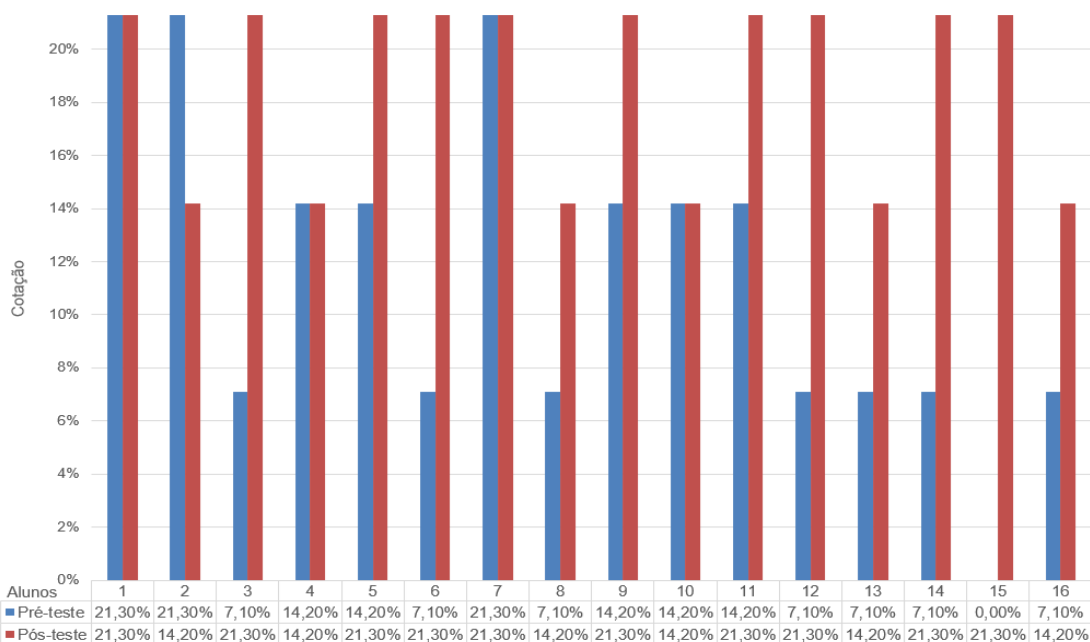


Figura 3. Comparação de resultados da CI entre o pré-teste e o pós-teste.

### iii) Compreensão crítica

Na figura 1, podemos observar que os resultados obtidos na Compreensão Crítica, no pré-teste, tiveram a percentagem de 54,50%, estando no nível de “Satisfaz”. No que concerne ao pós-teste, a turma obteve um total de 85,60% neste tipo de compreensão leitora. Assim sendo, neste nível “Satisfaz Bem” integram os participantes que conseguiram melhorar o seu desempenho na expressão de opiniões pessoais fundamentais, tal como consta na figura 4.

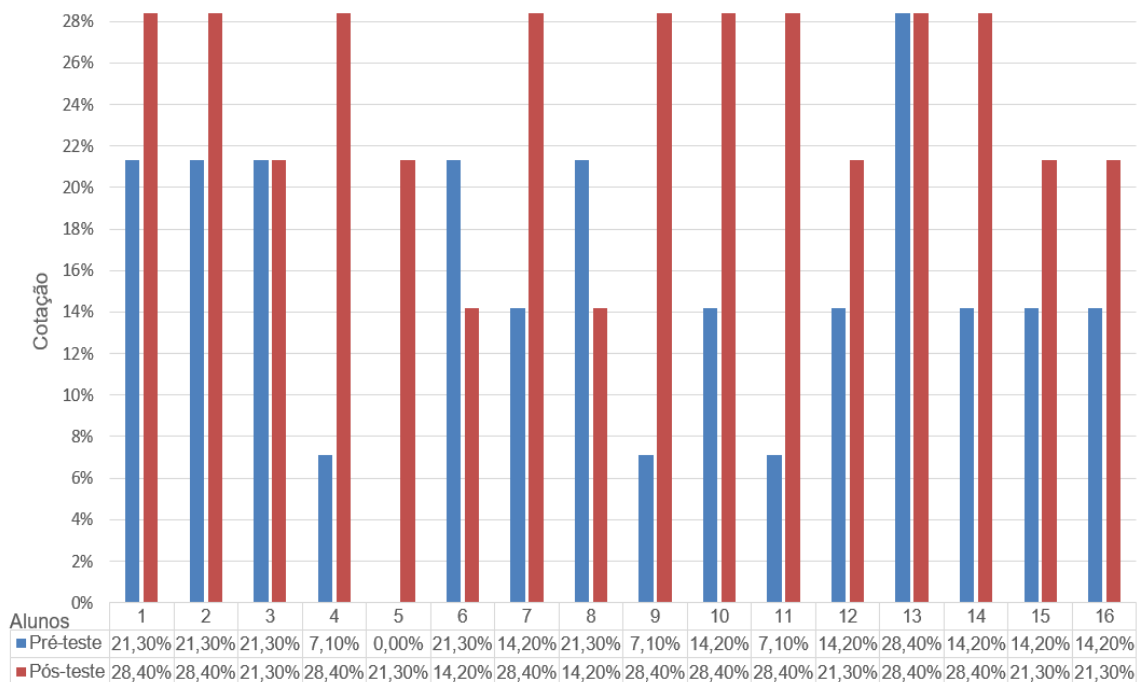


Figura 4. Comparação de resultados da CC entre o pré-teste e o pós-teste.

#### iv) Compreensão ao nível da Reorganização de Informação

Na última categoria observável na figura 1, conseguimos perceber que no pré-teste os alunos estavam no nível de insuficiente, com o valor de 49,80%. Respeitante ao pré-teste, a percentagem foi de 54,40% dos participantes a compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos, como é possível de observar na figura 5. Embora, o progresso não seja tão acentuado, como nos outros tipos de compreensão, verificou-se também uma melhoria.

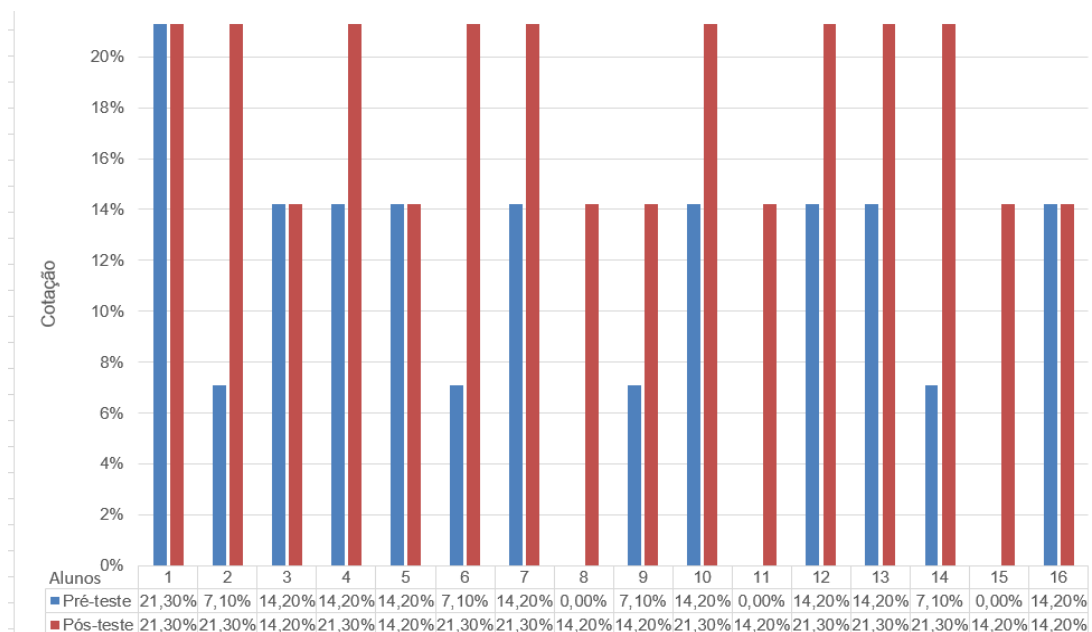


Figura 5. Comparação de resultados da RI entre o pré-teste e o pós-teste.

#### 2.3.3.2. Resultados finais do pré-teste e do pós-teste

Numa comparação global dos resultados entre o pré-teste e pós-teste, podemos observar uma percentagem de 53,23% ao nível do “Satisfaz” antes da intervenção e no final da intervenção a turma teve um desempenho global 81,72% (Satisfaz Bem). Neste sentido, houve uma evolução expressiva dos resultados, observável na figura 6.

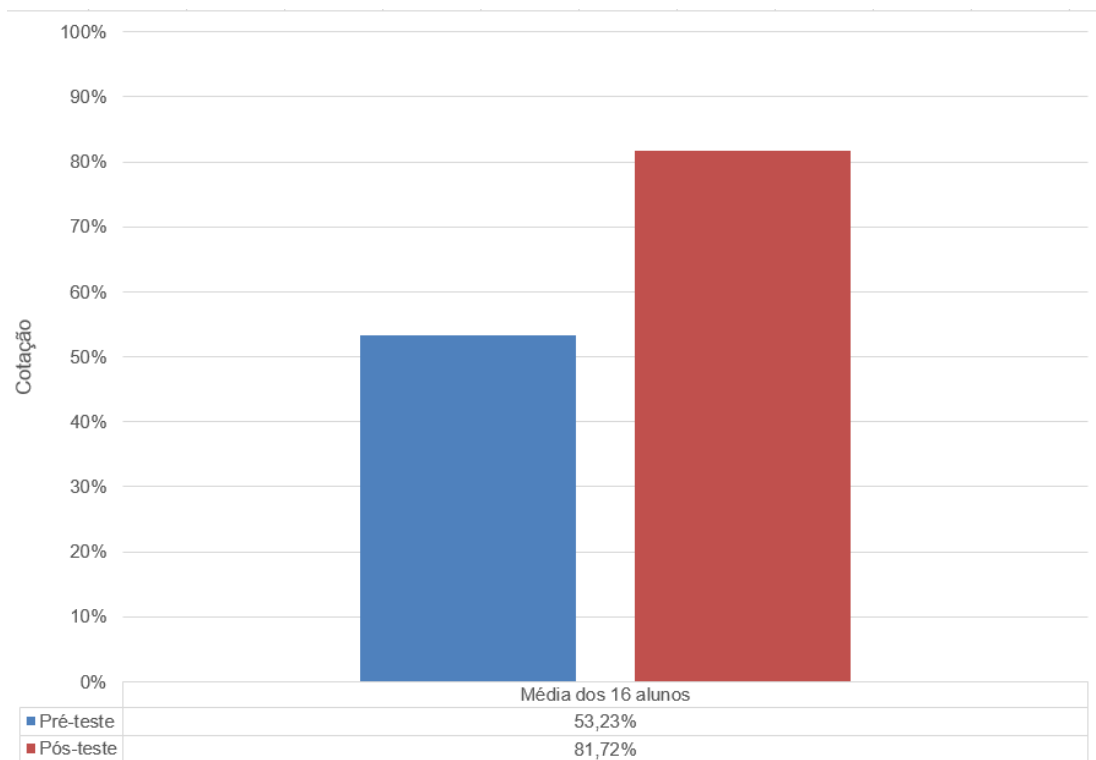


Figura 6. Comparação do resultado total entre o pré-teste e o pós-teste.

### 2.3.3.2. Apresentação e análise dos resultados do Roteiro de Leitura

A avaliação do Roteiro de Leitura teve em consideração os três momentos de leitura, que também organizam o presente subcapítulo, assim sendo: (i) Antes da Leitura; (ii) Durante a Leitura; (iii) Depois da Leitura (cf. Anexo AA, AB e AC).

#### i) Antes da Leitura

Na figura 7, constam os resultados obtidos no momento “Antes da Leitura” centralizados nos dois objetivos. No objetivo geral “fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto”, verifica-se uma taxa de sucesso de 96,90% que corresponde ao nível de “Excelente”. No segundo objetivo “Ativar conhecimentos prévios”, 74,40% dos participantes atingiram o nível de “Muito Bom”.

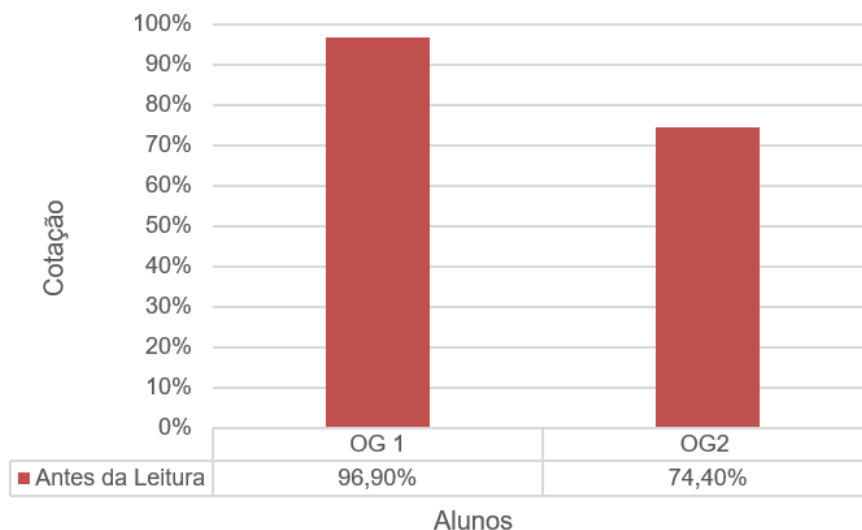


Figura 7. Taxa de sucesso dos OG no momento "Antes da Leitura".

Assim sendo, o primeiro objetivo esteve muito próximo de ser alcançado na totalidade. Embora, o segundo objetivo não tivesse alcançado uma taxa de sucesso tão elevada como o anterior, teve um desempenho expressivo (cf. Anexo AA e AD).

### ii) Durante a Leitura

Quanto ao momento "Durante a Leitura", é observável na figura 8, que o OG1 obteve a percentagem de 82,20%, estando por isso no nível de "Satisfaz bem". Já o OG2 obteve a classificação de "Excelente", com a percentagem de 91,10%.

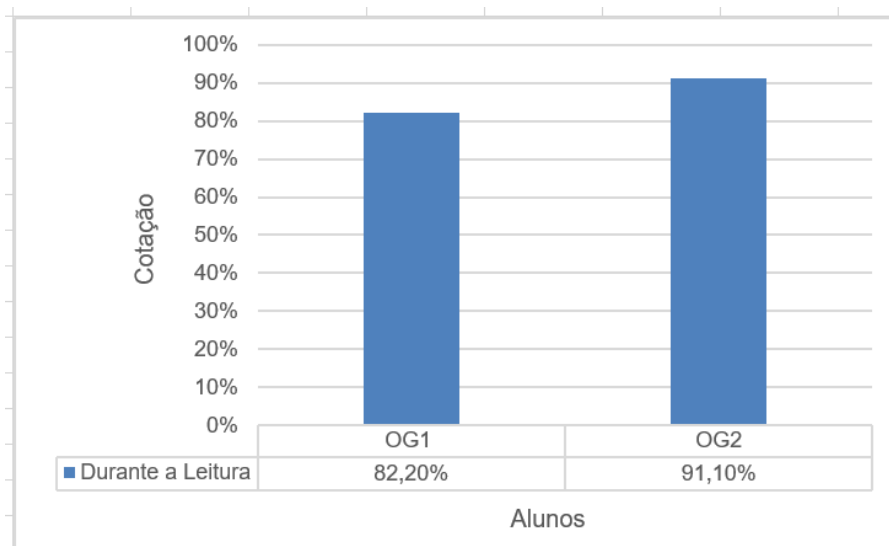


Figura 8. Taxa de sucesso dos OG no momento "Durante a Leitura".

Por isso, podemos referir que ambos os objetivos tiveram taxas de sucesso com níveis elevados (cf. Anexo AB e AE).

### iii) Depois da Leitura

O gráfico apresentado na figura 9 da taxa de sucesso dos OG no momento “Depois da Leitura”, indica uma percentagem de 95,90% (Excelente) para o OG1 e para o OG2 uma percentagem de 74,10% (Satisfaz Bem).

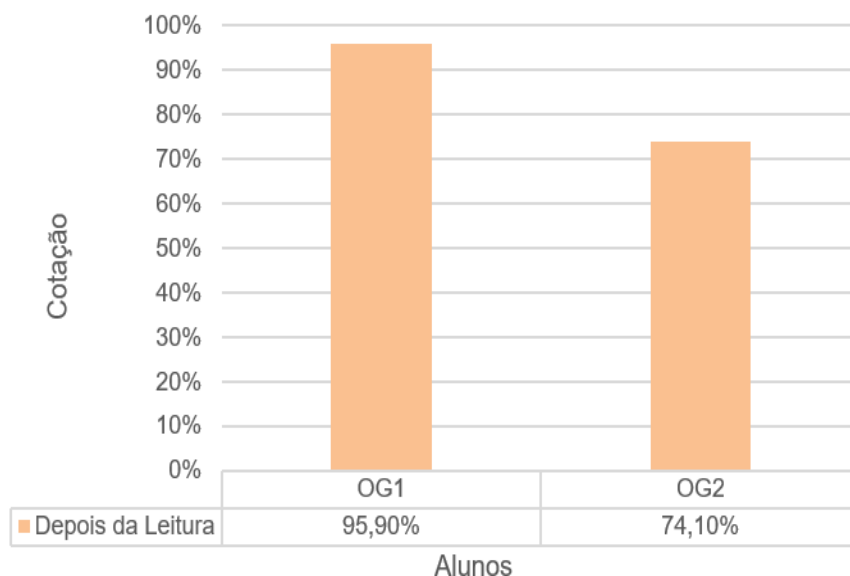


Figura 9. Taxa de sucesso dos OG no momento "Depois da Leitura".

O OG1 teve uma taxa de sucesso mais elevada do que o OG2. No entanto, o OG2 teve uma boa percentagem (cf. Anexo AC e AF).

### 2.3.3.3. Apresentação e análise dos resultados da maquete

Na figura 10, é possível observar resultados bastante significativos, a maior parte com o nível máximo, ou seja, no valor de 100% (Excelente) alcançado. O que expressa, a aquisição de conhecimentos de Estudo do Meio com um ótimo desempenho.

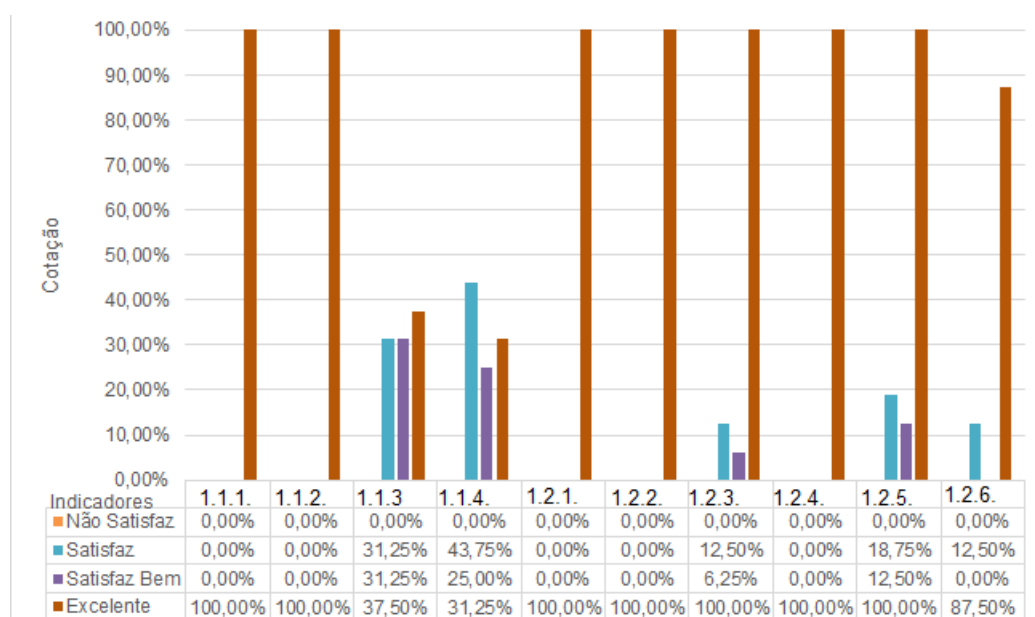


Figura 10. Taxa de sucesso do OG na maquete.

Desta forma, podemos afirmar que a taxa de sucesso da maquete quanto ao OG teve êxito (cf. Anexo AG e AH).

### **2.3.4. Análise e discussão dos resultados**

Neste subcapítulo apresenta-se (i) a análise e a discussão dos resultados do estudo empírico, aos pré e pós-testes considerando a compreensão leitora e a construção de conhecimentos (ii) aos Roteiros de Leitura e (iii) à análise documental da produção dos alunos das maquetes, tendo como orientação as questões de investigação, os OG e os OE, mobilizando-se também o quadro teórico de referência.

#### **2.3.4.1. Compreensão leitora e construção de conhecimentos**

O pré e o pós-teste pretendem analisar o nível de compreensão leitora em que os alunos estavam antes da intervenção e após a intervenção, pois, tal como Cartier (2007) refere, a compreensão leitora está ligada com a compreensão dos conteúdos. Logo, se problemática do presente estudo “A compreensão leitora promove a construção de conhecimento através de textos informativos-expositivos?” define como OG “analisar o impacto do desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos”, é importante perceber como estava o nível da compreensão leitora no momento anterior à investigação e no momento posterior.

Podemos constatar que ocorreram evoluções expressivas, uma vez que em todos os tipos de compreensão leitora (CL; CC; CI e RI), é possível verificar progressos ao nível do desempenho dos alunos, estabelecendo-se assim a ponte com o segundo objetivo da investigação “Caracterizar a contribuição da compreensão leitora em textos informativos-expositivos”.

Assim, importa identificar e analisar os fatores que contribuíram para esta evolução. É de salientar a importância da implementação das estratégias de ensino e de aprendizagem da compreensão leitora apresentadas no ponto 2.2.4. do presente relatório e que foram colocadas em prática. Destaca-se as personagens da família compreensão como fator motivacional para os alunos quererem ler, compreenderem a importância da leitura e o próprio roteiro de leitura (Cartier, 2000; Cartier & Théorêt, 2004; Gonçalves, 2008, Viana, 2018b). De facto, houve um grande entusiasmo por todos estes elementos que contribuíram para que os alunos quisessem ler os textos e construir conhecimentos através destes. Tal, refletiu-se nos resultados obtidos e que se apresentaram anteriormente. Houve também uma especial atenção à reflexão contínua

das estratégias da compreensão leitora utilizada pelos alunos, para que houvesse progressos (Cartier & Théorêt, 2004). Estes resultados ajudam a responder à questão de investigação: “Qual o contributo da compreensão leitora em textos-informativos-expositivos para a aprendizagem dos alunos?” uma vez que houve uma evolução positiva dos resultados entre os testes. Tal como Cartier (2007) refere se há um maior nível de compreensão leitora, há preponderância a haver um maior nível de compreensão de conteúdos. Esta evidência verificou-se noutros elementos de avaliação descritos neste subcapítulo.

#### **2.3.4.2. Roteiro de Leitura**

Em todos os momentos de leitura estabelecidos no decorrer da intervenção, é possível verificar um sucesso nas taxas de resultados. O momento “Antes da leitura” incentiva o indivíduo a ativar os conhecimentos prévios acerca do tema, a fazer antecipações dos conteúdos considerando os elementos paratextuais e tem também o propósito de motivar os alunos para a leitura (Viana & Ribeiro, 2020a; Ferreira & Gonçalves, 2018). O momento “durante a leitura” permite a mobilização de estratégias de compreensão leitora supramencionados acima (CL; CC; CI e RI). Enquanto o momento “após a leitura” permite ao aluno refletir e avaliar todo o processo (Viana & Ribeiro, 2020a). Respondendo assim à questão de investigação “Qual o impacto do Roteiro de Leitura no desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos?”, que, com base nos resultados analisados, torna possível afirmar que este recurso teve um forte impacto no desempenho dos alunos ao nível da leitura.

O Roteiro de Leitura revelou ser um recurso de leitura importante, tendo em consideração a utilização de diferentes estratégias em diferentes momentos de leitura e os outros aspetos fundamentais elencados anteriormente. Deste modo, é também possível responder à questão “Qual o impacto da família compreensão no desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos?”. Cada personagem da família compreensão ajudava num tipo de compreensão leitora, como tal, foi possível verificar uma melhoria expressiva em cada um, tal como se pode verificar na análise aos resultados obtidos.

Para além disso, o roteiro de leitura também contribuiu para o OG da investigação, pois também tornou possível perceber o desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos. Neste sentido, foi uma mais-valia, para cumprir o OE “melhorar as estratégias da compreensão leitora para a construção do conhecimento”, visto que, através deste e com a auxílio das personagens da família

compreensão, foram implementadas estratégias de compreensão leitora com vista a ajudar na construção do conhecimento.

#### **2.3.4.3. Produções dos alunos respeitantes às maquetes**

As produções dos alunos respeitantes às maquetes revelaram ter sido um enorme êxito, pela motivação na sua construção e a possibilidade de colocar em prática as aprendizagens adquiridas.

Assim, com a ajuda dos resultados comparativos entre o pré-teste e o pós-teste, tal como foi mencionado no ponto 2.3.3.3. é possível responder à questão “Qual o contributo da compreensão leitora em textos informativos-expositivos para a aprendizagem dos alunos?”, no sentido em que os resultados obtidos nesta tarefa demonstram que os alunos construíram conhecimento científico relativo aos conteúdos abordados na área do Estudo do Meio. Os alunos apresentaram resultados muito satisfatórios demonstrando capacidades reflexivas acerca das aprendizagens efetuadas através dos textos lidos. A abordagem dos conteúdos científicos, sem ser pela via explicativa, revelou ter sido bem-sucedida, tal como referido por Dionne (2007). Estas produções ajudaram também a atingir o OG do presente estudo, bem como o segundo OE “Melhorar a contribuição da compreensão leitora em textos informativos-expositivos”, já que foi possível observar e verificar a aquisição de conhecimentos trabalhadas nos textos informativos-expositivos.

#### **2.3.5. Conclusões**

Neste subcapítulo, apresentam-se as conclusões do estudo, dando resposta à problemática, ao OG e aos OE, articulando-se com o quadro teórico de referência para este trabalho.

##### **2.3.5.1. Apresentação das conclusões do estudo**

Perante a análise dos resultados do estudo, é possível dar resposta uma resposta afirmativa à problemática “**A compreensão leitora promove a construção de conhecimento através de textos informativos-expositivos?**”. Importa agora explicitar as razões identificadas. Se recordarmos o OG “**Analisar o impacto do desenvolvimento da compreensão leitora na construção do conhecimento dos alunos**”, para o qual todos os instrumentos anteriores contribuíram, constatamos resultados bastante satisfatórios.



Os resultados apontam para o aumento do nível de compreensão leitora, - a recordar que antes da implementação da investigação estavam no nível de “Satisfaz e depois no nível de “Satisfaz Bem” – e que, através da compreensão dos textos-informativos, foi possível a aquisição de conhecimentos na área de Estudo do Meio.

Quanto ao **OE “Melhorar as estratégias da compreensão leitora para a construção do conhecimento”**, através do estudo, é possível verificar que as estratégias (mencionadas nos pontos 2.2.4.2. e 2.5.) utilizadas em todos os níveis de compreensão leitora (CL, CI, CC, RI) ajudaram na construção do conhecimento, assim como, nos diferentes momentos de leitura: na planificação (antes da leitura), na monitorização da leitura e tomada de decisões (durante a leitura) e na revisão e reflexão (após a leitura). As melhorias foram bastante expressivas e revelaram que os alunos que utilizam estratégias de compreensão leitora nos diferentes níveis, não só melhoram o domínio da compreensão leitora, como são capazes de aprender os conteúdos explícitos e implícitos nos textos (Cartier, 2007; Dushl et. al., 2007; Ferreira & Gonçalves, 2018; Pereira et. al., 2006; Sim-Sim, 2007; Viana & Ribeiro, 2020a).

Para o **OE “Caracterizar a contribuição da compreensão leitora em textos informativos-expositivos”**, podemos verificar que a compreensão leitora em textos informativos-expositivos revelou ser benéfica, eficaz, vantajosa e útil neste género textual, em que o pressuposto é informar o leitor de factos concretos (Cartier, 2000). O que reforça a ideia de Dorroh (2004) de que os leitores que se relacionam com o texto compreendem melhor o que leem. Nesta linha de pensamento podemos constatar e sublinhar a ideia de Cartier (2007), que melhores leitores — leia-se leitores que utilizam estratégias de compreensão leitora — alcançam os conhecimentos de uma forma mais eficiente do que aqueles que não são tão eficazes.

Em linhas gerais, considera-se que os objetivos da presente investigação foram atingidos. Uma vez que, com base na análise dos dados e da sua discussão, se verifica que o domínio da compreensão leitora em textos informativos-expositivos contribui para a construção e consolidação do conhecimento, pois implica estratégias de compreensão leitora que concorrem para a compreensão do conhecimento científico descrito, explicitamente ou implicitamente, nos textos informativos-expositivos. Quanto melhor a utilização de estratégias de compreensão leitora nos textos informativos-expositivos, melhor será a construção de conhecimento.

Concluindo, ler é compreender e compreender é um processo de significados (Ferreira & Gonçalves, 2018) que ajuda na construção de conhecimentos através de textos informativo-expositivos.

#### **2.4. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo**

Os constrangimentos no desenvolvimento do estudo relacionam-se com a duração de cerca de sete semanas da PES II. Considerando o pouco tempo disponível, o estudo não foi mais aprofundado nem aplicado a um universo mais alargado, como poderia ter sido. É possível desenvolver outras atividades relacionadas com a compreensão leitora em textos informativos-expositivos com o objetivo de ajudar a construir os conhecimentos, que contribuem para compreender melhor este universo, mas não foram utilizadas durante a prática, devido ao pouco tempo disponível.

### 3. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

A minha viagem de formação inicial para ser professora finda na defesa do presente relatório. É, por isso, essencial refletir acerca deste percurso de uma forma mais detalhada e mais intensa. Uma vez que a reflexão da própria prática permite o seu aperfeiçoamento. Não obstante, a reflexão deve ser feita num processo contínuo ao longo de toda a carreira (Figueiredo & Freire, 2011). Contudo, importa neste momento refletir acerca do caminho realizado até ao momento.

Interessa, ainda, referir que refletir sobre a própria prática é uma ação permanente, transformadora e de progresso enquanto profissional e enquanto indivíduo. Um professor reflexivo e que propõe melhorar a própria prática preconiza ferramentas para colmatar as próprias fragilidades e para as colmatar no futuro (Silva; 2011; Queiroz & Moita, 2007), tendo em consideração também as fragilidades dos alunos e os seus interesses (Conde et., al, 2020) Assim, permite-se pensar em conteúdos mais significativos, motivadores e prazerosos para a sala de aula (Conde et., al, 2020).

O presente capítulo está organizado nos seguintes pontos reflexivos: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) os contributos da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e (iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional com aspetos a melhorar no exercício da profissão docente.

Quanto ao primeiro ponto, **o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino**, importa antes de mais referir que esta UC concede ao indivíduo a aquisição de saberes, o desenvolvimento de competências e a prática do que foi abordado na teoria. É também uma forma de conhecer a realidade da profissão e dar início ao processo de conhecimento de si como futuro profissional (Nascimento, 2007).

Esta experiência, em ambos os ciclos de ensino, permitiu conhecer melhor a minha pessoa, tanto ao nível pessoal como profissional. Percebi que este é o caminho que quero seguir. Possibilitou ainda identificar algumas das minhas fragilidades, o que se tornou muito importante, de modo a corrigi-las, para conseguir ser cada vez melhor, sobretudo pelos alunos.

Reforçou a ideia do contributo de uma boa relação entre professores-alunos, na construção da aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades inerentes às áreas disciplinares e também sociais, para além da prevenção de casos de comportamentos disruptivos (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Percebi a importância da planificação, pois através da mesma o professor consegue antecipar, pensar nos objetivos e programar as atividades distribuindo-as no tempo (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016). Mas, na minha perspetiva, se houver a necessidade de estender o tempo da atividade, deve

fazê-lo. Por outras palavras, o professor deve estar atento se as aprendizagens estão a ficar adquiridas e bem compreendidas. Se não for o caso, deve saber gerir a planificação tendo em consideração as dificuldades do grupo e não ter a tentação de querer executar o que foi delineado apenas com a sensação de missão cumprida (Moreira, 2004). Assim sendo, a planificação é uma orientação das práticas educativas e deve ser encarada como um esboço incompleto, que pode a qualquer instante, no decorrer da ação, sofrer mudanças e ajustes (Ferreira, 2014). Compreendi a importância dos conhecimentos prévios para a construção de saberes (Aquino, 2012), pois a criança é estimulada para que consiga “raciocinar, refletir, decidir, argumentar, resolver problemas, sugerir e avaliar, tornando-se assim, mais autónoma e competente” (Silva, 2014, p. 7). Para além de perceber que quero adotar estratégias que não seja exclusivamente de exposição dos conteúdos e do uso do manual, tendo em consideração o grupo de turma, no sentido em que acredito que o ensino deve dar centralidade ao aluno no processo de ensino e de aprendizagem (Niza, 2012). Também levou a uma maior consciencialização dos desafios educacionais (Menezes, et., al, 2017). As práticas proporcionaram novas aprendizagens, tanto para os alunos, como para mim, pois os alunos também nos ensinam. Aprendi um pouco mais a ter de inovar, a lidar com o imprevisto, a recriar, a preparar-me para todas as eventuais curiosidades e perguntas que poderão fazer.

No que concerne ao segundo ponto, **os contributos da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais**, é de referir primeiramente a importância da investigação sobre a prática, em particular porque os professores se debatem diariamente com muitos desafios. O caminho da investigação contribui para identificar e compreender os problemas, traçar estratégias de ação mais adequadas e melhorar a realidade (Ponte, 2008). A investigação favorece a ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais, com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e, conseqüentemente, na participação do próprio conhecimento científico. Ainda mais, a própria investigação justifica-se por haver questões que estão por responder ou às quais ainda não se consegue dar uma resposta satisfatória (Menezes, et., al, 2017).

A presente investigação-ação contribuiu para um conhecimento mais profundo acerca dos conceitos enunciados (Ponte, 2008), ao longo do corpo do trabalho, centrados na compreensão leitora de textos informativos-expositivos para a construção de conhecimento. Através desta investigação, consegui identificar os aspetos a melhorar, colocar em prática estratégias para modificar aquela realidade e ter resultados bastante satisfatórios, tal como consta nos resultados da análise de dados da mesma. Consegui aumentar a minha capacidade de analisar e interrogar as situações

profissionais nos diferentes contextos, em ambos os ciclos de ensino e aumentar a minha confiança nas minhas capacidades de promover aprendizagens nos alunos (Menezes, et., al, 2017).

Relativamente, ao terceiro ponto, **a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional com aspetos a melhorar no exercício da profissão docente**, é de salientar que a prática educativa permitiu uma maior e melhor capacidade de análise (Menezes, et., al, 2017).

Para além dos elementos que referi no ponto anterior e que gostaria de reforçar, relacionados com a investigação, há ainda outros aspetos significativos que gostaria de mencionar. É de sublinhar que considero que o estabelecimento de uma boa relação entre professor-aluno é fundamental para criar condições de aprendizagem. Para além do mais, pretendo utilizar estratégias e métodos diferenciados, consoante o contexto e os próprios alunos, para estimular o ensino de todos, para todos. Para que todos consigam aprender. Distanciando-me dos rótulos dos alunos fracassados. Num caminho de oportunidade, para que todos os alunos possam criar uma imagem de si próprios como seres capazes de compreender os conteúdos (Barbosa & Canalli, 2011). Pretendo também ser mediadora e gestora de conflitos dentro da sala de aula, que respeita os alunos sem a necessidade de recorrer à coerção, pressão ou à força (Silva, 2007).

Quanto aos aspetos a melhorar, gostaria de salientar a gestão de tempo. Todavia, penso que se deve bastante à minha inexperiência. Em algumas abordagens devo ser mais assertiva e direta para otimizar o tempo. Assim sendo, também a revisão do tempo de realização das tarefas nas planificações deve ser feita com mais cuidado e a pensar em constrangimentos que podem acontecer no decorrer da execução da planificação.

Findando, foi um percurso com imensos desafios, mas acredito que estou mais preparada e consciente do mundo do ensino. Pretendo melhorar-me todos os dias enquanto pessoa e profissional, pois as duas são indissociáveis. Para que possa dar o meu contributo na educação e em todas as crianças que vão passar por mim, com rigor científico, excelência, competência, amor e uma boa relação com os alunos, para que o ensino chegue a todos. Sabendo que ser professor não é apenas ensinar metas e conteúdos curriculares, é também estarmos preparados para lidar com crianças de contextos, personalidades e ritmos de aprendizagem diferentes. Por isso, estou muito grata por este processo e ansiosa por começar a exercer a profissão, para dar de mim o meu melhor, pelas crianças, pelo ensino.

# REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alonso, M. L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2016). *Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Universidade Aberta.
- Aquino, C. (2012). Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? *Letónica*, pp. 125-141.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACID, I.P.).
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Barbosa, F. R. M., & Canalli, M. P. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? *EFDeportes*, p.1.
- Bento, A. (2012, maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA*, 65, 42-44.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência. Consultado em junho de 2021, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista portuguesa de Educação*, 24, 7-34.



- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cartier, C. S. (2000). *Augmenter le pouvoir d'apprendre des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Université de Montréal.
- Cartier, C. S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, C. S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: mieux comprendre et mieux intervenir*. Les Éditions CEC inc.
- Cartier, C. S., Chouinard R., & Contant. H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé: stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue Canadienne de l'éducation*, 34, 24-65.
- Cartier, C. S., & Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115, 44-49.
- Cartier, C. S., & Théorêt M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Université de Montréal.
- Código de Conduta Ética na Investigação. (2016). *Ética na investigação: melhores práticas, melhor ciência*. ISCTE-IUL.
- Conde, I., Pereira, L., Neto, I., Menezes, J., Pantoja, L. & Paixão, G. (2020). Papel do diário de campo reflexivo na formação docente. *Indagatio Didactica*, 5, 15-30.
- Collot, B. (2005). *Estratégia para ensinar a ler*. (J. Soares, Trad.). Orange.
- Croner, E. P. (2003). Strategies for Teaching Science Content Reading. *The Science Education Review*, 2(4), pp. 104-119.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática (2.ª ed.)*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Delors, J., Mufti. I., Amagi. I., Carneiro. R., Chung. F., Geremek. B., Gorham. W., Kornhauser. A., Manley. M., Quero. M., Savané. M., Singh. K., Stavenhagen. R., Suhr. M., & Nanzhao Z. (1996). *Learning: the treasure within*. UNESCO Publishing.
- Dias, G. A. (2007). *Identidades e professores, história e sociedade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dionne, L. (2007). Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences: un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), pp- 37-50.
- Dorroh, J., & Tierney, B. (2004). *How to write to Learn Science*. National Science Teachers Association.
- Duschl, R., Schweingruber, H., & Shouse, A. (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Educação, D.-G. d. (2018). Obtido de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ferreira, M., & Gonçalves, C. (2018). Do Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade. *Saber & Educar*, 25, 1-11.
- Ferreira, I. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. Universidade do Porto – Faculdade de Letras: Porto.
- Ferreira, M., & Horta, I., (2014). Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências, Da Investigação às Práticas, 5(2), 144 - 154.
- Ficha da unidade curricular. (2020). *Prática de Ensino Supervisionada II (PES II): Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Português e HGP no 2. CEB*. Obtido em: [https://moodle1.ipl.pt/eselx2019/pluginfile.php/2936570/mod\\_resource/content/1/00.FUC\\_MPHGP\\_PES%20II%20%202020-2021\\_%20.pdf](https://moodle1.ipl.pt/eselx2019/pluginfile.php/2936570/mod_resource/content/1/00.FUC_MPHGP_PES%20II%20%202020-2021_%20.pdf)

- Figueiredo, G. H. S., & Freire, C. D. (2011). Os desafios da relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Maiêutica*, 7-11.
- Fino, N. C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 135-151.
- Gonçalves, C., & Sousa C. O. (2010). Português L2/L1: compreensão na leitura. *Limite*, 4, 119-139.
- Gómez, P. I. A. (2011). *Educação na era digital: a escola educativa*. Penso.
- Gracias, J. M. & Pinto, V. (2012). *Perguntas dos alunos do ensino secundário: promoção de uma aprendizagem ativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Langevin, L., Cartier, C. S., & Robert. (2007). Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves «raccrocheurs» pour mieux intervenir. *Vie pédagogique*, 142, 1-6.
- Lowe, T. & Hasson, R. (2011). *Assessment for learning: Using Moodle quizzes in mathematics*. CETL-MSOR Conference 2010, 6–7, Birmingham, UK, pp. 39–45.
- Martins, A. M. (1991). O que é preciso para aprender a ler. *Análise psicológica*, 1, 19-23.
- Martins, G. d. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Obtido de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, O. M., & Sá. (2008). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.

- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative study. In *The sage handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 214-253.
- Mcniff J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- Moreira, C. (2004). *Implicações para o processo Ensino/Aprendizagem decorrentes da planificação, comunicação e avaliação em projecto CTS, com alunos do 3.º e 4.º ano e professores do 1.º CEB*. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Braga.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (41-2), p. 207-218. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9)
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Neri, C. N., Guill, K., & Retelsdorf J. (2019). Language in science performance: do good readers perform better? *European Journal of Psychology of Education*, 36, 45–61.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, *Escola Moderna*, 1 (3ª série), 27-30.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Obtido de: <https://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>
- Pelletier, M. (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire: action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Pereira, T. P., Henriques, G., Sousa, O, (2020) *Manuais escolares: textos e compreensão na leitura* in Sousa, O., Ferreira, P., Estrela, A., Esteves, S. *Investigação e Práticas em Leitura*. (87-110) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
- Pereira, A., Ramos, A., Viana, F., Castanheira, M., & Castanho M. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Casa do Professor.

- Pombo, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. (2005, março). *Liinc*, 1(1), 3-15.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Ponte, P. J., & Boavida A. (2004). Investigar a nossa prática profissional: O percurso de um grupo de trabalho colaborativo. *Educação e Matemática*, 77, 17-20.
- Queiroz, C., Moita, F. (2007). *A formação e a prática reflexiva*. Universidade Federal do Rio grande do Norte.
- Reis, L, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos – Guia Prático*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, S., Santos, S., & Spinillo, A. (2013). *Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - informativo (4º ano)*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do XIII Congresso SPCE, Estudo Curriculares e Práticas Educativas* (pp. 1045 – 1053). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Saraiva, J., Kaspari, T., & Welter. M. (2018). Da leitura na escola para a leitura do mundo: roteiro de leitura como proposta pedagógica. *Caderno seminal digital*, 29(29), 32-65.
- Seleções do Reader's Digest (Eds.). (1978). *Ao encontro da Natureza: como explorar e apreciar o mundo fascinante que o rodeia*. (1.ª ed.). Lisboa.
- Silva, I. M. (2007). *O professor como mediador*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. H. D. (2011). Algumas Considerações de Ordem Crítica à Perspectiva [sic] da Prática Reflexiva. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, p. 455-466. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_Extra-2011\\_35](https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_35)
- Silva, C. J. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. Universidade do Minho.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, C. O. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Editora: Media XXI.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Lisboa: Campo das Letras.
- Viana, L. F., & Ribeiro, I. (2020a). *Desenvolver: Compreensão da Leitura*. Fundação Belmiro de Azevedo. Obtido de: <https://ler.pnl2027.gov.pt/storage/app/uploads/public/5fe/e05/810/5fee05810fd2d804958105.pdf>
- Viana, L. F., & Ribeiro, I. (2020b). *Aprender: Fluência e compreensão da leitura*. Fundação Belmiro de Azevedo. Obtido de: <https://ler.pnl2027.gov.pt/storage/app/uploads/public/5fe/e03/d09/5fee03d0914c1488180938.pdf>
- Viana, F., Ribeiro I., Fernandes I. Ferreira, A., Leitão, C., Gomes S., Mendonça, S., Pereira L., & (2018a). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber: um programa de intervenção para o 3.º e 4.º anos E.B. (2.ª ed.)*. Edições Almedina.
- Viana, F., Ribeiro I., Fernandes I. Ferreira, A., Leitão, C., Gomes S., Mendonça, S., Pereira L., & (2018b). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.ª ed.)*. Edições Almedina.

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

**ANEXO A**  
Potencialidades e fragilidades da turma  
do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |



**Tabela A1***Potencialidades e Fragilidades das turmas, registado durante o período de observação*

Áreas	Potencialidades	Fragilidades	Processos Pedagógicos
<b>Competências sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A turma é muito interessada e participativa, colocam perguntas, partilham informações;</li> <li>- Interesse e curiosidade, competências investigativas, ou seja, participam e integram a construção do conhecimento;</li> <li>- Entreaduda entre alunos (no tempo de estudo autónomo e não só);</li> <li>- Nas intervenções respeitam os princípios de regulação da interação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos têm dificuldade na autorregulação do tempo e das tarefas a concretizar, no período de Estudo Autónomo.</li> </ul>	<p>A professora fomenta a cooperação, aliás antes do isolamento profilático a professora reuniu com os pais, para poder organizar a sala, de forma que os alunos trabalhassem em pares.</p> <p>Os alunos são envolvidos no processo de aprendizagem, sendo que a professora utiliza a informação partilhada pelos alunos, para introduzir conteúdos e não só.</p> <p>Os assuntos referentes à turma são discutidos e grande grupo. A professora não interrompe a comunicação dos alunos, mas sim conduz a intervenção, de forma que todos participem.</p> <p>O parecer e reforço é sempre positivo.</p>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior parte dos alunos gosta de ler (quer por iniciativa própria, quer por solicitação do contexto);</li> <li>- Gosto pela partilha de leituras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos têm dificuldades na interpretação e comunicação oral;</li> <li>- Erros ortográficos (quer os alunos com dislexia,</li> </ul>	<p>Os diferentes domínios foram negociados com os alunos, ou seja, dia da leitura e escrita, gramática, entre outros exercícios.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e participação em atividades de debate, ou seja, em torno de temas da atualidade ou valores;</li> <li>- Ao nível linguístico, na comunicação oral, não revelam grandes problemas, têm um discurso variado e utilizam conectores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>quer os sem) e dificuldade na utilização ou omissão de alguns sinais de pontuação;</li> <li>- Na escrita revelam algumas dificuldades na textualização, ou seja, na organização sequencial do texto (ausência de planificação e revisão).</li> </ul>	Os exercícios e tarefas surgem de contextos ou dificuldades dos alunos.
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação ativa na resolução de situações problemáticas e na expressão do raciocínio matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades nas tabuadas e na divisão;</li> <li>- Alguns alunos têm dificuldades no raciocínio lógico.</li> </ul>	A professora explora os conhecimentos e estratégias de cálculo dos alunos, apelando à discussão coletiva e questionando os alunos que têm dificuldade, de como deveriam realizar o exercício.
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito interessados e curiosos no geral (conteúdos ou não);</li> <li>- Competências investigativas, recolhem informação extra ou incluída nos conteúdos;</li> <li>- Gosto pelas atividades que promovam pensamento crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos têm dificuldade em organizar ideias.</li> </ul>	A professora promove o desenvolvimento das competências investigativas.
<b>Música</b>	(só presenciamos a partilha de músicas e gosto musical)	- Não observável.	A professora partilha músicas e vídeos com os alunos, levando a explorar as suas interpretações.

	- Interesse e gosto pela partilha de músicas.		
<b>Artes Visuais</b>	(só observámos as naus que estavam expostas na sala de aula, tal como, trabalhos desenvolvidos ao longo do período de ensino à distância - <i>Classroom</i> )  - Utilização de materiais reciclados;  - Criatividade em objetos 3D.	- Alguns alunos na partilha de qual a área que tinha mais dificuldade ou gostavam menos, esta foi selecionada;  - Alguns alunos têm dificuldades no desenho, ou seja, este é rudimentar (tendo em conta as fases de desenvolvimento do desenho infantil).	Embora, não tenha sido observável, na sala e na Plataforma <i>Classroom</i> foi possível encontrar alguns trabalhos realizados pelos alunos (em 3D – naus – e desenhos).
<b>Teatro</b>	(não presenciamos nenhum momento concreto, apenas partilha dos alunos)  - No geral os alunos demonstram interesse e motivação pelo teatro.	- Apenas um aluno revelou que não gostava de teatro (através do levantamento dos interesses dos alunos, o que gostavam mais e menos).	Não foi observável.
<b>Educação Física</b>	(só observámos 1 sessão)  - Revelam preferência por jogos em grupo.  NOTA: Os alunos irão ter 2 sessões por semana, lecionado por 2 professores distintos.	- Alguns alunos têm dificuldade na receção da bola e no lançamento da mesma.  - Alguns alunos têm dificuldade na condução da bola progredindo, com pequenos toques da parte interna e externa dos pés, mantendo a bola controlada.	A professora está presente nas aulas, embora não sejam lecionadas por ela, auxilia e por vezes participa. Na sala de aula recorre a alguns exemplos dos momentos em Educação Física.

Nota. Projeto de intervenção do 1.º CEB.

## **ANEXO B**

PI do 1.º CEB (tendo por base os  
documentos orientadores)

**Tabela B2**

Projeto de Intervenção (tendo por base os documentos orientadores)

	Competências a desenvolver	Intervenção
<b>Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória</b>	<p><u>Linguagens e textos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;</li> <li>- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.</li> </ul> <p><u>Informação e comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;</li> <li>- Transformar a informação em conhecimento.</li> </ul> <p><u>Raciocínio e resolução de problemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar informação, <u>planear</u> e conduzir pesquisas;</li> <li>- Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas;</li> <li>- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.</li> </ul> <p><u>Pensamento crítico e pensamento criativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;</li> <li>- Prever e avaliar o impacto das suas decisões;</li> <li>- Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotinas diárias e semanais;</li> <li>- Organização do Estudo Autónomo;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades que promovam o Pensamento Crítico;</li> <li>- Realização de pequenos projetos.</li> </ul>
	Português	<u>Competência da oralidade:</u>

<p>(Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)</p>	<p>- Interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades;</p> <p><u>Competência da leitura:</u></p> <p>-Compreender o sentido de textos (narrativos, descritivos, notícia, entrada de dicionário, Banda Desenhada);</p> <p><u>Educação Literária:</u></p> <p>-Construir percursos enquanto leitor, através de diferentes metodologias;</p> <p><u>Competência da escrita:</u></p> <p>-Organizar a sequência textual;</p> <p>-Transmitir opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate (Argumentação);</li> <li>- Interpretação de diferentes géneros textuais;</li> <li>- Laboratório Gramatical (Preposições);</li> <li>- Sequência Didática (Texto narrativo - expansão do grupo nominal);</li> <li>- Planificação do discurso oral;</li> <li>- Planificação, textualização e revisão;</li> <li>- Família compreensão (Textos informativos/ expositivos);</li> <li>- Roteiro de Leitura;</li> <li>- Dicionário da Turma;</li> <li>- Álbum dos livros;</li> <li>- Construção de instrumentos de pilotagem.</li> </ul>
<p>Matemática</p> <p>(Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)</p>	<p>-Desenvolver a compreensão dos números e das operações, bem como cálculo mental e escrito;</p> <p>-Descrever, construir e representar figuras planas e sólidos geométricos;</p> <p>-Resolver problemas em situações que convocam a mobilização das aprendizagens nos diversos domínios, e de analisar as estratégias e os resultados obtidos;</p> <p>-Desenvolver a capacidade de raciocinar matematicamente, bem como a capacidade de analisar os raciocínios de outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representações através da exploração das artes visuais;</li> <li>- Resolução de problemas, recorrendo a diferentes tipos de organização (individual, pequeno e grande grupo);</li> <li>- Algoritmo do dia.</li> </ul>
<p>Estudo do Meio</p> <p>(Metas Curriculares/</p>	<p>-Centrar os processos de ensino de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento;</p> <p>-Tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de experiências;</li> <li>- “Canteiro da turma”;</li> <li>- Guião na Pista do Pormenor;</li> </ul>

Aprendizagens Essenciais)	necessidades, valorizando situações do dia a dia e questões de âmbito local, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem;  -Privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos de Pilotagem;</li> <li>- Análise de diversas fontes: Guião de Pesquisa e Guião de Investigação.</li> </ul>
Teatro (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento;</li> <li>-Distinguir, pela experimentação e pela representação, jogo dramático e representação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas teatrais (improvisação);</li> <li>- Interpretação e comunicação;</li> <li>- Experimentação.</li> </ul>
Artes Visuais (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	-Exploração dos diferentes domínios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação de diferentes técnicas, contextualizadas e integradas em projetos ou conteúdos:</li> <li>- Autorretrato, panfleto, construção de maquete; construção de pavimentações.</li> </ul>
Música (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	-Exploração dos diferentes domínios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentação das diferentes técnicas de canto (sílabas neutras, boca fechada, letra);</li> <li>- Exercícios de identificação do carácter da música;</li> <li>- Exploração da música – O Barqueiro;</li> <li>- Construção de uma Banda Desenhada após a audição de diferentes géneros musicais.</li> </ul>
Educação Física (Metas Curriculares/	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar tarefas de síntese;</li> <li>-Saber questionar uma situação;</li> <li>-Controlar a orientação espacial;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades Rítmicas expressivas (não foi aplicado dado a discussão, no</li> </ul>

Aprendizagens Essenciais)	<p>-Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor;</p> <p>-Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.</p>	<p>momento de Assembleia de Turma);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percursos na natureza;</li> <li>- Jogos (avaliação inicial, intermédia e final).</li> </ul>
---------------------------	--	--

Nota. Projeto de intervenção do 1.º CEB.



**ANEXO C**  
OG e EG e respectivas atividades  
implementadas no 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

**Tabela C3**

Sistematização dos OG, respectivas EG e atividades que foram implementadas

Objetivos gerais	Estratégias e Atividades
<p><b>OG A</b> Adquirir competências de autorregulação e gestão da aprendizagem</p>	<p><b><u>ESTRATÉGIAS:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Implementação de rotinas diárias e semanais;</li><li>- Construção de pequenos projetos em conjunto com os alunos;</li><li>- Valorização dos conhecimentos prévios e promoção de aprendizagens significativas;</li><li>- Promoção da diferenciação pedagógica;</li><li>- Aplicação de jogos de aprendizagem;</li><li>- Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares.</li></ul> <p><b><u>ATIVIDADES:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Continuidade e aplicação de rotinas semanais;</li><li>- Projetos: “Horta da Turma”; “Cantinho do Conhecimento “(Dicionário da Turma, álbum dos Livros e Ficheiros de Estudo Autónomo);</li><li>- Dinamização de metodologias diferenciadoras: jogos de aprendizagem (domínio dos sólidos geométricos, <i>quizz</i> interativos - Plickers, <i>Jogos no Wordwall</i>; Jogo da Glória), guião na pista do pormenor (“A minha primeira República”), família compreensão (Incluído no Roteiro de Leitura), sequência didática (texto narrativo – a expansão do Grupo Nominal), laboratório gramatical (Preposições);</li><li>- Atividades de Pensamento Crítico: aspetos interligados com a cidadania, relacionado com o bem-estar animal;</li><li>- Organização do Estudo Autónomo – Mapa de Organização e Ficheiros do Estudo autónomo;</li><li>- Adaptações curriculares (sempre que necessário), para os alunos com medidas universais seletivas. Contudo, só dois alunos é que necessitavam de exercícios adaptados ao 2.º ano de escolaridade, nas áreas disciplinares da Matemática e Português. De forma a complementar os projetos desenvolvidos, por estes dois alunos, no apoio decidimos criar um cantinho na sala “Aquilo que já consigo fazer!”, onde estavam colocados os trabalhos realizados por ambos. Os referidos trabalhos também foram apresentados pelos mesmos à restante turma.</li></ul>

<p><b>OG B</b> Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento interdisciplinar.</p>	<p><b><u>ESTRATÉGIAS:</u></b>  - Implementação de rotinas diárias e semanais;  - Construção de pequenos projetos em conjunto com os alunos;  - Aplicação de jogos de aprendizagem;  - Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares;  - Implementação de estratégias para a realização de produções escritas.</p> <p><b><u>ATIVIDADES:</u></b>  Análise de diferentes géneros textuais;  Realização de análise de diferentes documentos e imagens;  Realização de diferentes jogos;  Aplicação de competências investigativas em torno de tarefas implementadas (Dicionário da turma; Álbum da turma; Pergunta da semana; Dia de?...).</p>
<p><b>OG C</b> Desenvolver competências de seleção de informação e produção escrita.</p>	<p><b><u>ESTRATÉGIAS:</u></b>  -Promoção da diferenciação pedagógica;  -Construção de pequenos projetos em conjunto com os alunos;  -Implementação de estratégias para a realização de produções escritas;  -Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares</p> <p><b><u>ATIVIDADES:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i) Análise de diferentes géneros textuais;</li> <li>ii) Apresentação e discussão em torno de instrumentos de pilotagem (produção escrita);</li> <li>iii) Sequência didática;</li> <li>iv) Planificação, textualização e revisão de produções escritas;</li> <li>v) Exercícios estratégicos, para melhorar os erros ortográficos e a aplicação correta dos sinais de pontuação.</li> </ol>

*Nota.* Projeto de intervenção do 1.º CEB. Todas as atividades implementadas foram devidamente negociadas com a turma.

## **ANEXO D**

Avaliação, indicadores e Instrumentos,  
em relação aos OG do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

**Tabela D4**

*Avaliação, Indicadores e Instrumentos, em relação aos OG*

<b>OG</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
OG A	IA1 - Participa nas tarefas propostas; IA2 - Integra o processo de aprendizagem; IA3 - Mobiliza conteúdos na aplicação e concretização das rotinas instauradas; IA4 - Autoavalia o trabalho realizado.	Produções dos alunos Mapa de organização do Estudo Autônomo Grelha de Avaliação
OG B	IB1 - Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação; IB2 - Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem; IB3 - Usa reportório das diferentes áreas disciplinares adequado às diferentes situações; IB4 - Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes realizadas.	Produções dos alunos Grelha de Avaliação
OGC	IC1 - Seleciona e organiza a informação mais importante; IC2 - Planifica textos; IC3 - Respeita as regras de pontuação e ortografia; IC4 - Mobiliza vocabulário específico do tema do texto; IC5 - Revê e melhora o texto produzido.	Produções dos alunos Grelha de Avaliação

*Nota.* Projeto de intervenção do 1.º CEB.

**ANEXO E**  
Grelha de avaliação do PI do 1.º CEB

|' '' | | ''

**Tabela E5**

*Grelha de Avaliação do PI*

Alunos	A - Adquire competências de autorregulação e gestão da aprendizagem					B - Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento interdisciplinar					C - Desenvolver competências de seleção de informação e produção escrita					Média Global	
	IA1	IA2	IA3	IA4	Média OG-A	IB1	IB2	IB3	IB4	Média OG-AB	IC1	IC2	IC3	IC4	IC5		Média OG-C
1	5	5	4	3	4,3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,1
2	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
3	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
4	3	3	3	3	3,0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
5	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2,8	3,6
6	3	3	3	3	3,0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
7	4	3	3	3	3,3	3	3	3	3	3	4		3	4	3	2,8	3,0
8	4	3	3	3	3,3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1
9	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
10	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
11	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
12	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
13	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
14	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
15	5	5	4	3	4,3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	4,0
16	5	5	4	3	4,3	5	5	5	5	5	4	4	3	4	3	3,6	4,3
17	4	4	4	3	3,7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,2
18	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,8	3,9
19	5	4	3	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
20	4	3	3	3	3,3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1
21	5	4	3	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
MF	4,62	3,90	3,67	3,00	3,8	3,76	3,76	3,76	3,76	3,8	3,76	3,74	3,10	3,76	3,05	3,5	3,7

Nota. Projeto de intervenção do 1.º CEB.

Parâmetros	Nível
Insuficiente	1
Pouco suficiente	2
Muito suficiente	3
Bom	4
Muito Bom	5

**ANEXO F**  
Potencialidades e fragilidades das  
turmas do 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |



**Tabela F6**

Caracterização: *Potencialidades e Fragilidades das turmas, registado durante o período de observação*

ÁREAS	Potencialidades	Fragilidades	Processos Pedagógicos
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assíduos e pontuais;</li> <li>• Diversidade cultural;</li> <li>• Alguns alunos participam e querem participar;</li> <li>• Funciona melhor no português, em turnos (6.º 2);</li> <li>• TIC.</li> </ul>	<p><u>Participação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número reduzido (Participação limitada);</li> <li>• Comunicação insegura</li> <li>• Maior parte dos alunos não solicitam a palavra para intervir;</li> <li>• Apenas uma parte revela motivação e interesse no decorrer do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• Envolvimento desigual dos alunos;</li> <li>• A participação é condicionada pelos professores;</li> <li>• Não há integração curricular;</li> <li>• Dificuldades na gestão do trabalho autónomo;</li> <li>• Incumprimento das tarefas das aulas assíncronas;</li> <li>• Ausência de estudo e motivação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade condicionada ao manual.</li> </ul>
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto pela leitura (embora haja dificuldades);</li> <li>• Disponibilidade para a realização de exercícios na aula síncrona.</li> </ul>	<p><u>Domínio: oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção oral descuidada.</li> </ul> <p><u>Domínio: leitura e escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na leitura;</li> <li>• Dificuldades na compreensão do texto;</li> <li>• Dificuldades nas inferências textuais;</li> <li>• Pouca ou nenhuma entoação textual;</li> <li>• Produção escrita improficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora recorre a estratégias de TIC (6.º3);</li> <li>• As atividades são concentradas em torno da dos domínios da leitura e gramática.</li> </ul>

		<u>Domínio: Gramática</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pronomes pessoais em adjacência verbal.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respostas à questão: Em relação ao Português o que é que gostas MAIS da disciplina? Porquê? Em 19 alunos maioria responder “ler”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “verbos”; “professora”; “porque vivo em Portugal”.</li> <li>Respostas à questão: Em relação ao Português o que é que gostas MENOS da disciplina? Porquê? Em 19 alunos maioria respondeu “pronomes” e “escrever”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “verbos”; “gramática”.</li> </ul>			
HGP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gosto pela realização de questionários;</li> <li>Compreensão oral (domínio da informação relevante).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de conhecimento geográfico, de análise de documentos cartográficos;</li> <li>Ausência de utilização e interpretação de diferentes fontes históricas;</li> <li>Segundo feedback de ambas as professoras há uma ausência do trabalho da geografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade condicionada ao manual;</li> <li>Ausência de análise documental;</li> <li>Os conteúdos são dados “pela rama” (segundo a professora do 6.º 2), porque os alunos não se interessam pela temática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respostas à questão: Em relação a HGP o que é que gostas MAIS da disciplina? Porquê? Em 19 alunos maioria responder “reis”; “heróis”; “história”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “Tudo”; “vídeos”.</li> <li>Respostas à questão: Em relação a HGP o que é que gostas MENOS da disciplina? Porquê?</li> <li>Em 19 alunos maioria respondeu “não sei” e “século”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “Tudo”; “antigamente”; “reis”.</li> </ul>			

Nota. Projeto de intervenção do 2.º CEB.

## **ANEXO G**

PI do 2.º CEB (tendo por base os  
documentos orientadores)

| | ' ' | | ' '

**Tabela G7**

*Projeto de Intervenção (tendo por base os documentos orientadores)*

	<b>Competências a desenvolver</b>	<b>Intervenção</b>
<p><b>Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória</b></p>	<p><u>Raciocínio e resolução de problemas:</u>                      - Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas;                      - Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados;</p> <p><u>Pensamento crítico e pensamento criativo:</u>                      - Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;                      - Desenvolver novas ideias e soluções de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem;</p> <p><u>Desenvolvimento pessoal e autonomia:</u>                      - Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia;</p> <p><u>Informação e comunicação:</u>                      - Transformar a informação em conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar atividades, em ambas as disciplinas, que fomentem a mobilização de ambas as competências;</li> <li>- Promover a interdisciplinaridade entre Português e HGP;</li> <li>- Criar rotina semanal: O semanário da turma;</li> <li>- Promover atividades que promovam a autorregulação e construção das suas aprendizagens;</li> <li>- Auxiliar os alunos na gestão do estudo autónomo (trabalho das aulas assíncronas);</li> <li>- Construir o semanário de forma a que este oriente o estudo autónomo do aluno.</li> </ul>
<p>Português (Metas curriculares)</p>	<p><u>Competências da leitura e escrita:</u>                      - Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;                      - Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto;                      - Utilizar sistematicamente processos de revisão de textos;                      - Escrever textos integrando a descrição.</p> <p><u>Competências de gramática:</u>                      - Identificar funções sintáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar atividades que levem à Planificação (quer textos, quer apresentação oral (Debate – recorrendo aos conteúdos histórico-geográficos);</li> <li>- Promover atividades que integrem os alunos das estruturas de diferentes géneros textuais;</li> <li>- Promover atividades que desenvolvam a capacidade de estruturar e organizar ideias e adequá-las ao contexto específico solicitado;</li> <li>- Desenvolver metodologia de Laboratório Gramatical, para integrar os novos conteúdos do domínio da gramática;</li> <li>- Criar Hospital Ortográfico, de forma a agilizar os erros ortográficos gerais (não os que advêm da diversidade cultural).</li> </ul>
<p>HGP</p>	<p><u>Competências histórico-geográficas:</u>                      - Utilizar diferentes fontes, com diversas linguagens;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar atividades que promovam a pesquisa, recolha e seleção de informação;</li> </ul>

(Metas curriculares)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar, organizar e tratar informação, relacionando-as e analisando-as, tendo em conta as referências espaciotemporais;</li> <li>- Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades, anteriormente localizados;</li> <li>- Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais – também articulada com as competências anteriores, procura-se a compreensão contextualizada das dinâmicas dos vários territórios e de como se interligam e influenciam;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar atividades que promovam a exploração de esquematização dos dados, ideias e conceitos histórico geográficos;</li> <li>- Dinamizar atividades que promovam o pensamento e mobilização de vocabulário e conteúdos histórico-geográficos</li> <li>- Planificar atividades onde integrem a análise de diferentes fontes;</li> <li>- Contextualizar os conteúdos no espaço e no tempo (implementar a rotina e recurso ao Friso Cronológico);</li> <li>- Promover visitas de estudo virtual, para que os alunos contactem com diferentes realidades e contextos.</li> </ul>
----------------------	---	---

Nota. Projeto de intervenção do 2.º CEB.

**ANEXO H**  
OG e EG e respectivas atividades  
implementadas no 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

**Tabela H8***Relação entre os OG e as EG do Projeto de Intervenção*

<b>Estratégias</b>	<b>E1. Realização de produções escritas, incluindo diversificação de textos...</b>	<b>E2. Consolidação das regras ortográficas...</b>	<b>E3. Realização de percursos ... interdisciplinares</b>	<b>E4. Construção de um jornal interativo</b>
<b>Objetivos</b>				
<b>A. Desenvolver competências de produção escrita</b>	Competências Português	Competências Português	Competências essenciais (transversais)	Competências essenciais (transversais);
<b>B. Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem</b>	Competências essenciais (transversais); Competências Português; Competências HGP	Competências essenciais (transversais); Competências Português	Competências transversais; Competências HGP e Competências Português	Competências essenciais (transversais);
<b>C. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico...</b>	Competências essenciais (transversais); Competências HGP	Competências Português	Competências essenciais (transversais);	Competências essenciais (transversais); Competências HGP
<b>D. Utilizar diferentes fontes de informação, diversas linguagens em HGP...</b>	Competências essenciais (transversais); Competências HGP	Competências Português	Competências transversais; Competências HGP e Competências Português	Competências essenciais (transversais); Competências HGP

*Nota.* Cf. Projeto de intervenção do 2.º CEB.

**Estratégias completas (estritamente ligadas com as atividades):**

- Realização de produções escritas, incluindo diversificação de textos (texto descritivo, carta, banda desenhada, notícia, texto biográfico, informativo e expositivo);
- Consolidação das regras ortográficas a partir do trabalho de texto;
- Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares;
- Construção de um jornal interativo (semanário da turma) com os alunos, de forma a motivar e orientar o trabalho autónomo.

*Nota.* Projeto de intervenção do 2.º CEB.

## **ANEXO I**

Avaliação, indicadores e Instrumentos,  
em relação aos OG do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |



**Tabela I9***Avaliação, Indicadores e Instrumentos, em relação com os OG*

<b>OG</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<b>OG A</b>	A1 - Planifica diferentes tipos textuais; A2- Redige corretamente, integrando o encadeando elementos de diferentes macroestruturas; A3- Respeita as regras de pontuação e de ortografia. A4 - Revê o texto produzido.	Produto final dos alunos Grelha de Avaliação
<b>OG B</b>	B1 - Adquire rotina e realiza as tarefas propostas nos tempos definidos; B2- Explora o "semanário da turma" de modo a desenvolver as tarefas propostas; B3 - Realiza as tarefas de forma autónoma.	Produto final dos alunos Registo das mensagens dos alunos (chat do Teams) Grelha de Avaliação
<b>OG C</b>	C1- Mobiliza vocabulário específico do tema; C2- Aplica o vocabulário histórico-geográfico na comunicação do conhecimento.	Produto final dos alunos Grelha de Avaliação
<b>OG C</b>	D1- Utiliza diferentes fontes de informação com diversas linguagens; D2 - Seleciona e organiza informação de natureza diversa.	Produto final dos alunos Grelha de Avaliação

Nota. Projeto de intervenção do 2.º CEB.

## **ANEXO J**

Grelha de avaliação do PI do 2.º CEB

|' '' | | ''





**ANEXO K**  
Conhecimentos prévios

| ' ' | | ' ' |

O conhecimento que o indivíduo tem, está organizado em esquemas cognitivos que o capacita de descrever e explicar o mundo (reconhecer estímulos, estabelecer relação entre eles e fazer escolhas). Estes esquemas podem estar ativos ou adormecidos. Isto é, podemos apenas solicitá-los quando precisamos e, para isso, recorreremos à nossa memória. Existem dois tipos de memória: a memória a longo prazo e a memória de trabalho. A memória a longo prazo são os conhecimentos requisitados quando são precisos. Enquanto a memória de trabalho são todos os conhecimentos que nos deparamos diariamente. Quando já não precisamos destes conhecimentos eles regressam para a memória a longo prazo, mas já podem ir modificados, por causa dos novos conhecimentos adquiridos e que estão relacionados com os anteriores (Gonçalves, 2008).

O ato de ler pressupõe que os conhecimentos que o leitor tem acerca daquele assunto sejam transferidos para a memória de trabalho. De modo que, os conhecimentos do repertório de informação do leitor ajudem o leitor a entender o que está escrito e que o levem a interpretar, isto é, a construir um significado de texto. Assim, quanto mais conhecimentos pertinentes sobre aquele tema, mais existe aprendizagem (Gonçalves, 2008).

Caso os conhecimentos prévios que os leitores têm acerca de determinado assunto não forem ativados durante a leitura, ou estarem dispersos (por isso, existirem incorreções) pode fazer com que o indivíduo não dê importância à informação que leu ou que a adultere (Gonçalves, 2008).

Deste modo, ler dá a capacidade do leitor de construir e reconstruir o significado do texto durante a leitura, por meio da integração dos conhecimentos prévios com as novas informações e, através da regulação das suas expectativas e do uso de estratégias que auxiliam na compreensão de um texto (Gonçalves, 2008; Cartier & Tardif, 2000).

**ANEXO L**  
Família Compreensão  
| | ' ' | | | ' |

**Figura L1**  
*Cartões da Família Compreensão*





## Vicente Inteligente

Olá! Eu sou o Vicente Inteligente. Chamam-me inteligente porque sei responder a tudo o que me perguntam e, quando não sei, nunca desisto. Digo a mim mesmo “se existe uma pergunta tem de haver uma resposta e vou encontrá-la!”.

Como consigo? Em primeiro lugar não me precipito! Penso... digo de mim para mim “Calma Vicente! Lê com atenção o que te estão a perguntar...” e questiono-me: “O que é que me faz dizer que...?”, “Neste parágrafo o que significará...?”, “O que me leva a achar que o título foi bem escolhido?”, “O que sei?”. Não tenho a mania de que sou o melhor e não tenho vergonha de pedir ajuda a todos os membros da *Família Compreensão*. Lembro-me das palavras da minha avó que me dizia: “A união faz a força”.

Fico vaidoso quando me chamam “inteligente”, mas fico ainda mais vaidoso quando dizem que sou altruísta. AL-TRU-IS-TA... é uma palavra com personalidade. Foi o Gustavo Significado que me começou a chamar assim porque ajudo todos desinteressadamente e não guardo a sabedoria só para mim. Ajudo a pensar, lembro o que têm de fazer, faço perguntas para ver se estão no caminho certo... e às vezes digo ao ouvido o que é preciso fazer...

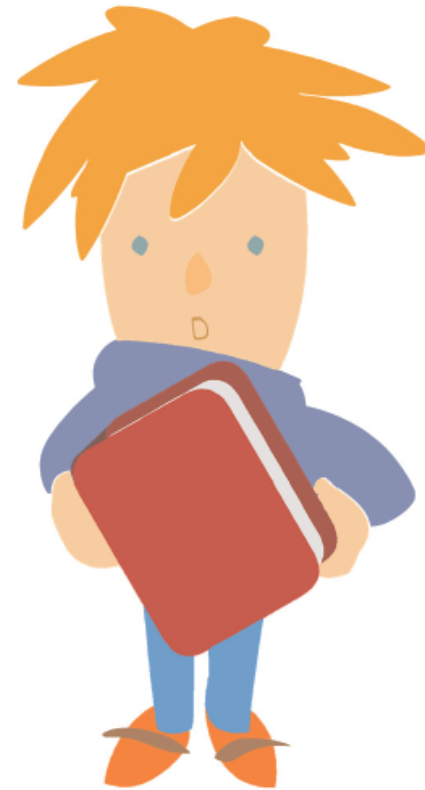
## Juvenal Literal

Olá! O meu nome é Juvenal Literal. A minha família diz que eu sou do clube do “menor esforço”, o que não é verdade. Eu acho que sou do “clube dos colecionadores”. Leio os textos com atenção e guardo a informação que lá encontro: nomes de personagens, incidentes, factos, datas, locais, características das pessoas... Se eu não vejo logo a informação, é porque ela não deve estar lá muito visível! O que está escondido não me interessa. Isso são enigmas para o Durval Inferencial. Por isso, depois de ler, a primeira coisa a fazer é veres se achas que a resposta ao que te é perguntado está visível no texto. Se estiver... chama por mim que eu entro logo ao serviço. São muito injustos quando dizem que eu sou do clube do “menor esforço”, pois a maior parte das vezes sou o primeiro a trabalhar. Às vezes até sou o único! Presta atenção, pois as aparências, por vezes, enganam.

Como disse, guardo as informações, mas gosto muito de ser original. Digo o que encontro se bem que por palavras minhas, pois sou colecionador e não papagaio. Confesso que fico vaidoso quando respondo com palavras diferentes das do texto! Peço muitas vezes ajuda ao Gustavo Significado para descobrir palavras diferentes, mas isso é um segredo entre nós...



Durval  
Inferencial



Gustavo  
Significado

## Gustavo Significado

Olá! O meu nome é Gustavo Significado e sou o mais jovem da *Família Compreensão!* Talvez por isso existem muitas coisas que não conheço. Sou muito curioso e estou sempre a perguntar “porquê?”, “para quê?”, “o que é?”... Eu não tenho culpa de ser curioso, de querer saber o significado de tudo e de perguntar para que é que as coisas servem. Como estou sempre a fazer perguntas, dizem-me que estou outra vez na “idade dos porquês”. Se calhar em vez de Gustavo Significado deveria chamar-me... Antenor Perguntador... Não! Acho que não. Gustavo é um nome bem mais bonito.

Nasci perguntador. Corro atrás de palavras que não conheço e não desisto à primeira. Gostava muito de ter uma lupa, mas o meu tio Durval não a larga. Não tenho vergonha de fazer perguntas e detesto ficar com dúvidas. Estou sempre a aprender coisas novas e a cada dia que passa cresço em tamanho e inteligência.

## Durval Inferencial

Olá! O meu nome é Durval Inferencial. A minha família chama-me detetive, porque adoro enigmas. O meu trabalho é muito minucioso, com várias etapas que têm de ser seguidas com rigor... e sem pressas. Primeiro, há que pensar muito bem no problema que tenho de desvendar. Só depois procuro as pistas que o texto me pode dar. Como qualquer detetive, preciso de ajudas. O Gustavo Significado e a Conceição Reorganização são os meus “ajudantes de campo”. Junto pistas e ajudas, penso, estabeleço relações e conexões e outros *ões* e... eureka!... encontro as soluções. Parece fácil? Parece, mas não é. Muitas vezes as pistas que estão no texto não são suficientes e eu tenho de as juntar a outros conhecimentos anteriores. Outras vezes ainda preciso de recorrer a “especialistas” para encontrar a tal informação de que necessito para resolver os mistérios. O meu lema é: -“Pensar e saber é o truque para tudo resolver!”



**Conceição**  
**Reorganização**



**Francisca**  
**Crítica**

## Francisca Crítica

Olá! O meu nome é Francisca Crítica. A minha família chama-me “a questionadora” pois gosto de questionar tudo. Não consigo ler e ficar calada. Tenho sempre de perguntar “Verdade ou mentira?”, “Real ou fantasia?”, “Bem ou mal?”, “Certo ou errado?”. E não me contento com respostas de “Sim” ou “Não”. Quero sempre saber os porquês. Por isso, acho que não me deviam chamar “questionadora” mas “juíza” já que quero provas para tudo. O meu trabalho não é tarefa simples! Não se pode julgar à toa. É uma grande responsabilidade! As pessoas consideram-me muito inteligente, mas eu, que sou muito crítica, sei que sem a ajuda dos outros membros da família não conseguiria fazer bem o meu trabalho. Tenho de perceber tudo muito bem. Não hesito em pedir ajuda ao Juvenal Literal, ao Gustavo Significado, ao Durval Inferencial e à Conceição Reorganização.

## Conceição Reorganização

Olá! O meu nome é Conceição Reorganização. Pelo meu nome percebem a razão da minha família me chamar a “eficiente?” Pois é... sou muito prática e organizada. Gosto de ter tudo arrumado para encontrar depressa o que quero. Quando as coisas estão desorganizadas, gosto de as classificar, reordenar... Além disso, gosto também de fazer esquemas para saber onde as coisas estão e o que me falta. O Juvenal é um colecionador. Eu deito fora o que acho estar a mais. Por isso, resumo e sintetizo tudo. Fico só com o essencial, mas tenho muito cuidado, pois, com este feitio, posso arriscar-me a deitar fora coisas importantes que depois me poderão fazer falta. Um dos meus passatempos favoritos é imaginar títulos que, com poucas palavras, deem o máximo de informação. Como o Juvenal, eu também sou criativa, mas só às vezes... Nessas alturas dá-me para inventar títulos, cujo significado, para ser descoberto, precisa da ajuda do Durval Inferencial.

*Nota. Retirado de Aprender a Compreender Torna mais Fácil o Saber (Viana et. al., 2018b)*



## **ANEXO M**


Família Compreensão e o domínio da  
compreensão leitora

| | ' ' | | ' |

## Tabela M12

Família compreensão e o domínio da compreensão leitora

Personagens da família compreensão	Descrição da personalidade das personagens com o domínio da compreensão leitora
 <p data-bbox="286 820 416 863">Vicente Inteligente</p>	<p>O Vicente Inteligente refere o que o leitor deve fazer e faz perguntas para que perceba se está no caminho certo. Ou seja, é esta personagem que sugere estratégias, que relembra algumas regras, que dá conselhos e que dita as instruções da tarefa (Viana 2018a; Viana 2018b).</p> <p>Por isso, pode haver indicações para que o aluno faça esquemas e/ou desenhos antes de ler um texto e, que volte a utilizá-lo num outro momento. Antes, porque permite compreender as ideias prévias do aluno e posteriormente, pois permite o aluno resumir o que compreendeu do texto (Cartier &amp; Théorêt, 2004; Cartier &amp; Tardif 2000).</p>
 <p data-bbox="266 1224 360 1267">Juvenal Literal</p>	<p>A personagem Juvenal Literal ajuda a encontrar a informação que está visível no texto, ou seja, no domínio da compreensão literal (Viana 2018a; Viana 2018b). Assim sendo, as perguntas são acerca dos conteúdos do texto que estão explícitos (Gonçalves, 2008). Recomenda-se que, os alunos sublinhem os elementos no texto que respondem à questão ou até que sublinhem o que consideram mais importante no texto (Cartier &amp; Théorêt, 2004 Viana 2018a; Viana 2018b).</p> <p>Pedir ao indivíduo que sublinhe os elementos que considera mais importantes do texto, permite ao aluno lembrar-se de pensamentos e interpretações pessoais que teve naquela passagem do texto, a localizar ideias e detalhes importantes de um texto com mais facilidade (Cartier &amp; Théorêt, 2004). As informações que o indivíduo julga como as mais importantes, têm um maior impacto no ato da leitura e são, mais facilmente compreendidas (Gonçalves, 20018). É importante que o professor</p>

	<p>recorde que devem apenas sublinhar, elementos que considerem mais importantes e não sublinhar o texto todo. (Cartier &amp; Théorêt, 2004).</p>
 <p>Conceição Reorganização</p>	<p>Quanto à Conceição Reorganização é a personagem que tem como característica gostar de organizar as respostas a uma pergunta e de fazer títulos originais, ou seja, no domínio da reorganização da informação (Viana 2018a; Viana 2018b). Assim sendo, as atividades propostas pretendem que os alunos, resumam a informação do texto (Gonçalves, 2008; Cartier, 2000; Viana 2018a; Viana 2018b); façam classificações, esquematizações ou sínteses (Viana &amp; Ribeiro, 2000; (Viana 2018a; Viana 2018b).</p> <p>É de referir que, resumir, permite que o indivíduo reconheça a estrutura do texto, facilita a memorização de aspetos importantes e melhora a compreensão da relação entre as ideias prévias e os novos conhecimentos (Gonçalves, 2008). Deste modo, o leitor exclui informações secundárias ou redundantes, focando-se nos aspetos mais relevantes e que melhoram a compreensão do texto (Cartier &amp; Tardif, 2000).</p> <p>Tomar notas das ideias principais e de detalhes importantes durante a leitura e anotá-los numa lista organizada, também ajuda o aluno, a resumir e a compreender melhor a leitura (Cartier &amp; Théorêt, 2004; Cartier &amp; Tardif 2000). Desta forma, os alunos estão a expressar ideias que não compreendem e, o professor posteriormente tira essas dúvidas (Dorroh, 2000).</p>





Francisca  
Crítica

O domínio da compreensão crítica é representado pela personagem Francisca Crítica. Cujas características principais são dar a sua opinião. Por isso, as atividades devem levar o aluno a explicitar a sua opinião acerca de determinado assunto/tema (Viana 2018a; Viana 2018b).




Durval  
Inferencial

A personagem Durval Inferencial tem como característica juntar as pistas que estão no texto para responder à pergunta que é colocada. Ou seja, as respostas não estão explícitas no texto, mas sim implícitas (domínio da compreensão inferencial) (Viana 2018a; Viana 2018b).

Os exercícios devem remeter aos conhecimentos prévios do aluno, a antecipações e a deduções. As perguntas devem, por isso, ir para além do texto e levar o aluno a realizar inferências acerca do texto (Cartier, 2000; Dorroh, 2004, Gonçalves, 2008, Viana 2018a; Viana 2018b).

A inferência exige alcançar um nível de compreensão mais profundo do que apenas a compreensão literal do texto, dando coerência aquilo que se lê, retirar novas informações e relacioná-las com o conhecimento prévio. Permitindo que haja uma leitura emocionalmente ativa — pois tais inferências interferem com os nossos valores, opiniões e emoções — e, por isso não existe apenas uma memorização, mas também uma posição de um leitor crítico e ativo (Gonçalves, 2008; Cartier & Tardif, 2000).

O questionamento acerca do texto que está relacionado diretamente com as inferências acerca do mesmo, também permite diferenciar leitores mais eficazes dos menos eficazes. Deste modo, responder a questões acerca do texto desenvolve a capacidade de compreender as informações acerca dos textos que, em textos posteriores podem também surgir e, já não ser

	necessário recorrer a estas questões. A resposta às próprias questões, ajuda a melhorar a compreensão do texto (Gonçalves, 2008).
	A personagem Gustavo significado tem associado o significado e a compreensão das palavras. Ou seja, as perguntas devem ir no sentido do conceito e a noção de palavras, expressões ou até de ideias do texto (Viana 2018a; Viana 2018b). O que ajuda a adquirir vocabulário a curto prazo (Cartier 2000; Viana 2018a; Viana 2018b);

*Nota. Elaboração própria.*

Cada aluno adquire os seis cartões das personagens com dois lados. Na frente do cartão tem a identificação da personagem e a sua imagem e, na parte detrás uma pequena nota da “personalidade” daquela personagem. Isto é, qual são os aspetos daquela personagem que podem ajudar o aluno a compreender melhor. Assim, sempre que o aluno lê uma pergunta, analisa o que é questionado, seleciona a personagem que melhor corresponde ao perfil daquela pergunta e, executa o que aquela personagem faz naquela situação. Por exemplo, se há uma pergunta acerca do significado de uma palavra, é esperado que o aluno identifique a personagem do Gustavo Significado e, executa o que esta personagem faz naquela situação. Neste caso, a primeira tarefa a fazer, é verificar no texto se, pelo contexto, conseguimos perceber o significado daquela palavra (Viana 2018a; Viana 2018b).

Ou seja, os usos dos diferentes domínios da compreensão fazem parte do carácter de cada personagem que ajuda os alunos a utilizar as diferentes estratégias mencionadas (Viana 2018a; Viana 2018b).

Para além do mais, é trabalhado a análise de perguntas – isto é – o que é que aquela pergunta quer que o aluno responda -, para auxiliar na compreensão das questões, mais uma vez, através das personagens. Pois, como cada personagem tem as características mencionadas acima (e que estão diretamente relacionadas com as estratégias) faz o aluno pensar em qual personagem deve utilizar e, conseqüentemente, qual é o tipo de pergunta que está a ser colocado (Viana & Ribeiro, 2020a).

Sendo que, o uso da família compreensão estimula a metacognição (a consciência dos próprios processos de pensamento) que possibilita a consciência do leitor da compreensão do próprio texto. Pois, as atividades propostas exigem que o leitor esteja consciente da qualidade e do grau de compreensão (detetar incongruências, ser capaz de resolver problemas) e perceber como agir quando se percebe que não se está a perceber o que se lê (Viana 2018a; Viana 2018b).

Para além do mais, é trabalhado a análise de perguntas. Isto é, o que é que aquela pergunta quer que o aluno responda, de modo a auxiliar na compreensão das questões. Mais uma vez, através das personagens (Viana & Ribeiro, 2020a).

É de sublinhar que os leitores que interagem com o texto são mais eficientes na sua leitura, pois compreendem melhor o que leem (Dorroh, 2000).

## **ANEXO N**

Quadro síntese das fases da  
investigação

| ' ' | | ' |  
113

**Tabela N13**

Quadro síntese das fases da investigação

<b>Fases</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Calendarização</b>
<b>Observação/Planificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do objeto de estudo/problemática;</li> <li>- Identificação de estratégias a implementar (Roteiro de leitura; Família Compreensão; Cooperação entre pares);</li> <li>- Aplicação do pré-teste.</li> </ul>	Durante as 2 semanas de observação.
<b>Ação/Intervenção</b>	- Apresentação da família compreensão;	Na 1. <sup>a</sup> semana de intervenção.
	- Apresentação e discussão do Roteiro de Leitura;	Na 1. <sup>a</sup> semana da intervenção.
	- Implementação do Roteiro de Leitura (com a inclusão da família compreensão).	Semanalmente, durante as 5 semanas da intervenção.
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração da autoavaliação do Roteiro de Leitura;</li> <li>- Aplicação do pós-teste;</li> </ul>	Na última semana da intervenção.
<b>Análise/Reflexão</b>	- Análise, reflexão e interpretação dos resultados.	Na última semana da intervenção.

*Nota.* elaboração própria tendo em consideração as fases da investigação-ação.

**ANEXO 0**  
Roteiro de Leitura

| ' ' | | ' |

Disponível em: <https://we.tl/>

## **ANEXO P**

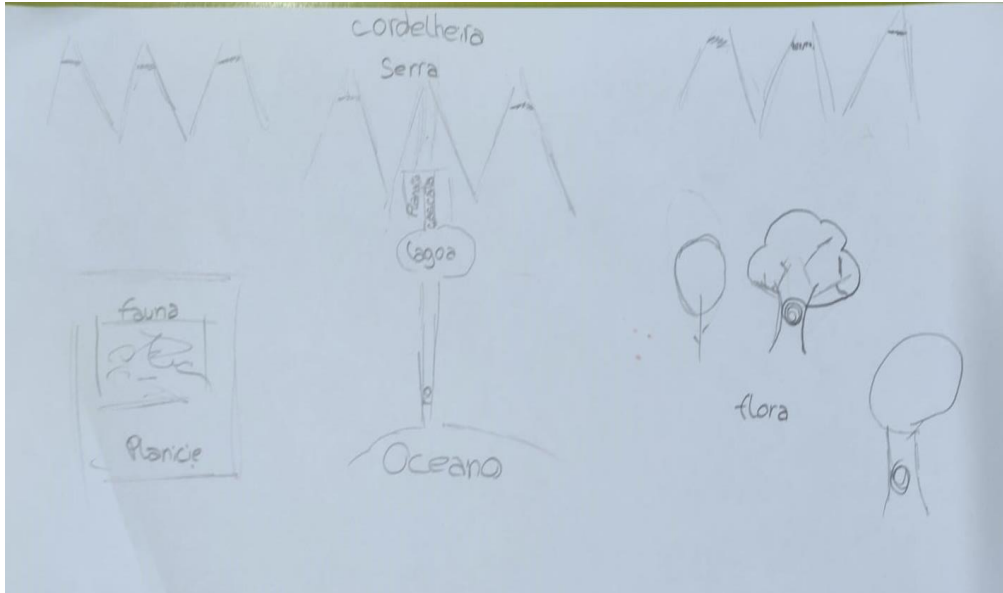
Desenhos da planificação da maquete dos  
pequenos grupos

|' '' | | ''



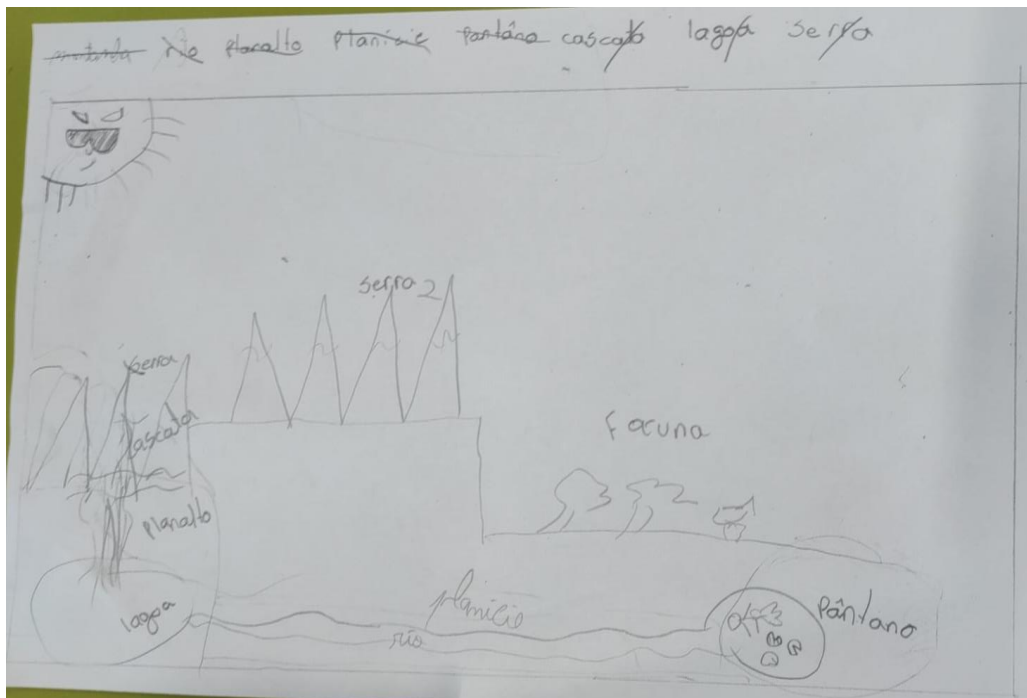
**Figura P2**

Desenho da planificação do grupo A.



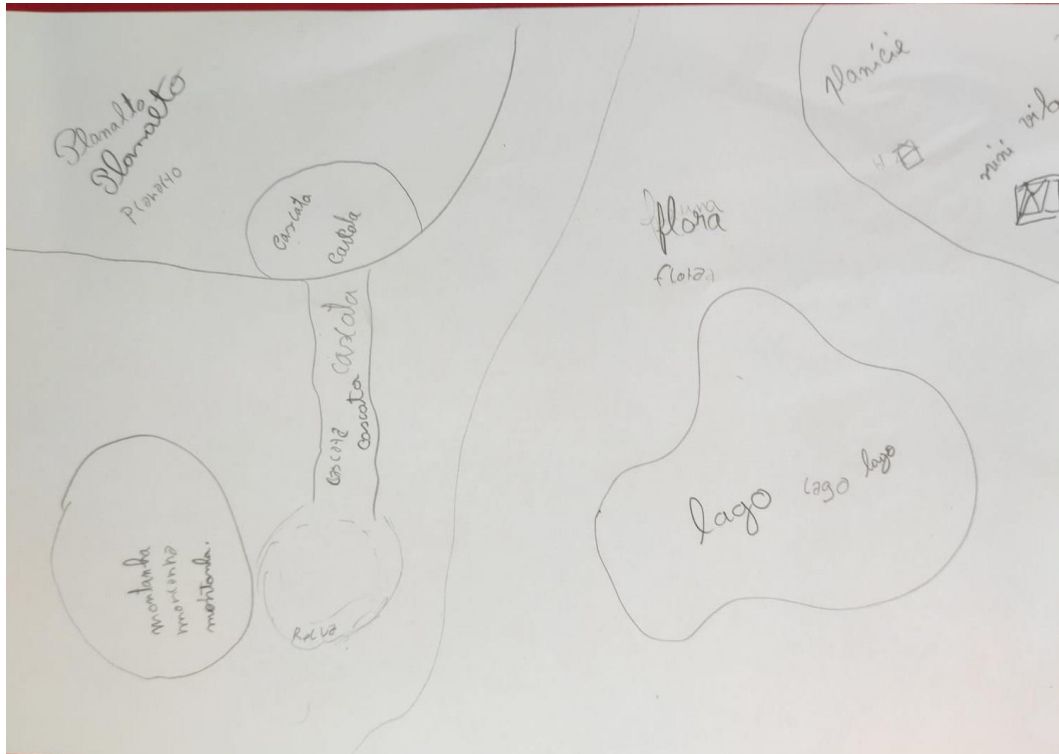
**Figura P3**

Desenho da planificação do grupo B



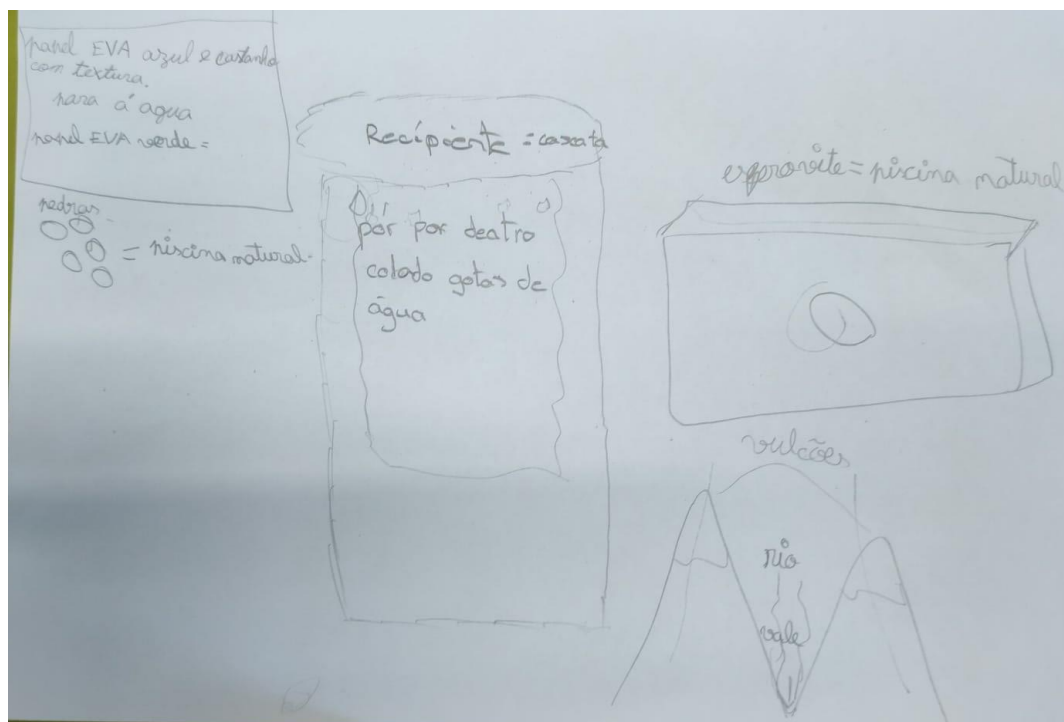
**Figura P4**

Desenho da planificação do grupo C



**Figura P5**

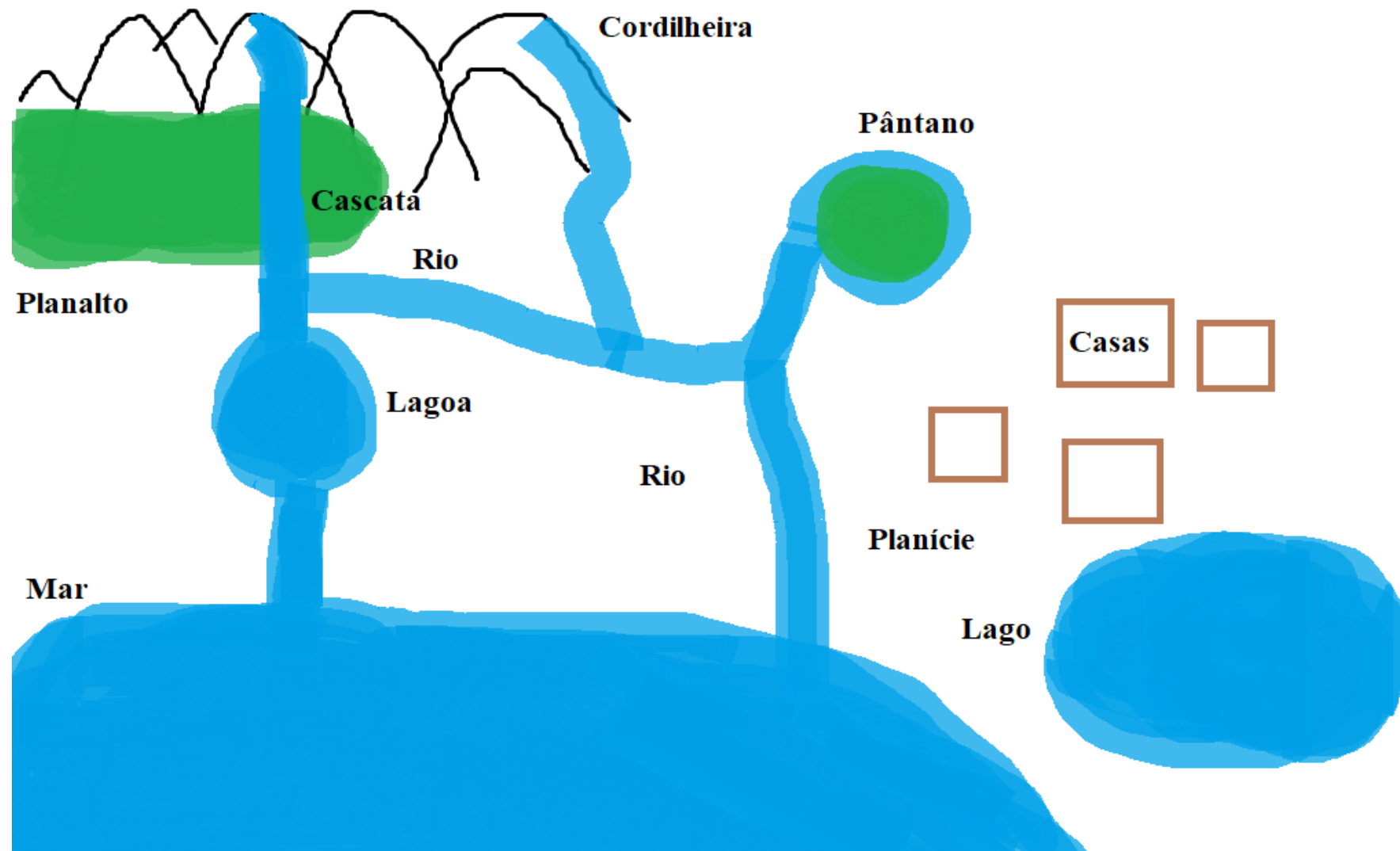
Desenho da planificação do grupo D



**ANEXO Q**  
Planificação da maquete de turma

| | ' ' | | ' '

**Figura Q6**  
Desenho da planificação da maquete de turma



**ANEXO R**  
Processo de construção da maquete de  
turma

| | ' ' | | ' |

**Figura R7**

Fase de construção de uma das partes da maquete



**Figura R8**

Fase de construção de uma das partes da maquete

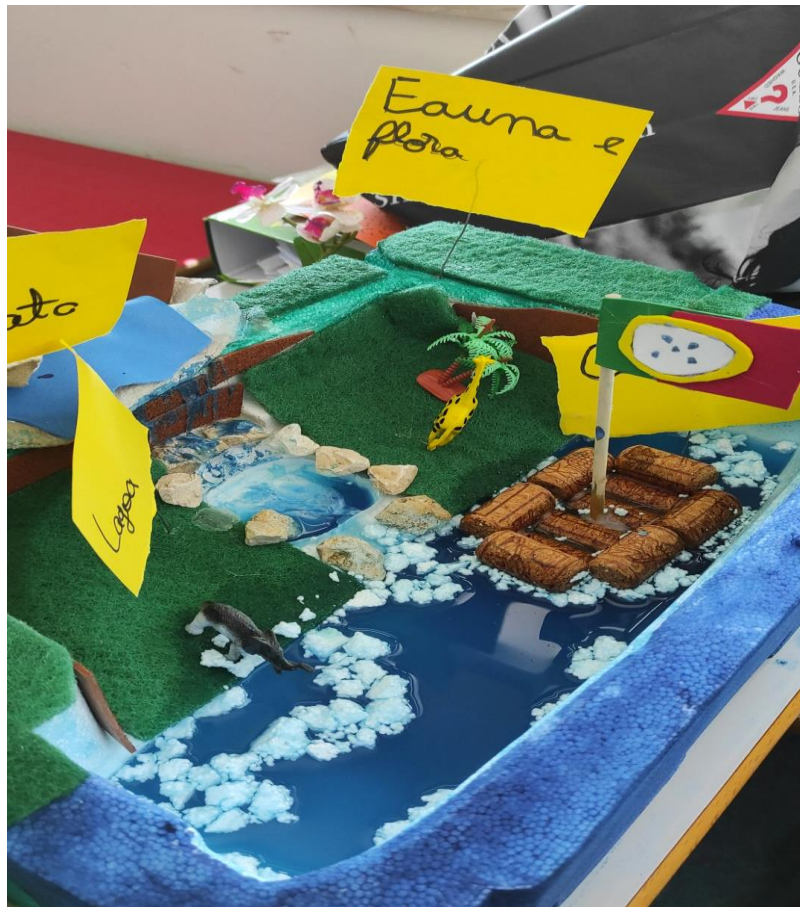


**ANEXO S**  
Maquete de turma  
| ' ' | | ' |

**Figura S9**  
Maquete de turma (lado esquerdo)



**Figura S10**  
Pormenores da maquete da zona da cascata





**Figura S11**

Pormenores da maquete da zona do lago



**Figura S12**

Pormenores da maquete da zona do planalto



**Figura S13**

Pormenores da maquete da zona do pântano



**ANEXO T**  
Tabela de planificação do Pré-teste

| ' ' | | ' ' |

**Tabela T14**

Tabela de planificação do pré-teste

<b>Objetivos gerais (Tipos de Compreensão)</b>	<b>Objetivos Específicos/Indicadores</b>	<b>Obj. Esp. (%)</b>	<b>Questões</b>	<b>Cotação (%)</b>
<b>1. Reconhecer a informação solicitada com as palavras do texto</b>  <b>(Compreensão Literal)</b>  <b>(28,40%)</b>	1.1. Identificar a informação explícita incluída no texto.  1.1.1. Reconhece as ideias principais;  1.1.2. Reconhece os detalhes.	28,40%	4.  7.  11.  13.	7,10%  7,10%  7,10%  7,10%
<b>2. Compreender a informação não explícita no texto</b>  <b>(Compreensão Inferencial)</b>  <b>(21,30%)</b>	2.1. Ativar o conhecimento prévio do leitor e formular antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura.  2.1.1. Faz inferência da ideia principal;  2.1.2. Faz inferências da sequência;  2.1.3. Faz inferências acerca dos detalhes;	21,30%	1.  2.  10.	7,10%  7,10%  7,10%
<b>3. Expressar opiniões pessoais fundamentadas</b>  <b>(Compreensão Crítica)</b>	3.1. Formar juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (interpretação pessoal).  3.1.1. Refere a sua opinião, tendo em consideração os seus conhecimentos prévios.  3.1.2. Faz juízos de suficiências e de validade.	28,40%	5.  8.  9.  14.	7,10%  7,10%  7,10%  7,10%

(28,40%)				
<b>4. Compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos</b>  (Compreensão de reorganização de informação)  (21,30%)	4.1. Sistematizar, esquematizar ou resumir a informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.  4.1.1. Classifica.  4.1.2. Esquematiza.	21,30%	3.  6.  12.	7,10%  7,10%  7,10%
<i>TOTAL</i>		100,00%	-----	100,00%

**ANEXO U**  
Tabela de planificação do Pós-teste

| | ' ' | | | ' |

**Tabela U15**

Tabela de planificação do pós-teste

<b>Objetivos gerais (Tipos de Compreensão)</b>	<b>Objetivos Específicos/Indicadores</b>	<b>Obj. Esp. (%)</b>	<b>Questões</b>	<b>Cotação (%)</b>
<b>1. Reconhecer a informação solicitada com as palavras do texto</b>  <b>(Compreensão Literal)</b>  <b>(28,40%)</b>	1.1. Identificar a informação explícita incluída no texto.	28,40%	4.;	7,10%
	1.1.1. Reconhece as ideias principais;		8.;	7,10%
	1.1.2. Reconhece os detalhes.		11.;	7,10%
			14.	7,10%
<b>2. Compreender a informação não explícita no texto</b>  <b>(Compreensão Inferencial)</b>  <b>(21,30%)</b>	2.1. Ativar o conhecimento prévio do leitor e formular antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura.	21,30%		7,10%
	2.1.1. Faz inferência da ideia principal;		1.;	7,10%
	2.1.2. Faz inferências da sequência;		7.;	7,10%
	2.1.3. Faz inferências acerca dos detalhes;		9.	7,10%
<b>3. Expressar opiniões pessoais fundamentadas</b>  <b>(Compreensão Crítica)</b>	3.1. Formar juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (interpretação pessoal).	28,40%	2.;	7,10%
	3.1.1. Refere a sua opinião, tendo em consideração os seus conhecimentos prévios.		3.;	7,10%
	3.1.2. Faz juízos de suficiências e de validade.		12.;	7,10%
			13.	7,10%

(28,40%)				
<b>4. Compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos</b>  (Compreensão de reorganização de informação)  (21,30%)	4.1. Sistematizar, esquematizar ou resumir a informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.  4.1.1. Classifica.  4.1.2. Esquematiza.	21,30%	5.; 6.; 10.	7,10% 7,10% 7,10%
<i>TOTAL</i>		100,00%	-----	100,00%



**ANEXO V**  
Planificação Roteiro de Leitura  
| ' ' | | ' |

**Tabela V16**

Planificação do Roteiro de Leitura

<b>Objetivos gerais (Tipos de Compreensão)</b>	<b>Objetivos Específicos/Indicadores</b>	<b>Obj. Esp. (%)</b>	<b>Questões</b>	<b>Cotação (%)</b>
<b>1. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.</b> <b>(7,50%)</b>  <b>(Antes da Leitura)</b>	1.1. Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.	21,25 %		
	1.1.1. Identifica o título.			
	1.1.2. Identifica o subtítulo.		1.1.;	1,25%
	1.1.3. Compreende o que são seleções de textos.		1.2.;	1,25%
	1.1.4. Faz inferências acerca dos autores.		1.3.;	1,25%
	1.1.5. Identifica o número de capítulos.		1.4.;	1,25%
<b>2. Ativar conhecimentos prévios na área de Estudo do Meio.</b> <b>(13,75)</b>  <b>(Antes da Leitura)</b>	1.1.6. Relaciona a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.		3.1.;	1,25%
	2.1. Identificar formas de relevo.		4.1.;	1,25%
	2.1.1. Identifica uma montanha.			

	<p>2.1.2. Identifica um planalto.</p> <p>2.1.3. Identifica um vale.</p> <p>2.1.4. Identifica uma planície.</p> <p>2.1.5. Diferencia serra de cordilheira.</p> <p>2.2. Identificar e caracterizar aspetos físicos da natureza.</p> <p>2.2.1. Identifica um lago.</p> <p>2.2.2. Identifica uma lagoa.</p> <p>2.2.3. Identifica uma cascata.</p> <p>2.2.4. Identifica um pântano.</p> <p>2.2.5. Identifica um rio.</p> <p>2.2.6. Diferencia mar de oceano.</p>		<p>2.1.;</p> <p>2.2.;</p> <p>2.3.;</p> <p>2.4.;</p> <p>2.5.;</p> <p>2.6.;</p> <p>2.7.;</p> <p>2.8.;</p> <p>2.9.;</p> <p>2.10.;</p> <p>2.11.</p>	<p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p> <p>1,25%</p>
<p><b>3. Utilizar estratégias de compreensão leitora, nos diferentes</b></p>	<p>3.1. Identificar a informação explícita incluída no texto.</p> <p>3.1.1. Reconhece as ideias principais;</p> <p>3.1.2. Reconhece os detalhes.</p>	<p>56,25 %</p>	<p>5.1.;10.3.;12.1.</p> <p>6.3.;12.2.;12.4.;</p> <p>12.12.</p>	

<p>níveis: CL; CI; CC e RI</p> <p>(Durante a Leitura)</p> <p>(48,75%)</p>	<p>3.2. Ativar o conhecimento prévio do leitor e formular antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura.</p> <p>3.2.1. Faz inferência da ideia principal;</p> <p>3.2.2. Faz inferências da sequência;</p> <p>3.2.3. Faz inferências acerca dos detalhes;</p> <p>3.3. Formar juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (interpretação pessoal).</p> <p>3.3.1. Refere a sua opinião, tendo em consideração os seus conhecimentos prévios.</p> <p>3.3.2. Faz juízos de suficiências e de validade.</p> <p>3.4. Sistematizar, esquematizar ou resumir a informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.</p> <p>3.4.1. Classifica.</p> <p>3.4.2. Esquematiza.</p>		<p>5.2.; 7.3.1.;</p> <p>6.1.;7.1.;7.2.;</p> <p>9.2;</p> <p>9.7.; 11.1.;</p> <p>8.2.; 9.6.; 10.1.;</p> <p>10.2.; 10.6.;</p> <p>12.7.;</p> <p>5.4.; 5.5; 9.4;</p> <p>12.3.; 12.6.;</p> <p>12.11.;</p> <p>7.4.1; 9.8.;</p> <p>10.4.; 12.5.;</p> <p>8.1.;</p> <p>9.1.;9.3.;11.2.;</p>	<p>(cada uma tem a cotação de 1,25%)</p>
---	---	--	---	--

<p><b>4. Construir conhecimento na área de estudo do meio (7,50%)</b></p>	<p>4.1. Identificar formas de relevo.</p> <p>4.1.1. Identifica uma montanha, um planalto, um vale, uma planície, uma cordilheira e uma serra.</p> <p>4.2. Identificar aspectos físicos da natureza.</p> <p>4.2.1. Identifica um lago, uma lagoa, um pântano, um rio e uma cascata.</p> <p>4.2.2. Caracteriza uma cascata;</p> <p>4.2.3. Distingue uma cascata.</p> <p>4.2.4. Diferencia mar de oceano.</p> <p>4.2.5. Identifica os diferentes constituintes: camada permeável. Impermeável, nascente, lençol freático e a precipitação.</p>		<p>5.3.; 6.2.; 12.8.1; 12.9.;</p> <p>8.3.;</p> <p>10.5.;</p> <p>12.10.;</p> <p>12.13.;</p> <p>10.1.;</p> <p>9.5.</p>	
<p><b>5. Manifestar conhecimento</b></p>	<p>5.1. Identificar formas de relevo.</p>	<p>22,50 %</p>		

<b>na área de estudo do meio</b>  <b>(Depois da Leitura)</b>  <b>(8,75)</b>	5.1.1. Identifica uma montanha.			
	5.1.2. Identifica um vale.	13.1.;		1,25%
	5.1.3. Diferencia planalto de planície.	13.2.;		1,25%
	5.2. Identificar aspetos físicos da natureza.	13.3.;		1,25%
	5.2.1. Distingue um lago de uma lagoa.	13.5.;		1,25%
	5.2.2. Identifica um rio.			
	5.2.3. Identifica uma cascata.	13.4.;		1,25%
	5.3. Ilustrar formas de relevo e outros aspetos físicos da natureza.	13.6.;		1,25%
	5.3.1. Ilustra formas de relevo e outros aspetos físicos da natureza.	14.;		
	6.1. Expressar uma opinião crítica.			
6.1.1. Avalia os textos lidos.	15.;		1,25%	
6.1.2. Formula juízos de valor sobre o conteúdo dos textos.				

<b>6. Avaliar e apreciar.</b> <b>(Depois da Leitura)</b> <b>(13,75%)</b>	6.1.3. Refere a importância dos conhecimentos prévios.	16.;	1,25%
	6.1.4. Estabelece ligação entre a aprendizagem dos conhecimentos e a compreensão dos textos.	17.;	1,25%
	6.1.5. Refere uma opinião acerca da recomendação do livro.	18.;	1,25%
	6.1.6. Aprecia os textos, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor.	19.;	1,25%
	6.1.7. Avalia o Roteiro.	20.;	1,25%
	6.1.8. Formula juízos de valor acerca do Roteiro.	21.;	1,25%
	6.1.9. Avalia a família compreensão.	22.;	1,25%
	6.1.10. Formula juízos de valor acerca da família compreensão.	23.;	1,25%
	6.1.11. Avalia a visita de estudo.	24.;	1,25%
		25.	
	<b>TOTAL</b>	<b>100,00%</b>	<b>-----</b>

**ANEXO W**  
**Planificação da Maquete**

| ' ' | | ' ' |



**Tabela W17**

Planificação da maquete

<b>Objetivos gerais (Tipos de Compreensão)</b>	<b>Objetivos Específicos/Indicadores</b>	<b>Obj. Esp. (%)</b>	<b>Cotação (%)</b>
<b>1. Refletir sobre o conhecimento na área de estudo do meio (Reflexão sobre a maquete) (100,00%)</b>	1.1. Expressir uma opinião crítica sobre as formas de relevo elaboradas.	100,00%	
	1.1.1. Formula juízos de valor sobre as montanhas elaboradas.		10,00%
	1.1.2. Formula juízos de valor sobre os vales elaborados.		10,00%
	1.1.3. Formula juízos de valor acerca do planalto elaborado.		10,00%
	1.1.4. Formula juízos de valor acerca da planície elaborada.		10,00%
	1.2. Expressir uma opinião crítica sobre os aspetos físicos da natureza elaborados.		
	1.2.1. Formula juízos de valor acerca do lago elaborado.		10,00%
	1.2.2. Formula juízos de valor acerca da lagoa elaborada.		10,00%
	1.2.3. Diferencia lago de lagoa.		10,00%
	1.2.4. Formula juízos de valor acerca do rio elaborado.		10,00%
	1.2.5. Formula juízos de valor acerca da cascata elaborada.		10,00%
	1.2.6. Diferencia mar de oceano.		
	<b>TOTAL</b>		<b>100,00%</b>

**ANEXO X**  
Dados recolhidos no pré-teste

| ' ' | | ' ' |

**Tabela X18**

Dados recolhidos no pré-teste

		Pré-teste																		
ALUNOS	Objetivos Gerais (OG) e Temas	1. Reconhecer a informação solicitada com as palavras do texto				total parcial CL	2. Compreender a informação não explícita no texto			total parcial CI	3. Expressar opiniões pessoais fundamentadas				total parcial CC	4. Compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos			total parcial RI	TOTAL (%)
	OE	1.1.					2.1.				3.1.					4.1.				
	Indicadores	1.1.2.	1.1.1.	1.1.2.	1.1.1.	2.1.1.	2.1.3.	2.1.2.	3.1.2.	3.1.2.	3.1.1.	3.1.1.	4.1.2.	4.1.1.	4.1.2.					
	PERG	4.	7.	11.	13.	1.	2.	10.	5.	8.	9.	14.	3.	6.	12.					
	COT	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	
1		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	92,30%
2		7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	21,30%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	71,00%
3		7,10%	7,10%	0,00%	0,00%	14,20%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	21,30%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	56,80%
4		7,10%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	7,10%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	42,60%
5		7,10%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	35,50%
6		0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	21,30%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	49,50%
7		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	78,10%
8		0,00%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	21,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	35,50%
9		7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	7,10%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	0,00%	0,00%	7,10%	49,70%
10		7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	21,30%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	0,00%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	63,90%
11		7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	21,30%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	7,10%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	42,60%
12		7,10%	0,00%	7,10%	0,00%	14,20%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	0,00%	14,20%	7,10%	7,10%	7,10%	14,20%	49,70%
13		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	78,10%
14		0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	0,00%	0,00%	7,10%	7,10%	28,40%	28,40%
15		7,10%	7,10%	0,00%	0,00%	14,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	0,00%	14,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	28,40%
16		0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	0,00%	14,20%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	49,70%
<b>Pont obtida (%)</b>		<b>85,20%</b>	<b>71,00%</b>	<b>56,90%</b>	<b>49,70%</b>		<b>49,70%</b>	<b>92,30%</b>	<b>42,60%</b>		<b>92,30%</b>	<b>42,60%</b>	<b>78,10%</b>	<b>35,50%</b>		<b>63,90%</b>	<b>49,70%</b>	<b>56,80%</b>		<b>53,23%</b>
<b>Pont máxima (%)</b>		<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>		<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>		<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>		<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>	<b>114,00%</b>		
<b>Taxa de sucesso - pergunta (%)</b>		<b>74,74%</b>	<b>62,28%</b>	<b>49,91%</b>	<b>43,60%</b>		<b>43,60%</b>	<b>80,96%</b>	<b>37,37%</b>		<b>80,96%</b>	<b>37,37%</b>	<b>68,51%</b>	<b>31,14%</b>		<b>56,05%</b>	<b>43,60%</b>	<b>49,82%</b>		
<b>Taxa de sucesso - indicador (%)</b>		<b>74,74%</b>	<b>62,28%</b>	<b>49,91%</b>	<b>43,60%</b>		<b>43,60%</b>	<b>80,96%</b>	<b>37,37%</b>		<b>80,96%</b>	<b>37,37%</b>	<b>68,51%</b>	<b>31,14%</b>		<b>56,05%</b>	<b>43,60%</b>	<b>49,82%</b>		
<b>Taxa de sucesso - OG (%)</b>		<b>57,60%</b>					<b>54,00%</b>				<b>54,50%</b>					<b>49,80%</b>				

Legenda:	CL =
	Compreensão Leitora
	CI =
	Compreensão inferencial
	CC =
	Compreensão crítica
RO =	
Reorganização de Informação	
OE =	
Objetivos Específicos	

**ANEXO Y**  
**Dados recolhidos no pós-teste**

| ' ' | | ' |

**Tabela Y19**

Dados recolhidos no pós-teste

		Pós-teste																		
ALUNOS	Objetivos Gerais (OG) e Temas	1. Reconhecer a informação solicitada com as palavras do texto				total parcial CL	2. Compreender a informação não explícita no texto			total parcial CI	3. Expressar opiniões pessoais fundamentadas				total parcial CC	4. Compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos			total parcial RI	TOTAL (%)
	OE	1.1.					2.1.				3.1.					4.1.				
	Indicadores	1.1.2.	1.1.1.	1.1.2.	1.1.1.		2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.		3.1.2.	3.1.1.	3.1.1.	3.1.2.		4.1.2.	4.1.1.	4.1.1.		
	PERG	4.	8.	11.	14		1.	7.	9.		2.	3.	12.	13.		5.	6.	10.		
	COT	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%		7,10%	7,10%	7,10%		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%		7,10%	7,10%	7,10%		
1		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	100,00%
2		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	92,30%
3		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	21,30%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	85,20%
4		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	92,30%
5		7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	21,30%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	78,10%
6		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	0,00%	7,10%	7,10%	0,00%	14,20%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	85,20%
7		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	100,00%
8		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	7,10%	0,00%	7,10%	0,00%	14,20%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	71,00%
9		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	92,30%
10		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	92,30%
11		0,00%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	78,10%
12		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	0,00%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	92,30%
13		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	92,30%
14		7,10%	0,00%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	0,00%	7,10%	7,10%	21,30%	92,30%
15		7,10%	7,10%	7,10%	7,10%	28,40%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	0,00%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	0,00%	7,10%	7,10%	14,20%	85,20%
16		0,00%	7,10%	7,10%	7,10%	21,30%	7,10%	0,00%	7,10%	14,20%	7,10%	7,10%	0,00%	7,10%	21,30%	7,10%	7,10%	7,10%	14,20%	71,00%
Pont obtida (%)		99,40%	106,50%	99,40%	113,60%		113,60%	71,00%	114,00%		99,40%	106,50%	106,50%	78,10%		71,00%	106,50%	114,00%		81,72%
Pont máxima (%)		114,00%	114,00%	114,00%	114,00%		114,00%	114,00%	114,00%		114,00%	114,00%	114,00%	114,00%		114,00%	114,00%	114,00%		
Taxa de sucesso - pergunta (%)		87,19%	93,42%	87,19%	99,65%		99,65%	62,28%	100,00%		87,19%	93,42%	93,42%	68,51%		62,28%	93,42%	100,00%		
Taxa de sucesso - indicador (%)		87,19%	93,42%	87,19%	99,65%		99,65%	62,28%	100,00%		87,19%	93,42%	93,42%	68,51%		62,28%	93,42%	100,00%		
Taxa de sucesso - OG (%)		91,90%					87,30%				85,60%					54,40%				

Legenda:	CL =
	Compreensão Leitora
	CI =
	Compreensão inferencial
	CC =
	Compreensão crítica
RO =	
Reorganização de Informação	
OE =	
Objetivos Específicos	

**ANEXO Z**  
**Dados recolhidos no pré-teste e no pós-**  
**teste, em frequência absoluta e**  
**relativa**

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela Z20**

Dados recolhidos no pré-teste e no pós-teste, em frequência absoluta e relativa

		Pré-teste				Total				Total	Total (%)				Total (%)
Indicadores		Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente		Total (%)				
CL	Reconhece as ideias principais	4	5	0	6	16	31,25%	31,25%	0,00%	37,50%	100,00%				
	Reconhece os detalhes	2	8	0	6	16	12,50%	50,00%	0,00%	37,50%	100,00%				
CI	Faz inferência da ideia principal	9	0	0	7	16	56,25%	0,00%	0,00%	43,75%	100,00%				
	Faz inferências da sequência	10	0	0	6	16	62,50%	0,00%	0,00%	37,50%	100,00%				
	Faz inferências acerca dos detalhes	3	0	0	13	16	18,75%	0,00%	0,00%	81,25%	100,00%				
CC	Refere a sua opinião	4	8	0	4	16	25,00%	50,00%	0,00%	25,00%	100,00%				
	Faz juízos de suficiências e de validade	2	9	0	5	16	12,50%	56,25%	0,00%	31,25%	100,00%				
RI	Classifica	9	0	0	7	16	56,25%	0,00%	0,00%	43,75%	100,00%				
	Esquematiza	4	7	0	5	16	25,00%	43,75%	0,00%	31,25%	100,00%				
		Pós-teste				Total				Total	Total (%)				Total (%)
Indicadores		Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente		Total (%)				
CL	Reconhece as ideias principais	0	1	0	15	16	0,00%	6,25%	0,00%	93,75%	100,00%				
	Reconhece os detalhes	1	2	0	13	16	6,25%	12,50%	0,00%	81,25%	100,00%				
CI	Faz inferência da ideia principal	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%				
	Faz inferência da sequência	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%				
	Faz inferências acerca dos detalhes	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%				
CC	Refere a sua opinião	0	2	0	14	16	0,00%	12,50%	0,00%	87,50%	100,00%				
	Faz juízos de suficiências e de validade	1	5	0	10	16	6,25%	31,25%	0,00%	62,50%	100,00%				
RI	Classifica	0	1	0	15	16	0,00%	6,25%	0,00%	93,75%	100,00%				
	Esquematiza	6	0	0	10	16	37,50%	0,00%	0,00%	62,50%	100,00%				

**ANEXO AA**  
Dados recolhidos no momento "Antes da  
leitura"

|' '' | | ''



**Tabela AA21**

Dados recolhidos no momento “Antes da leitura”

		Antes da Leitura																	total parcial (Antes da Leitura) (%)
ALUNOS	Objetivos Gerais (OG)	Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto						Ativar conhecimentos prévios											
	OE	1.1.						2.1.					2.2.						
	Indicadores	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	1.1.6.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.1.4.	2.1.5.	2.2.1.	2.2.2.	2.2.3.	2.2.4.	2.2.5.	2.2.6.	
	PERG	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	3.1.	4.1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	2.10.	2.11.	
	COT	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	
1		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	20,00%
2		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	17,50%
3		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	0,00%	0,00%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	15,00%
4		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	17,50%
5		1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	0,00%	0,00%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	16,25%
6		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	18,75%
7		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	20,00%
8		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	17,50%
9		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	0,00%	16,25%
10		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	20,00%
11		1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	0,00%	13,75%
12		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	20,00%
13		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	0,00%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	0,00%	15,00%
14		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	20,00%
15		1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	0,00%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	15,00%
16		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	0,00%	1,25%	0,00%	0,00%	16,25%
<b>Pont obtida (%)</b>		20,00%	20,00%	16,25%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	12,50%	15,00%	13,75%	9,00%	12,50%	17,50%	11,25%	20,00%	16,25%	16,25%	
<b>Pont máxima (%)</b>		20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	
<b>Taxa de sucesso - pergunta (%)</b>		100,00%	100,00%	81,30%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	62,50%	75,00%	68,80%	45,00%	62,50%	87,50%	56,30%	100,00%	81,30%	81,30%	
<b>Taxa de sucesso - indicador (%)</b>		100,00%	100,00%	81,30%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	62,50%	75,00%	68,80%	45,00%	62,50%	87,50%	56,30%	100,00%	81,30%	81,30%	
<b>Taxa de sucesso - OG (%)</b>		96,90%						74,40%											

**ANEXO AB**  
Dados recolhidos no momento "Durante a  
leitura"  
| | ' ' | | ' '

**Tabela AB22**

Dados recolhidos no momento “Durante a Leitura”

		Durante a Leitura															total parcial (Durante a Leitura) (%)
ALUNOS	Objetivos Gerais (OG)	Utilizar estratégias de compreensão leitora, nos diferentes níveis: CL; CI; CC e RI										Construir conhecimento na área de estudo do meio					
	OE	3.1.		3.2.			3.3.		3.4.		4.1.		4.2.				
	Indicadores	3.1.1..	3.1.2.	3.2.1.	3.2.2.	3.2.3.	3.3.1.	3.3.2.	3.4.1.	3.4.2.	4.1.1.	4.2.1.	4.2.2.	4.2.3.	4.2.4.	4.2.5.	
	PERG	5.1.;10.3.;12.1.6.3.;	12.2.;12.12.12.	5.2.;7.3.1.;6.1.;7.1.;7.2.;9.2.;	9.7.;11.1.;8.2.;9.6.;	10.1.;10.2.;10.6.;12.7.	5.4.;5.5.;9.4.;12.3.;12.6.;12.11.	7.4.1.;9.8.;10.4.;12.5.	8.1.;9.1.;9.3.;1.2.;	5.3.;6.2.;12.8.1.;12.9.	8.3.	10.5.	12.10.	12.13.	10.1.	9.5.	
	COT	5,00%	5,00%	6,25%	5,00%	5,00%	7,50%	5,00%	5,00%	5,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	56,25%
1	5,00%	5,00%	6,25%	5,00%	5,00%	7,50%	5,00%	5,00%	5,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	55,00%	
2	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	6,25%	4,00%	5,00%	5,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	52,75%	
3	4,00%	5,00%	4,00%	5,00%	5,00%	5,00%	4,00%	5,00%	4,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	47,50%	
4	4,00%	5,00%	4,00%	4,00%	4,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	47,50%	
5	4,00%	4,00%	2,00%	3,75%	2,50%	3,75%	4,00%	4,00%	3,75%	0,70%	1,00%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	38,95%	
6	4,00%	4,00%	4,00%	4,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	4,00%	1,00%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	46,75%	
7	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	52,50%	
8	4,00%	5,00%	5,00%	5,00%	4,00%	4,00%	4,00%	4,00%	4,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	46,25%	
9	4,00%	4,00%	4,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	4,00%	1,25%	1,00%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	46,75%	
10	4,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	4,00%	5,00%	5,00%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	50,00%	
11	3,75%	3,75%	2,50%	3,75%	2,50%	3,75%	3,75%	3,75%	3,75%	1,25%	1,25%	0,70%	1,25%	1,25%	1,00%	37,95%	
12	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	5,00%	6,25%	5,00%	5,00%	5,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	52,50%	
13	4,00%	4,00%	3,75%	3,75%	4,00%	5,00%	4,00%	4,00%	4,00%	1,00%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	42,75%	
14	4,00%	4,00%	3,75%	3,75%	4,00%	5,00%	4,00%	4,00%	4,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	43,50%	
15	3,75%	2,00%	3,75%	3,75%	2,50%	3,75%	3,75%	4,00%	4,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	37,25%	
16	4,00%	4,00%	4,00%	2,50%	4,00%	5,00%	5,00%	4,00%	4,00%	0,70%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	42,95%	
<b>Pont obtida (%)</b>	67,50%	69,75%	67,00%	69,25%	67,50%	79,00%	70,50%	71,75%	69,50%	18,15%	19,00%	16,95%	19,00%	19,00%	17,25%		
<b>Pont máxima (%)</b>	80,00%	80,00%	100,00%	80,00%	80,00%	120,00%	80,00%	80,00%	80,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%		
<b>Taxa de sucesso - pergunta (%)</b>	84,38%	87,19%	67,00%	86,56%	84,38%	65,83%	88,13%	89,69%	86,88%	90,75%	95,00%	84,75%	95,00%	95,00%	86,25%		
<b>Taxa de sucesso - indicador (%)</b>	84,38%	87,19%	67,00%	86,56%	84,38%	65,83%	88,13%	89,69%	86,88%	90,75%	95,00%	84,75%	95,00%	95,00%	86,25%		
<b>Taxa de sucesso - OG (%)</b>	82,20%										91,10%						

Dados recolhidos no momento "Depois da  
leitura"

|' '' | | | ''

**Tabela AC23**

Dados recolhidos no momento “Depois da leitura”

		Depois da Leitura																		total parcial (Depois da Leitura) (%)	
ALUNOS	Objetivos Gerais (OG)	Manifestar conhecimento na área de estudo do meio						Avaliar e apreciar													
	OE	5.1.			5.2.			5.3.	6.1.												
	Indicadores	5.1.1.	5.1.2.	5.1.3.	5.2.1.	5.2.2.	5.2.3.	5.3.1.	6.1.1.	6.1.2.	6.1.3.	6.1.4.	6.1.5.	6.1.6.	6.1.7.	6.1.8.	6.1.9.	6.1.10.	6.1.11.		
	PERG	13.1.	13.2.	13.3.	13.5.	13.4.	13.6.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.		
	COT	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	
1		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	22,00%	
2		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	21,00%	
3		1,25%	1,25%	0,70%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	19,45%	
4		1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,25%	1,00%	20,00%	
5		1,25%	1,25%	0,70%	1,25%	1,25%	1,25%	0,70%	0,70%	0,00%	1,00%	0,70%	0,70%	0,70%	1,00%	0,70%	0,70%	1,00%	0,70%	15,55%	
6		1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,25%	1,00%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,25%	0,70%	19,70%	
7		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,25%	1,25%	21,25%	
8		1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	20,75%	
9		1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,25%	1,00%	1,25%	1,00%	1,00%	20,50%	
10		1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	21,50%	
11		1,25%	1,25%	0,70%	1,25%	1,25%	1,25%	0,70%	0,70%	0,00%	0,70%	1,00%	0,70%	0,70%	1,00%	0,70%	0,70%	1,00%	0,70%	15,55%	
12		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	22,00%	
13		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	0,70%	1,25%	1,00%	0,70%	1,00%	1,00%	1,25%	0,70%	19,60%	
14		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,00%	0,00%	0,70%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	0,70%	1,00%	17,90%	
15		1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	0,70%	0,00%	0,70%	0,70%	1,00%	0,70%	1,00%	0,70%	0,70%	1,00%	0,70%	16,15%	
16		1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,00%	1,25%	1,00%	1,25%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	1,00%	20,25%	
Pont obtida (%)		20,00%	20,00%	16,85%	20,00%	20,00%	20,00%	17,40%	15,85%	15,00%	16,05%	17,40%	20,00%	15,55%	17,00%	16,35%	16,60%	17,70%	15,25%		
Pont máxima (%)		20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	
Taxa de sucesso - pergunta (%)		100,00%	100,00%	84,25%	100,00%	100,00%	100,00%	87,00%	79,30%	75,00%	80,30%	87,00%	80,00%	77,80%	85,00%	81,80%	83,30%	88,50%	76,30%		
Taxa de sucesso - indicador (%)		100,00%	100,00%	84,25%	100,00%	100,00%	100,00%	87,00%	79,30%	75,00%	80,30%	87,00%	80,00%	77,80%	85,00%	81,80%	83,30%	88,50%	76,30%		
Taxa de sucesso - OG (%)		95,90%						74,10%													

**ANEXO AD**  
Dados recolhidos no momento "Antes da  
Leitura", em frequência absoluta e  
relativa

| ' ' | | ' ' |

**Tabela AD24**

Dados recolhidos no momento “Antes da Leitura”, em frequência absoluta e relativa

Antes da Leitura	Total				Total	Total (%)				Total %
	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente		Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente	
Identifica o título	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica o subtítulo	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Compreende o que são seleções de textos	3	0	0	13	16	18,75%	0,00%	0,00%	81,25%	100,00%
Faz inferências acerca dos autores	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica o número de capítulos	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Relaciona a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica uma montanha	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica um planalto	6	0	0	10	16	37,50%	0,00%	0,00%	62,50%	100,00%
Identifica um vale	4	0	0	12	16	25,00%	0,00%	0,00%	75,00%	100,00%
Diferencia mar de oceano	5	0	0	11	16	31,25%	0,00%	0,00%	68,75%	100,00%
Diferencia serra de cordilheira	9	0	0	7	16	56,25%	0,00%	0,00%	43,75%	100,00%
Identifica um lago	6	0	0	10	16	37,50%	0,00%	0,00%	62,50%	100,00%
Identifica uma lagoa	2	0	0	14	16	12,50%	0,00%	0,00%	87,50%	100,00%
Identifica uma cascata	7	0	0	9	16	43,75%	0,00%	0,00%	56,25%	100,00%
Identifica um pântano	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica um rio	3	0	0	13	16	18,75%	0,00%	0,00%	81,25%	100,00%
Diferencia mar de oceano	5	0	1	11	16	31,25%	12,50%	6,25%	68,75%	100,00%

**Anexo AE**  
Dados recolhidos no momento "Durante a  
leitura", em frequência absoluta e  
relativa

|' '' | | ''



**Tabela AE25**

Dados recolhidos no momento “Durante a Leitura”, em frequência absoluta e relativa

Durante a Leitura	Total				Total	Total (%)				Total %
	Indicadores	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem		Excelente	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	
Reconhece as ideias principais	0	2	10	4	16	0,00%	12,50%	62,50%	25,00%	100,00%
Reconhece os detalhes	1	1	6	8	16	6,25%	6,25%	37,50%	50,00%	100,00%
Faz inferência da ideia principal	2	8	5	1	16	12,50%	50,00%	31,25%	6,25%	100,00%
Faz inferências da sequência	1	0	7	8	16	6,25%	0,00%	43,75%	50,00%	100,00%
Faz inferências acerca dos detalhes	3	0	5	8	16	18,75%	0,00%	31,25%	50,00%	100,00%
Refere a sua opinião, tendo em consideração os seus conhecimentos prévios	0	3	13	0	16	0,00%	18,75%	0,00%	81,25%	100,00%
Faz juízos de suficiências e de validade	0	2	7	7	16	0,00%	12,50%	43,75%	43,75%	100,00%
Classifica	0	1	7	8	16	0,00%	6,25%	43,75%	50,00%	100,00%
Esquematiza	0	2	8	6	16	0,00%	12,50%	50,00%	37,50%	100,00%
Identifica uma montanha, um planalto, um vale, uma planície, uma cordilheira e uma serra	0	2	3	11	16	0,00%	12,50%	18,75%	68,75%	100,00%
Identifica um lago, uma lagoa, um pântano, um rio e uma cascata	0	0	4	12	16	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%	100,00%
Caracteriza uma cascata	0	1	10	5	16	0,00%	6,25%	62,50%	31,25%	100,00%
Distingue uma cascata	0	0	4	12	16	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%	100,00%
Diferencia mar de oceano	0	0	4	12	16	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%	100,00%
Identifica os diferentes constituintes: camada permeável. Impermeável, nascente, lençol freático e a precipitação	0	0	11	5	16	0,00%	0,00%	68,75%	31,25%	100,00%

**ANEXO AF**  
Dados recolhidos no momento "Depois da  
leitura", em frequência absoluta e  
relativa

|' '' | | ''

**Tabela AF26**

Dados recolhidos no momento “Depois da Leitura”, em frequência absoluta e relativa

Depois da Leitura	Total				Total	Total (%)				Total %
	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente		Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente	
Identifica uma montanha	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica um vale	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Diferencia planalto de planície	0	3	6	7	16	0,00%	18,75%	37,50%	43,75%	100,00%
Distingue um lago de uma lagoa	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica um rio	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Identifica uma cascata	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Ilustra formas de relevo e outros aspetos físicos da natureza	0	2	6	8	16	12,50%	12,50%	37,50%	50,00%	100,00%
Avalia os textos lidos	0	3	10	3	16	18,75%	18,75%	62,50%	18,75%	100,00%
Formula juízos de valor sobre o conteúdo dos textos	4	0	0	12	16	25,00%	0,00%	0,00%	75,00%	100,00%
Refere a importância dos conhecimentos prévios	0	4	7	5	16	0,00%	25,00%	43,75%	31,25%	100,00%
Estabelece ligação entre a aprendizagem dos conhecimentos e a compreensão dos textos	0	2	6	8	16	0,00%	12,50%	37,50%	50,00%	100,00%
Refere uma opinião acerca da recomendação do livro	0	4	7	5	16	0,00%	25,00%	43,75%	31,25%	100,00%
Aprecia os textos, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor	0	2	6	8	16	0,00%	12,50%	37,50%	50,00%	100,00%
Avalia o Roteiro	0	2	6	8	16	0,00%	12,50%	37,50%	50,00%	100,00%
Formula juízos de valor acerca do Roteiro	0	3	8	5	16	0,00%	18,75%	50,00%	31,25%	100,00%
Avalia a família compreensão	0	3	7	6	16	0,00%	18,75%	43,75%	31,25%	100,00%
Formula juízos de valor acerca da família compreensão	0	1	7	8	16	0,00%	6,25%	43,75%	50,00%	100,00%
Avalia a visita de estudo	0	5	8	3	16	0,00%	31,25%	50,00%	18,75%	100,00%

**ANEXO AG**  
Dados recolhidos na produção da maquete

| ' ' | | ' ' |

**Tabela AG27**

Dados recolhidos na produção da maquete

		Maquete										Total (%)
ALUNOS	Objetivos Gerais (OG)	Refletir sobre o conhecimento na área de estudo do meio										
	OE	1.1.				1.2.						
	Indicadores	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	1.2.4.	1.2.5.	1.2.6.	
	COT	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	
1		10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	100,00%
2		10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	100,00%
3		10,00%	10,00%	8,00%	8,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	96,00%
4		10,00%	10,00%	8,00%	5,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	8,00%	5,00%	86,00%
5		10,00%	10,00%	5,00%	5,00%	10,00%	10,00%	8,00%	10,00%	5,00%	5,00%	78,00%
6		10,00%	10,00%	8,00%	8,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	5,00%	5,00%	86,00%
7		10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	100,00%
8		10,00%	10,00%	8,00%	5,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	93,00%
9		10,00%	10,00%	10,00%	8,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	98,00%
10		10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	100,00%
11		10,00%	10,00%	5,00%	5,00%	10,00%	10,00%	5,00%	10,00%	5,00%	5,00%	75,00%
12		10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	100,00%
13		10,00%	10,00%	8,00%	5,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	93,00%
14		10,00%	10,00%	5,00%	5,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	90,00%
15		10,00%	10,00%	5,00%	5,00%	10,00%	10,00%	5,00%	10,00%	8,00%	5,00%	78,00%
16		10,00%	10,00%	5,00%	8,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	10,00%	93,00%
<b>Pont obtida</b>		<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>125,00%</b>	<b>117,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>148,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>141,00%</b>	<b>135,00%</b>	<b>91,63%</b>
<b>Pont máxima</b>		<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	<b>160,00%</b>	
<b>Taxa de sucesso - pergunta</b>		<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>78,13%</b>	<b>73,13%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>92,50%</b>	<b>100,00%</b>	<b>88,13%</b>	<b>84,38%</b>	
<b>Taxa de sucesso - indicador</b>		<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>78,13%</b>	<b>73,13%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>92,50%</b>	<b>100,00%</b>	<b>88,13%</b>	<b>84,38%</b>	
<b>Taxa de sucesso - OG</b>		<b>91,63%</b>										

**ANEXO AH**  
Dados recolhidos na produção da maquete

| | ' ' | | ' '

**Tabela AH28**

Dados recolhidos na maquete, em frequência absoluta e relativa

Maquete	Total				Total	Total (%)				Total %
Indicadores	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente		Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente	
Formula juízos de valor sobre as montanhas elaboradas.	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Formula juízos de valor sobre os vales elaborados.	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Formula juízos de valor acerca do planalto elaborado.	0	5	5	6	16	0,00%	31,25%	31,25%	37,50%	100,00%
Formula juízos de valor acerca da planície elaborada.	0	7	4	5	16	0,00%	43,75%	25,00%	31,25%	100,00%
Formula juízos de valor acerca do lago elaborado.	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Formula juízos de valor acerca da lagoa elaborada.	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Diferencia lago de lagoa.	0	2	1	13	16	0,00%	12,50%	6,25%	100,00%	100,00%
Formula juízos de valor acerca do rio elaborado.	0	0	0	16	16	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Formula juízos de valor acerca da cascata elaborada.	0	3	2	11	16	0,00%	18,75%	12,50%	100,00%	100,00%
Diferencia mar de oceano.	0	5	0	11	16	0,00%	12,50%	0,00%	87,50%	100,00%