

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A compreensão leitora nos primeiros anos: modos de
promoção da evolução das crianças**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Natacha Ferreira Alendouro

Orientação:

Professora Doutora Maria Inês Almeida Cardoso

fevereiro, 2026

Agradecimentos

Para mim, terminar este relatório representa não só o final de um longo percurso, cheio de aprendizagens, desafios e conquistas, mas também o início da concretização de um sonho. Embora o caminho tenha sido longo e exigente, durante todo este percurso nunca estive sozinha e só por isso já tenho muito que agradecer. Quero, assim, começar por expressar a minha gratidão a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, nunca me deixaram desistir.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe pela presença constante, por acreditar em mim e por me apoiar incondicionalmente; sem ela não seria o que sou hoje. Ao meu tio, por ter sido sempre presença, compreensão e apoio; por ser, desde sempre, muito mais do que um tio. Agradeço à minha família, pelo carinho, pela preocupação e por serem um exemplo de força e perseverança que me inspira todos os dias.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Santarém pela formação que me proporcionou ao longo dos anos e a todos os professores com quem tive o privilégio de aprender durante este percurso. Um sincero agradecimento às professoras e educadoras cooperantes que me orientaram e acompanharam durante os estágios. Às crianças, com quem tive o prazer de aprender, agradeço as aprendizagens e os momentos partilhados; sem elas, nada disto seria possível.

Um especial agradecimento à professora Maria Inês Cardoso pela paciência, disponibilidade e apoio durante todo o meu percurso, tanto enquanto professora, como enquanto orientadora. Foi, sem dúvida, incansável.

Aqui fica, também, um agradecimento especial às minhas colegas, em especial à Bárbara Martins, pelo companheirismo, pela amizade e pelo apoio constante, uma amizade que certamente levarei para a vida. À minha parceira de estágios, Beatriz Gaspar, agradeço a dedicação, o trabalho em equipa e a presença em todos os momentos. Ambas tornaram este caminho um pouco mais leve.

Quero ainda agradecer às minhas melhores amigas, Mariana e Inês, por acreditarem em mim e por me lembrarem, sempre, que no fim tudo vale a pena.

Por fim, quero agradecer a mim mesma. Agradecer-me por não ter desistido, mesmo quando tudo parecia difícil, quando as dificuldades pareciam maiores do que a força para continuar. Agradecer-me por, mesmo na dúvida, ter acreditado que era capaz.

No fundo, o meu sincero obrigado a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu crescimento e para a concretização deste sonho.

Acrónimos/Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COADJ – Coadjuvação

DGE – Direção-Geral de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

UC – Unidade Curricular

Resumo

A realização deste relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O relatório estrutura-se em duas partes. Na Parte I é apresentada uma análise e reflexão sobre as aprendizagens adquiridas nos contextos de estágio: Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB. São apresentadas as caracterizações das instituições, dos ambientes educativos, dos grupos/turmas, os projetos de intervenção e atividades implementadas. A Parte II do relatório centra-se na componente investigativa, que teve como base o tema “A compreensão leitora nos primeiros anos: modos de promoção da evolução das crianças” e baseou-se na metodologia de investigação-ação.

Os participantes foram crianças de um grupo de EPE e de duas turmas do 1.º CEB (1.º e 3.º anos). Foram utilizados instrumentos de recolha de dados de natureza essencialmente qualitativa, nomeadamente notas de campo, grelhas de observação/avaliação, fichas de leitura e registos fotográficos, que possibilitaram acompanhar a evolução das crianças nos diferentes processos de compreensão leitora: (i) pré-leitura, (ii) microprocessos, (iii) processos de integração, (iv) macroprocessos, (v) processos de elaboração e (vi) processos metacognitivos.

Os resultados evidenciaram progressos na compreensão e no envolvimento das crianças nas atividades de leitura, demonstrando que ajustar as estratégias, sempre que necessário, é fundamental para promover o desenvolvimento da competência leitora desde os primeiros anos.

Palavras-chave: mediação na leitura; compreensão leitora; estratégias de promoção leitora; processos de compreensão leitora; primeiros anos

Abstract¹

This report was developed as part of the course Research in Supervised Teaching Practice II, in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. The report is divided into two parts. Part I presents an analysis and reflection on the learning gained during the internships in Nursery, Kindergarten, and the 1st Cycle of Basic Education. It includes descriptions of the institutions, learning environments, groups/classes, as well as the intervention projects and activities carried out. Part II focuses on the research component. The study was based on the theme "Reading comprehension in the early years: ways to support children's development" and used an action research approach.

The participants were children from one Pre-School Education group and from two classes in the 1st Cycle of Basic Education (1st and 3rd grades). Mainly qualitative data collection tools were used, such as field notes, observation and assessment grids, reading worksheets, and photographs. These tools made it possible to follow children's progress in different reading comprehension processes: (i) pre-reading, (ii) understanding small parts of the text, (iii) connecting ideas, (iv) understanding the main ideas, (v) making inferences, and (vi) thinking about their own understanding.

The results showed improvement in children's understanding and involvement in reading activities, showing that adapting strategies when needed is important to support the development of reading skills from an early age.

Key-words: mediation in reading; reading comprehension; reader promotion strategies; reading comprehension processes; early years

¹ Texto traduzido com o apoio do ChatGPT (OpenAI, 2025).

Índice

Agradecimentos.....	1
Acrónimos/Siglas	2
Resumo	3
Abstract	4
Lista de Figuras	7
Lista de Tabelas	7
Lista de Anexos	8
Introdução.....	9
Parte I: Prática de Ensino Supervisionada	10
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	10
1.1. Caracterização da Instituição	10
1.2. Organização do Ambiente Educativo.....	11
1.2.1. Caracterização do Espaço	11
1.2.2. Caracterização do Tempo.....	12
1.3. Caracterização do Grupo	13
1.4. Práticas Implementadas	15
1.4.1. Projeto “Vamos à Rua!”	15
1.4.2. Recurso Educativo.....	17
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	19
2.1. Caracterização da Instituição	19
2.2. Organização do Ambiente Educativo.....	19
2.2.1. Caracterização do Espaço	21
2.2.2. Caracterização do Tempo.....	22
2.3. Caracterização do Grupo	23
2.4. Práticas Implementadas	24
2.4.1. Projeto “Da Leitura à Aventura”.....	24
2.4.2. Atividades	25
3. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo.....	29
3.1. Caracterização da Instituição	29
3.2. Estágio em 1.º ano	30
3.2.1. Organização do Ambiente Educativo	30
3.2.1.1. Caracterização da Sala.....	30
3.2.1.2. Caracterização do Tempo.....	31

3.2.2.	Caracterização da Turma.....	32
3.2.3.	Práticas Implementadas.....	34
3.2.3.1.	Projeto “Mente e Movimento”	34
3.2.3.2.	Atividades	35
3.3.	Estágio em 3.º ano	37
3.3.1.	Organização do Ambiente Educativo	37
3.3.1.1.	Caracterização da Sala	37
3.3.1.2.	Caracterização do Tempo	38
3.3.2.	Caracterização da Turma.....	38
3.3.3.	Práticas Implementadas.....	39
3.3.3.1.	Projeto “Aventura Ortográfica”	39
3.3.3.2.	Atividades	40
4.	Percurso do Desenvolvimento Profissional	42
Parte II: Prática Investigativa		44
1.	Contextualização do Estudo.....	44
2.	Enquadramento Teórico.....	45
2.1.	A importância da mediação na leitura nos primeiros anos	45
2.2.	Desenvolvimento da compreensão leitora nos primeiros anos	47
2.3.	Estratégias didáticas para a promoção da leitura nos primeiros anos	50
3.	Metodologia	53
3.1.	Opções metodológicas	53
3.2.	Participantes do estudo	54
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	54
3.4.	Descrição da intervenção	55
3.5.	Análise dos Dados	58
4.	Apresentação e Discussão dos Resultados	60
4.1.	Contexto de Educação Pré-Escolar.....	60
4.2.	Contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	63
4.3.	Contexto de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
5.	Considerações Finais.....	73
Reflexão Final.....		77
Referências Bibliográficas		80
Anexos		84

Lista de Figuras

Figura 1 – Exploração do Recurso	18
Figura 2 – Livro Um Abraço	26
Figura 3 – Criança a realizar a atividade “Árvore da Amizade”	28
Figura 4 – Placar da “Árvore da Amizade”	28
Figura 5 – Livro O lobo que não gostava do Natal	36
Figura 6 – Questão 2 da Ficha de Leitura 1 da criança D1.....	42
Figura 7 – Ficha de Leitura 1 da criança D23.....	71
Figura 8 – Ficha de Leitura 2 da criança D21.....	71
Figura 9 – Ficha de Leitura 3 da criança D22.....	71
Figura 10 – Questão de ordenar acontecimentos da Ficha 2 da criança D15	71
Figura 11 – Questão de ordenar acontecimentos da Ficha 2 da criança D8	71
Figura 12 – Questão de corrigir as falsas da Ficha 2 da criança D3.....	71
Figura 13 – Cartões dos momentos da história	89

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Rotina em Creche.....	12
Tabela 2 – Quadro do progresso dos marcos de desenvolvimento	14
Tabela 3 – Organização da semana do Projeto “Vamos à Rua!”	16
Tabela 4 – Planificação da atividade em Creche.....	17
Tabela 5 – Rotina em Jardim de infância.....	22
Tabela 6 – Horário da Turma de 1.º ano.....	32
Tabela 7 – Horário da Turma de 3.º ano.....	38
Tabela 8 – Articulação dos processos de compreensão da leitura com as aprendizagens a promover,	48
Tabela 9 – Síntese das sessões e dos processos de compreensão leitora mobilizados	56
Tabela 10 – Indicadores a avaliar.....	59
Tabela 11 – Conversões de pontos para classificações	60
Tabela 12 – Síntese da evolução em EPE	61
Tabela 13 – Evolução da tipologia de questões e dos processos de compreensão leitora	72
Tabela 14 – Síntese dos Resultados do Estudo	76

Lista de Anexos

Anexo I – Creche	84
• Anexo A – Notas de Campo	84
• Anexo B – Registos Fotográficos – Livro Sensorial	84
Anexo II – Jardim de Infância	85
• Anexo A – Notas de Campo	85
• Anexo B – Grelhas de Observação	87
Anexo III – 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)	89
• Anexo A – Notas de Campo	89
• Anexo B – História trabalhada	90
• Anexo C – Ficha de Leitura (1.º ano)	91
• Anexo D – Grelha de Observação	91
Anexo IV – 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)	92
• Anexo A – Notas de Campo	92
• Anexo B – Histórias trabalhadas	100
• Anexo C – Fichas de Leitura	103
• Anexo D – Grelhas de Avaliação das Fichas de Leitura	104

Uso de Inteligência Artificial (IA) no Trabalho Académico

Neste trabalho, foi utilizado o ChatGPT (OpenAI, 2025) para revisão linguística, organização de ideias, formatação das referências bibliográficas, segundo o estilo APA - 7.ª edição e construção de algumas tabelas, nomeadamente a 8, a 9 e a 13.

Introdução

O presente relatório foi elaborado com o objetivo de concluir o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Este reflete o percurso formativo e investigativo desenvolvido ao longo das PES realizadas nos diferentes contextos educativos, permitindo um contacto direto com a realidade educativa e uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Este relatório estrutura-se em duas grandes partes que se subdividem. A Parte I apresenta uma análise crítica e reflexiva sobre as aprendizagens adquiridas, descrevendo os contextos e as práticas desenvolvidas em cada valência. A Parte II corresponde à componente investigativa que surgiu a partir do interesse pessoal e profissional pela temática da compreensão leitora, pois reconheço a importância de promover experiências de leitura significativas desde cedo. Assim, o estudo pretende compreender de que modo determinadas estratégias pedagógicas podem contribuir para o progresso das crianças na compreensão da leitura, sobretudo em contextos onde se verificam dificuldades de concentração e de envolvimento nas atividades.

Posto isto, as questões de investigação que orientaram o trabalho de pesquisa foram: (i) “Perante contextos com crianças que apresentam dificuldades de concentração, que estratégias promotoras da compreensão leitora podem contribuir para a sua evolução?”; (ii) “Que evolução mostram as crianças na compreensão da leitura?” e (iii) “Que evolução mostram as crianças na adesão às atividades de leitura?”. Assim, nesta parte são apresentados a contextualização do estudo, o enquadramento teórico, a metodologia adotada, os instrumentos de recolha, os participantes, a análise dos dados, os resultados obtidos e as considerações finais.

Por fim, será apresentada uma reflexão final, na qual terei a oportunidade de avaliar tudo o que a elaboração deste trabalho me proporcionou, incluindo ainda as referências bibliográficas e os anexos, que permitem compreender melhor toda a investigação.

Parte I: Prática de Ensino Supervisionada

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tive a oportunidade de estagiar quatro vezes, que corresponderam às Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) em contexto de Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB (1.º e 3.º ano). Neste sentido, esta Parte I visa contextualizar cada estágio, no que diz respeito à caracterização da instituição, organização do ambiente educativo, caracterização do grupo/turma e explorar práticas implementadas, mais concretamente os projetos educativos desenvolvidos e algumas atividades realizadas em cada estágio.

1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

1.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei o estágio em contexto de Creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na freguesia de São Nicolau, em Santarém. A freguesia tem uma área de 14, 413 km², com 9627 habitantes e as atividades económicas mais presentes são o comércio e serviços (União de Freguesias da Cidade de Santarém, UFCS, 2011). A Instituição possui valências em diferentes áreas, tais como: (i) infância e juventude, (ii) anciania e (iii) saúde.

A Creche tem o seguinte horário de funcionamento: abertura às 7h-45min e encerramento às 19h 00min, embora as crianças não devam permanecer mais de 10 horas diárias. A entrada das crianças é realizada entre as 7h-45min e as 9h-30min, tendo tolerância até às 10h.

A Creche recebe crianças dos 3 aos 36 meses, sendo que são divididas por quatro salas: (i) o berçário, para bebés dos 3 meses aos 12 meses; (ii) a sala e 1 ano, crianças dos 12 aos 24 meses (bibe amarelo); (iii) a sala dos 2 anos, dos 24 aos 36 meses (bibe azul-claro) e (iv) a sala familiar, dos 12 aos 36 meses (bibe laranja).

Relativamente às instalações da Creche, são constituídas pelo gabinete do(a) diretor(a) técnico(a) pedagógico(a), refeitório, sala do berçário, sala do estímulo, sala de 1 ano, sala dos 2 anos, sala familiar, sendo que cada uma das últimas três possui instalações sanitárias e uma despensa, sala polivalente, instalações sanitárias para funcionários, zona de cabides, despensa de arrumos, copa e sala dos funcionários (SCMS, 2022).

1.2. Organização do Ambiente Educativo

De acordo com a Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, nos seus artigos 3.º e 4.º,

a creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.

O Projeto Educativo da Creche (SCMS, 2022), adota a abordagem do Modelo *High/Scope*. Segundo Gomes (2007), o Modelo *High/Scope* baseia-se na teoria do desenvolvimento da criança de Jean Piaget, considerando “a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete”. O Projeto visa promover a autonomia e a aprendizagem ativa da criança, sendo esta, gradual e planeada juntamente com a criança e as famílias. Para que isto aconteça de forma positiva é fundamental que haja um bom envolvimento, criando assim um ambiente emocionalmente rico. Segundo o Projeto Educativo (SCMS, 2022), apesar de cada criança ter as suas características e necessidades, o importante é que adquiram conhecimentos, experimentando ativamente o mundo à sua volta, tendo oportunidade de escolher, explorar, manipular e praticar o mais livremente possível.

1.2.1. Caracterização do Espaço

A Sala reunia as condições necessárias para crianças dos 9 meses aos 2 anos. Era composta pela área do tapete, onde as crianças se podiam sentar, deitar e rebolar. Esta área também servia para ouvir histórias, cantar canções, ver livros e fazer jogos. Sendo creche, a sala dispunha de um fraldário com prateleiras que continham todos os produtos de higiene de cada criança e um poliban. Existia, também, uma arrecadação, onde se encontravam as camas, os materiais e a documentação guardada pela educadora.

O grupo de crianças com quem estagiei utilizava a sua respetiva sala e, ainda, a sala polivalente, uma vez que se encontravam lado a lado, apenas com portas de vidro a separar. A sala polivalente tinha uma iluminação natural proveniente das janelas e portas inseridas ao longo das paredes da sala que davam acesso ao exterior. Esta sala era composta pela área do tapete e por um espaço amplo com brinquedos de maiores dimensões que permitiam uma maior movimentação por parte das crianças.

Uma vez que algumas das crianças já estavam na fase do desfralde, existia uma casa de banho perto da sala. Essa casa de banho era composta por três sanitas, 3 lavatórios e uma prateleira que incluía produtos de higiene.

Relativamente às refeições das crianças, estas eram todas realizadas num espaço próprio (refeitório), sendo este partilhado por outras crianças. O refeitório era composto por dez cadeiras para bebés e várias mesas com cadeiras para as crianças mais velhas, promovendo a sua autonomia. No refeitório existia uma divisória que dava acesso à copa, onde cada educadora empratava a comida das crianças.

1.2.2. Caracterização do Tempo

De acordo com Marques et al. (2024), o/a educador/a deve garantir que a rotina deve ser estável, mas flexível, promovendo a “segurança física e emocional das crianças, do seu protagonismo, autonomia e participação.” (p. 35). Na perspetiva de Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), as atividades diárias organizadas em torno de uma rotina clara e estruturada são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem em que as crianças se sintam seguras, envolvidas e capazes de participar ativamente. Assim, a rotina diária desempenha um papel fundamental, pois ao se familiarizarem com a rotina, as crianças conseguem prever os acontecimentos, o que lhes transmite segurança e conforto e uma maior predisposição para explorar o ambiente à sua volta.

De acordo com Projeto Educativo da Creche (SCMS, 2022), a rotina organizava-se segundo a tabela 1.

Tabela 1 – Rotina em Creche

Hora	Descrição
07h45 – 09h30	Acolhimento
09h30 – 09h45	“Bom dia” (bolacha)
09h45 – 10h30	Atividade Orientada
10h30 – 11h00	Brincadeira Livre
11h00 – 11h30	Higiene
11h30 – 12h20	Almoço
12h20 – 12h30	Higiene
12h30 – 15h00	Sesta
15h00 – 15h30	Higiene
15h30 – 16h15	Lanche
16h15 – 16h30	Higiene
16h30 – 19h00	Brincadeira Livre Saída das crianças

O acolhimento realizava-se na sala polivalente, onde as crianças de todas as salas eram acompanhadas desde a receção, por uma auxiliar ou pelos próprios responsáveis que as levavam. De seguida, cada grupo de crianças dirigia-se à sua sala com a sua respetiva educadora/ auxiliar. Já na sala, seguia-se o momento em grande grupo,

no tapete, em que se cantava a canção do “bom dia” e as crianças comiam uma ou duas bolachas. Posteriormente, até ao momento da higiene que antecedia a hora de almoço, a educadora realizava uma atividade orientada ou o grupo brincava livremente. As refeições (almoço e lanche) eram servidas num refeitório comum aos vários grupos das restantes salas. A sesta decorria durante um período de 2 horas e 30 minutos. Após o lanche, as crianças brincavam livremente e eram preparadas para a saída.

1.3. Caracterização do Grupo

A sala em que estagiei acolhia um total de 15 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Este era um grupo multietário, composto por 8 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 21 meses e 7 crianças com 2 anos. O grupo era constituído por crianças com nacionalidades diferentes, tais como: portuguesas, brasileiras e ucranianas, mas a que predominava era a nacionalidade brasileira. De acordo com a Recomendação n.º 3/2022, de 29 de junho, “nos últimos anos, o aumento da percentagem da população com origem imigrante levou a um maior reconhecimento da diversidade nas escolas.” Desta forma, tornou-se prioridade a promoção da inclusão no sistema educativo, com o objetivo de responder à diversidade que se tem vindo a notar, valorizando assim o potencial de todas as crianças, independentemente da sua origem. Existia também uma criança de etnia cigana, uma criança com família de origem angolana e ainda, uma criança proveniente de uma casa de acolhimento. Através da observação e em diálogo com a educadora e a auxiliar da sala, foi possível constatar que existia uma suspeita de autismo, pois a criança apresentava algumas evidências como: (i) ausência de contacto ocular, (ii) fixação em objetos específicos e (iii) falta de interação social; sintomas que, segundo a CUF (2025), caracterizam a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). No entanto, a equipa educativa não pretendeu – nem deve – diagnosticar; apenas pretendeu auxiliar na identificação de dificuldades e aspetos carentes de atenção. O Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, assegura que a inclusão é um processo que visa “(...) responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos (...)”, promovendo a sua participação na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Define as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão e “(...) aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas”.

A adaptação do grupo à rotina/atividades que eram introduzidas realizava-se com algumas dificuldades, pois as crianças demonstravam não conhecer nem compreender a rotina. Em relação à motricidade, foi possível observar que as crianças de 1 ano estavam a começar a explorar o ambiente e a desenvolver capacidades motoras básicas dentro do tempo esperado. Importa destacar que as crianças que ainda não usavam bibe eram aquelas que ainda não tinham adquirido a marcha ou que tinham aprendido recentemente. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, notou-se que as crianças de 2 anos apresentavam um nível de desenvolvimento semelhante ao das de 1 ano, demonstrando uma maior dificuldade na interação social, como se pode observar na nota de campo 1, do anexo I – A:

Durante o período da manhã, as crianças brincavam livremente na sala polivalente. A criança A1 (2 anos) estava a brincar sozinha com um carro quando a criança A2 (1 ano) se aproximou, apontou para o brinquedo e disse “carro”, acabando por o tirar. De seguida, A1 começou a chorar e foi ter com a estagiária, dizendo “A2 carro” enquanto apontava para a outra criança, que continuava a brincar com o carro. A estagiária perguntou o que se passou e a criança continuou a chorar e a repetir “A2 carro, carro, carro”.

(Anexo I – A, nota de campo 1).

Na perspetiva de Sim-Sim (2008), “o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período.” (p. 24), conforme é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2 – Quadro do progresso dos marcos de desenvolvimento
(Retirado de Sim-Sim, 2008)

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reacção à voz humana - Reconhecimento da voz materna - Reacção ao próprio nome - Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação 	-----	- <i>Tomada de vez em processos de vocalização</i>
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções - Produção de palavras isoladas (holofrase) 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Utilização de variações entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples - Compreensão de algumas dezenas de palavras - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz - Reconhecimento de todos os sons da língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras - Grande expansão lexical - Produção de frases - Utilização de pronomes - Utilização de flexões nominais e verbais - Respeito pelas regras básicas de concordância 	- Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)

Isto significa que em cada fase (idade), são esperados determinados avanços no desenvolvimento da linguagem, quer seja a nível fonológico, semântico ou pragmático. Contudo, o que se pode observar no anexo referido anteriormente, é que isso não acontece; a criança com 2 anos está ao mesmo nível que a de 1 ano, uma vez que ambas apenas comunicam através de holófrases.

1.4. Práticas Implementadas

1.4.1. Projeto “Vamos à Rua!”

Neste primeiro estágio foi solicitado, apenas que apresentássemos um projeto tendo por base as necessidades diagnosticadas, sem o ter de implementar. Neste sentido, para a elaboração do Projeto foram utilizadas diferentes ferramentas de recolha de dados, tais como: (i) observação direta e participante; (ii) conversas informais com a educadora e a auxiliar e (iii) a consulta e análise do Projeto Educativo da Instituição (SCMS, 2022), e Projeto Pedagógico da Sala (SCMS, 2022).

Um dos problemas mais evidentes foi a ausência de contacto com o espaço exterior e foi nesta problemática que eu e o meu par de estágio decidimos focar o nosso projeto. Neste sentido, o nosso Projeto intitulado de “Vamos à Rua!” dirigia-se a todas as crianças da sala, embora a nossa maior preocupação fosse as crianças de 2 anos. Durante o tempo em que tivemos a oportunidade de fazer parte integrante da rotina da sala, apercebemo-nos de que as crianças com 2 anos não estavam tão desenvolvidas como seria de esperar, como acima referido na secção 1.3., pois apresentavam dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem.

Para iniciar este Projeto, a nossa ideia seria fazer uma reformulação ao espaço exterior da Creche, uma vez que o mesmo não apresentava condições de segurança, pois os equipamentos disponíveis não estavam em bom estado. Desta forma, colocaríamos novos equipamentos diversificados para as diferentes faixas etárias da Creche. Após o espaço exterior sofrer as respetivas alterações, o nosso objetivo seria reorganizarmo-nos semanalmente para que todas as crianças da sala em que estávamos integradas pudessem aproveitar o espaço para realizarem atividades.

Importa referir que, uma vez que planeámos este projeto na pressuposta hipótese de continuarmos até ao fim do ano letivo, para facilitar na sua concretização seria necessária a presença de quatro adultos, pois o projeto foi pensado e planeado com a nossa presença (estagiárias) incluída para a sua implementação. Assim, pensámos em organizar o tempo semanalmente conforme se apresenta na tabela 3:

Tabela 3 – Organização da semana do Projeto "Vamos à Rua!"

	Crianças 1 ano	Crianças 2 anos
Segunda-feira	Espaço Exterior: Brincadeira livre	Sala
Terça-feira	Sala	
Quarta-feira	Espaço Exterior: Brincadeira livre	
Quinta-feira	Sala	
Sexta-feira	Sala	Espaço Exterior: Atividades Orientadas

Com a implementação do nosso Projeto tínhamos como objetivo geral promover o contacto com o espaço exterior mais regularmente, através de explorações/brincadeiras livres e de atividades orientadas. No que toca às atividades orientadas optaríamos por uma diversidade de atividades em que conseguíssemos promover as sensações, a motricidade grossa e fina, o desenvolvimento da linguagem e, ainda, criar hábitos de leitura. Segundo Marques et al. (2024), a “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento [de] que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (p. 15). Criar um ambiente educativo que ofereça materiais diversificados e oportunidades de escolha é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Esta abordagem valoriza a autonomia, a tomada de decisões e o desenvolvimento de capacidades importantes para a vida. Quando as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes materiais e decidir com quem e como brincar, desenvolvem capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Quanto à avaliação, esta seria realizada essencialmente por observação direta da participação, motivação e disponibilidade das crianças em se envolverem nas atividades, e, semanalmente, ao refletir se os níveis de desenvolvimento dos aspetos que mais nos preocupavam (coordenação motora, desenvolvimento da linguagem e interação social) estavam a fazer progressos positivos. De acordo com Marques et al. (2024), “a avaliação significa conhecer como é que a criança se sente e como pensa, como é que está a aprender e o que está a aprender, baseando-se na informação recolhida através dos processos de observação, escuta, registo e documentação.” (p. 39). Neste sentido, esta abordagem de avaliação centra-se numa perspetiva individualizada, focada em valorizar o desenvolvimento único de cada criança e do grupo como um todo, reconhecendo a diversidade das formas de aprender e interagir com o mundo, respeitando as origens familiares, sociais e culturais das crianças. Ou seja, esta prática tinha como objetivo principal entender o processo evolutivo e de aprendizagem, em vez de comparar desempenhos entre crianças.

1.4.2. Recurso Educativo

Foi, ainda, proposta a construção de um recurso educativo, assim como a sua exploração. Sendo assim, durante as primeiras semanas de estágio, apercebi-me de que a leitura não era, de todo, uma atividade explorada com as crianças na sala que me acolheu. Desta forma, tendo em conta a faixa etária, optei pela construção de um livro sensorial (anexo I - B), pois este desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, já que estimula os sentidos, principalmente, o tato e a visão através de diferentes texturas, formas e cores. Na perspetiva de Ramos e Silva (2009), as principais funções de um livro são: (i) transmitir conceitos e valores; (ii) divertir e entreter; e (iii) desenvolver competências linguísticas, narrativas e literárias. Segundo Mourato (2020), as características dos livros diferenciam-se mediante a etapa de desenvolvimento. Para crianças até aos 12 meses, os livros devem ser maleáveis e conter, por exemplo, texturas e abas com elementos para descobrir. Assim como para crianças até 12 meses, para as que estão entre os 12 e os 24 meses, as ilustrações devem ser simples e claras, sem planos diferentes e com contrastes de cores, e ainda, sem grande elaboração do texto, podendo abrir-se o livro em qualquer página. Nesta faixa etária, “os livros requerem um lado provocador e estimulante já que falamos de uma fase de grande autonomia e de vontade de explorar: livros para interagir, puxar (...).” (Mourato, 2020, p. 100).

Para orientar a exploração do livro elaborei uma planificação da atividade, como se pode observar na tabela seguinte (tabela 4):

Tabela 4 – Planificação da atividade em Creche

Público-Alvo	12 – 24 meses
Objetivos e Conteúdos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Promover hábitos de leitura; - Desenvolver habilidades motoras finas; - Estimular a interação e a linguagem; - Despertar a curiosidade; - Estimular os sentidos; - Manipular e explorar os diferentes elementos interativos; - Reconhecer os diferentes animais e os seus sons.
Estratégias	<ol style="list-style-type: none"> 1.º As crianças sentam-se no tapete; 2.º Diálogo como grupo para introduzir o novo objeto (recurso educativo); 3.º Num primeiro momento, mostrar cada página colocando questões sobre qual o animal, o seu som, as cores, as figuras geométricas, deixando tocar nas texturas um a um; 4.º No segundo momento, as crianças exploram o recurso livremente, manuseando autonomamente.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registos fotográficos; - Análise das respostas às questões colocadas.

Assim, para a construção do recurso utilizei os seguintes materiais: cartão; caixa de cereais; caneta de feltro; cola branca; cola quente; tesoura; x-ato; feltro e eva de várias cores; purpurinas; algodão; esponja; botões; cordão; olhos móveis e acessórios aleatórios. Para a construção das páginas, cortei cartão e forrei com feltro, de forma a tornar o livro com textura e com um suporte forte. Na construção dos animais fiz em papel eva, adicionando alguns detalhes com outros materiais, utilizando o contraste das cores, várias texturas e alguns acessórios com som e com mecanismo de puxar. Para juntar as páginas e construir, efetivamente, o livro, pedi ajuda ao FabLab da Escola Superior de Educação; fizeram-lhe dois furos, com um berbequim, em cada página e passaram uma fita para juntar todas as páginas, finalizando o livro. Relativamente ao tema do livro, optei por escolher os animais, cores e formas, pois eram conceitos que tínhamos vindo a explorar com as crianças nas brincadeiras livres.

A realização da atividade teve início após o momento do “bom dia”, em que as crianças se encontravam sentadas no tapete. Num primeiro momento, comecei por conversar com o grupo referindo que tinha um objeto novo para lhes mostrar. Quando mostrei o Livro, as crianças ficaram bastante interessadas e todas queriam agarrar e mexer. Inicialmente, fui mostrando página por página, colocando questões – (i) “Que animal é?” (apontando); (ii) “Como é que ele faz?” (som); (iii) “É de que cor?” (apontando) – e deixando tocar à vez quando havia texturas diferentes, como se pode observar na figura 1. Posteriormente, as crianças exploraram sozinhas o livro, mas com o olhar atento por parte das adultas.

Figura 1 – Exploração do Recurso



De acordo com Mourato (2020), “ao utilizar o livro como mediador da relação entre adulto e criança é importante que o sintamos como dialogante e dinâmico”. (p. 92). Isto significa que o livro promove um ambiente de interação que vai além da simples leitura, pois este torna-se uma forma de fortalecer os laços, estimular a imaginação e apoiar o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Por exemplo, quando um livro é lido de forma dialogada, a criança é incentivada a colocar questões, a comentar e a partilhar as suas próprias interpretações, permitindo que participe da narrativa e se sinta ouvida e envolvida. Esta participação contribuiu para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

2.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei o estágio em contexto de JI é uma IPSS, agregando as diversas freguesias da cidade de Santarém – Marvila, S. Salvador, S. Nicolau e Sta. Iria. A instituição possui valências em diferentes áreas, como: (i) Lar de Idosos; (ii) Apoio Domiciliário; (iii) Centro de Dia; (iv) Pré-Escolar e (v) Creche. No entanto, a valência que me acolheu para este estágio foi o Pré-Escolar, que se situa na freguesia de Marvila, em Santarém. Está inserida numa área de 14 900 km², com cerca de 9044 habitantes, cujas atividades económicas predominantes são o comércio e os serviços (União de Freguesias da Cidade de Santarém, UFCS, 2011).

O horário de funcionamento da instituição inicia às 7h-30 e encerra às 19h, tendo a hora do fecho alguma tolerância. A hora de entrada é até às 9h-30 e a hora de saída, para as crianças que não frequentam atividades extracurriculares é às 16h. Neste sentido, a entrada depois da hora estipulada e a saída antes do horário previsto devem ser comunicadas com antecedência. As crianças não podem permanecer mais de 10 horas na instituição.

No que diz respeito às instalações do Pré-escolar, estas são: (i) hall; (ii) duas salas dos 3 anos com WC; (iii) duas salas dos 4 anos com WC; (iv) duas salas dos 5 anos com WC; (v) instalações sanitárias para funcionários; (vi) serviços administrativos e financeiros; (vii) gabinete da direção; (viii) despensa de mantimentos; (ix) cozinha; (x) refeitório; (xi) lavandaria; (xii) espaços exteriores parcialmente cobertos; (xiii) ginásio; (xiv) atelier; (xv) biblioteca; e (xvi) gabinete economato (CSIS, 2025).

As salas obedecem a uma determinada lotação, que tem em conta a idade das crianças, sendo a sua frequência mista, de meninos e meninas, num total de 150 crianças no Pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, provindo de meio socioeconómicos e culturais diversos, residindo em várias freguesias da cidade.

2.2. Organização do Ambiente Educativo

De acordo com o Decreto-Lei n.º 542/79, artigo n.º 21, poderão frequentar “os jardins de infância do Sistema Público as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade legal de ingresso no ensino primário”.

O Projeto Curricular de Estabelecimento da Instituição pretende desenvolver um plano de intervenção, que contenha os seguintes objetivos: (i) ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, as implicações práticas e expressá-los em relação

a si próprias, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral; e (ii) fomentar nas crianças atitudes de respeito e valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o configuram (CSIS, 2025). Como forma de intervir, a instituição prioriza estratégias como: (i) elaboração de planos anuais de atividades e projeto pedagógicos segundo os documentos orientadores; (ii) desenvolver aspetos do carácter da criança; (iii) promover intercâmbios com as restantes unidades; (iv) permitir a colaboração das famílias na vida da instituição; (v) comemorar as datas festivas; (vi) efetuar saídas ao exterior; (vii) promover diversos eventos; e (viii) realizar avaliações periódicas. Na concretização deste plano de intervenção, a instituição apoia-se em diferentes modelos/ metodologias pedagógicas, tais como: Movimento da Escola Moderna (MEM), Modelo *High Scope*, Modelo Pedagógico *Reggio Emilia*, Modelo de Trabalho de Projeto e Método de Aprendizagem Cooperativa (CSIS, 2025). De acordo com Gomes (2014), o Modelo *High Scope* “afirma-se com a sua expressão “aprendizagem ativa” e com a defesa de um tempo diário na rotina da turma para o “planear – fazer – rever”, enquanto, o Movimento da Escola Moderna “assenta na aprendizagem cooperativa” (p. 21-22). Ou seja, no Modelo *High Scope* as crianças aprendem ativamente, fazendo, revendo o que fizeram e voltando a fazer, como forma de melhorarem e aprenderem. Já no Movimento da Escola Moderna as crianças aprendem juntas, trabalhando em equipa, ao colaborarem umas com as outras, aprendem e ajudam-se mutuamente. Segundo Malaguzzi (1999), o Modelo *Reggio Emilia* é uma abordagem baseada na cooperação entre educadores, pais e outros membros da comunidade, em que todos trabalham em conjunto em torno das necessidades das crianças. Na perspetiva de Rangel e Gonçalves (2010), o Modelo de Trabalho de Projeto é uma abordagem que promove uma educação integrada e completa, em que as crianças têm uma participação ativa no processo educativo. De acordo com Moreira (2022), o Método de Aprendizagem Cooperativa é “uma metodologia ativa com potencial necessário para transformar práticas pedagógicas nas escolas em todos os níveis de ensino, colocando o aluno no centro da ação educativa” (p. 11), trabalhando em projetos significativos, por meio de investigação e da resolução de problemas reais. A combinação destes modelos resulta numa prática coerente que valoriza a participação ativa das crianças, através da aprendizagem ativa e reflexiva, da cooperação entre pares, do envolvimento em projetos significativos e da resolução de problemas reais.

Como forma de avaliação, a instituição defende como sendo um processo dinâmico, contínuo e sistemático. Segundo Cardona et al. (2021), “comunicar a avaliação não é apenas transmitir informação, mas também escutar e promover relações de confiança e de compromisso entre os intervenientes educativos, com a intenção de

melhorar a prática pedagógica e as aprendizagens das crianças” (p. 142). Desta forma, sendo a avaliação uma parte essencial da educação, assume como principal função apoiar o desenvolvimento do currículo, das aprendizagens e do próprio processo educativo. Neste sentido, a avaliação é realizada pelo educador com o apoio dos restantes intervenientes (colegas da equipa educativa, crianças, famílias e comunidade), tornando o trabalho em equipa fundamental neste processo.

Assim, tive a oportunidade de aprender, em contexto real, que estas abordagens são, de facto, aplicadas no dia a dia, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa, em que as crianças participam ativamente, trabalham em grupo e constroem conhecimentos através da cooperação e da reflexão. Além disso, percebi que a avaliação é vista como um processo contínuo e partilhado, e que é importante incluir as crianças.

2.2.1. Caracterização do Espaço

A organização do espaço da sala reflete as intenções do educador e a dinâmica do grupo, por isso é fundamental que o educador analise cuidadosamente a função, os objetivos e o uso de cada área. Segundo Silva et al. (2016), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (p. 26).

A sala caracterizava-se por ser um espaço amplo que se encontrava dividido por áreas, nomeadamente: (i) a área do faz de conta; (ii) área das construções; (iii) área dos jogos; (iv) área dos desenhos, (v) área da leitura e (vi) área do tapete. Dispunha, ainda, de uma boa iluminação natural através da luminosidade das janelas. A sala continha dois móveis que serviam para guardar os lençóis e cobertores das crianças, bem como alguns materiais e documentação. Nas paredes estavam dispostos alguns placares, onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças ao longo da semana. Numa das paredes da sala, encontrava-se um quadro das presenças, do tempo e do chefe, que era preenchido diariamente pelas crianças como parte das suas responsabilidades e como uma oportunidade para introduzir conceitos importantes de organização e participação. Existia, ainda, acesso à casa de banho e ao espaço exterior. No que toca a este último espaço, era igualmente dividido por áreas, sendo estas: (i) área dos baloiços; área dos brinquedos grandes (carros, tratores); área das casinhas; área os jogos no chão (macaca), por isso, todos os dias, as crianças usufruíam dele, de forma rotativa.

Em relação à casa de banho, este era um espaço partilhado com a sala do lado e era constituído por cinco sanitas, cinco lavatórios, uma arrecadação e uma prateleira com os medicamentos necessários de cada criança.

No que concerne às refeições (almoço e lanche) das crianças, eram realizadas num espaço próprio – o refeitório – que era constituído por várias mesas e cadeiras, existindo, também, uma divisória que dava acesso à copa, onde eram preparadas todas as refeições para as crianças.

2.2.2. Caracterização do Tempo

Conforme Silva et al. (2016), o tempo educativo pode ser flexível, mas inclui momentos que se repetem regularmente. Como na creche, na EPE a criação de uma rotina pedagógica, planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, permite que as crianças se sintam tranquilas e seguras, ao passo que, para o educador, permite uma melhor gestão do tempo e dos recursos, facilitando o planeamento e a execução das atividades diárias. Isto significa que

a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (Silva et al., 2016, p. 27).

De acordo com o Projeto Curricular da Sala (CSIS, 2025), a rotina organizava-se, conforme a seguinte tabela:

Tabela 5 – Rotina em Jardim de infância

Hora	Descrição
07h30	Acolhimento
08h30	Ida das crianças para as respetivas salas Brincadeira livre
09h15	Arrumação da sala
09h30	Reunião no tapete Hora da maçã Canção do “Bom dia” Marcação dos quadros Hora da história
10h	Atividades livres e orientadas
10h30	Arrumação da sala Colocar camas para a sesta
10h45	Brincar na rua
11h	Higiene
11h15	Almoço
12h	Higiene Sesta
14h30	Acordar Higiene
15h15	Lanche
16h	Saída
16h15	Atividades extracurriculares

2.3. Caracterização do Grupo

A sala onde estagiei acolhia 24 crianças (10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino) com 3 e 4 anos de idade. Além da diversidade do género e da idade, a sala também se destacava pela diversidade de nacionalidades das crianças, incluindo nacionalidades portuguesa, brasileira, angolana e indiana. Segundo Cunha (2024), tendo em conta a crescente diversidade nos dias de hoje, é fundamental que as escolas fortaleçam respostas adequadas no acolhimento e inclusão de alunos migrantes, ou seja, a inclusão dos alunos migrantes e suas famílias (que, muitas vezes, se encontram numa situação de vulnerabilidade) é fundamental para garantir o bem-estar e o sucesso de todos na integração no país de acolhimento e num sistema educativo que desconhecem (Cunha, 2024, p. 6).

No âmbito da saúde, existiam duas crianças que apresentavam um quadro de febres altas que podiam desencadear convulsões. Essa condição exigia por parte das responsáveis uma atenção especial e protocolos de segurança bem definidos para garantir o bem-estar de todas as crianças na sala. Em relação, ao desenvolvimento da linguagem, existiam duas crianças que frequentavam consultas com uma psicóloga e uma criança que frequentava a terapia da fala e consultas de SNIP (Serviços de Neuropediatria).

O grupo apresentava algumas dificuldades, especialmente no vocabulário, no cumprimento de regras estabelecidas, na prática de partilha de brinquedos e na atenção e concentração durante as atividades, conforme se pode observar na nota de campo 1, do anexo II – A:

No período da manhã, como era habitual, foi pedido às crianças que se sentassem no tapete para marcar as presenças e o tempo. No entanto, as crianças ficaram muito agitadas e não responderam ao que foi pedido, levantando-se, brincando umas com as outras e ignorando as chamadas de atenção. Após esta situação, surgiu a necessidade de a educadora cooperante intervir para as acalmar.

(Anexo II – A, nota de campo 1)

Atualmente, continua a verificar-se o referido por Fonseca e Rosa (2015), «são cada vez mais frequentes os casos de educadores e professores que se deparam com um grande desafio: gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam “problemas de comportamento.”» (p. 164). Ou seja, as crianças não respeitam as diretivas dos adultos e demonstram-se, claramente, desafiantes. No entanto, segundo Silva et al. (2016),

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (p. 33).

2.4. Práticas Implementadas

2.4.1. Projeto “Da Leitura à Aventura”

Durante a primeira semana de estágio (período de observação participante), realizámos o diagnóstico, utilizando diferentes ferramentas de recolha de dados, tais como: (i) observação direta e participada; (ii) consulta e análise do Projeto Educativo da Instituição (CSIS, 2025), e do Projeto Curricular da Sala (CSIS, 2025), e, essencialmente, (iii) conversas informais com a educadora e a auxiliar. Durante este tempo fomos percebendo que o grupo tinha alguma dificuldade de atenção e concentração, no respeito pelo outro e pelo cumprimento das regras e, em alguns casos, dificuldade em se expressar oralmente. Neste sentido, decidimos integrar o nosso Projeto “Da Leitura à Aventura”, no Projeto Curricular da Sala, pois iria ao encontro do que a educadora tem vindo a trabalhar com o grupo. O Projeto Curricular da Sala centrava-se na leitura de histórias, com o objetivo de avaliar a compreensão das crianças, promovendo o reconhecimento da sequência de acontecimentos e a identificação das personagens, através do diálogo.

O nosso Projeto consistiu em através da leitura de histórias, desenvolver atividades lúdico pedagógicas, com os objetivos de (i) adquirir o gosto pela leitura; (ii) adquirir novo vocabulário; (iii) expressar as suas ideias e opiniões; (iv) adquirir capacidade de concentração e atenção; (v) estimular a coordenação motora e (vi) despertar a curiosidade. De acordo com Dias e Neves (2012),

através das histórias, as crianças têm a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquirir valores para sua vida.” (p. 37).

As atividades desenvolvidas a partir da leitura dos livros escolhidos tiveram um carácter holístico, pois tinham como intuito promover uma abordagem integradora, ou seja, trabalhar as diferentes áreas de conteúdo. Assim como afirmam Silva et al. (2016), a distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. (p. 31).

Como forma de avaliação utilizámos, essencialmente, a observação direta e participante, através das conversas, comentários e respostas das crianças, como forma de perceber o seu interesse e compreensão pelas atividades realizadas, e ainda, as grelhas de observação semanais (anexo II - B), em que avaliávamos o interesse, a compreensão e se os objetivos eram atingidos ou não. Para além da observação das próprias atividades em si, um dos momentos de avaliação, sendo já uma abordagem regular da educadora, era na “Avaliação do Dia”, em que as crianças eram questionadas sobre o que tinham feito ao longo do dia, se gostaram ou não, se acharam difícil ou fácil, como forma de as fazer pensar e relembrar do que fora feito.

De acordo com Cardona et al. (2021), “a avaliação, tal como a aprendizagem e a educação, designa simultaneamente um processo e um produto, que é resultado desse processo” (p. 16). Ora tal significa que a avaliação constitui um processo multifacetado que envolve tanto a prática de reunir e analisar dados, quanto a interpretação do processo, ou seja, inclui diversas etapas que visam não só a recolha de informações, mas também a reflexão crítica sobre as mesmas, para orientar as decisões e promover a melhoria contínua da aprendizagem.

2.4.2. Atividades

Neste subcapítulo apresentarei duas atividades que realizei com o grupo. Escolhi estas atividades, pois estão relacionadas com o meu tema de investigação e considero que sejam relevantes para compreender um pouco a minha intervenção, que consiste na exploração de estratégias que favoreçam o entendimento de histórias desde os primeiros anos, através de atividades como a leitura dialogada, a colocação de questões (pré-leitura, leitura e pós-leitura), o reconto de histórias e o reconhecimento de personagens e sequências, de forma a estimular o pensamento crítico e o gosto pela leitura nas crianças.

Uma das atividades que implementei com o grupo, foi a leitura do livro *Um Abraço* de Eoin McLaughlin (figura 2), que abordava a história de um ouriço e de uma tartaruga que se sentem sozinhos e querem um abraço. Ao longo do enredo vão pedindo aos seus amigos animais, mas nenhum lhes dava, pois estavam ocupados ou tinham receio dos espinhos – no caso do ouriço – ou ficavam incomodados com a carapaça – quando era a tartaruga. No fim, ambos se encontram e dão o tão desejado abraço. É uma história que aborda a amizade, a aceitação e que as diferenças podem ser ultrapassadas.

Figura 2 – Livro *Um Abraço*



Escolhi este livro por respeitar os critérios necessários na seleção de livros para crianças em idade pré-escolar: (i) temática animal; (ii) presença de desafios; (iii) reconhecimento e identificação com os protagonistas e a situação (Ramos & Silva, 2014). E, também, por tratar o tema da amizade, um conceito que, no grupo com quem estagiei, senti necessidade de trabalhar e aprofundar, uma vez que se eram crianças com alguma dificuldade em partilhar e em demonstrar empatia pelo outro, envolvendo-se frequentemente em conflitos devido à partilha de brinquedos e recorrendo a “agressões” quando eram contrariadas.

De acordo com Ramos e Silva (2014), a leitura de um livro é dividida em três momentos: (i) pré-leitura, (ii) leitura e (iii) pós-leitura. Durante a pré-leitura, através da exploração da capa do livro, pode destacar-se as ilustrações e compartilhar brevemente o contexto da história ou os personagens principais. O momento da leitura pode ser acompanhado de questões e diálogos, permitindo a participação da criança. Na pós-leitura pode pedir-se às crianças comentários, de forma a perceber a sua compreensão.

Sendo assim, no momento de pré-leitura, planeei começar com a exploração da capa, fazendo algumas questões às crianças – como por exemplo: (i) “O que veem?”; (ii) “Como acham que vai ser a história?” (iii) “Será que o Ouriço será o único personagem da história?” e (iv) “O que acham que vai acontecer ao Ouriço?”. Nesta fase, as crianças revelaram-se bastante participativas e foram dando as suas primeiras impressões, referindo alguns animais que achavam que iriam aparecer, como se pode observar na nota de campo 2, do anexo II – A:

No período da manhã, após a realização da rotina, foi pedido às crianças que se mantivessem sentadas no tapete para ouvir a história *Um Abraço*. De início, mostrou-se ao grupo a capa do livro, questionando o que viam, o que achavam que iria acontecer na história e se iriam aparecer mais animais. As crianças responderam:

Criança B1: “É um Ouriço.”

Criança B2: “É sobre o Ouriço que dá abraços.”

Criança B3: “Sim, vai aparecer um coelho.”

Criança B4: “É um dinossauro”

Criança B5: “Um cão.”

(Anexo II – A, nota de campo 2)

De seguida, procedi à leitura da história, juntamente com as crianças, mostrando as imagens e solicitando a sua participação em alguns momentos, por exemplo: (i) “Quem é?” (Apontar para os animais que vão aparecendo); (ii) “1, 2, 3” (Contar as bolotas); (iii) “O que acham que vai acontecer?” (Quando a tartaruga aparece); (iv) “Oh! É outra história! O que será que vai acontecer?” (Quando virar o livro); (v) “Como é que a tartaruga se sentiu?” (Quando o texugo não pôde dar um abraço). No momento de pós-leitura fui questionando as crianças, como forma de refletirem sobre a história e enumerarem os animais que nela foram aparecendo. As crianças, autonomamente, souberam identificar e referir que muitos dos animais que acharam que iriam aparecer na história afinal não apareceram, conforme se observa na nota de campo 3, do anexo II – A:

Depois da leitura da história *Um Abraço*, a estagiária realizou um momento de pós-leitura, questionando as crianças sobre quem era a história, quais os animais que apareceram e se tinham aparecido aqueles que, inicialmente, tinham referido.

Estagiária: “A história era sobre quem?”

Criança B1: “O Ouriço e a tartaruga.”

Criança B2: “Eram duas histórias. Uma do Ouriço e outra da Tartaruga.”

Estagiária: “Lembram-se quem eram os amigos?”

Criança B2: “Sim, tinha um coelho e um passarinho.”

Criança B3: “Apareceu também a raposa.”

Criança B4: “É um esquilo.”

Criança B2: “Ah, e um sapo.”

Estagiária: “Ainda falta um, lembram-se daquele que tinha as mãos pegajosas?”

Criança B2: “Ah, sim, o texugo.”

Estagiária: “Então apareceram os mesmos animais que vocês achavam antes da história?”

Criança B4: “Não apareceu um dinossauro.”

Criança B3: “Apareceu o coelho, como eu disse!”

(Anexo II – A, nota de campo 3)

Em outra atividade, comecei por referir, em grande grupo, que o ouriço e tartaruga do livro abordado se tornaram amigos, mas que antes disso muitos animais estavam muito “ocupados” para dar um abraço quando foi pedido. Através do diálogo em grande grupo, tentei perceber o que as crianças compreenderam sobre o conceito de amizade, colocando questões como: (i) “Porque é que os outros animais não quiseram dar abraços ao Ouriço e à Tartaruga?”; (ii) “Será que os animais não podiam mesmo dar abraços? Estariam mesmo muito ocupados?”; (iii) “O que é ser amigo?”; (iv) “O que gostam vocês de fazer com os amigos?”. Ao longo do diálogo fui registando as conceções das crianças para complementar na atividade seguinte (corações para a Árvore da Amizade). Na sua grande maioria, as respostas foram “brincar”; no entanto houve quem dissesse “dar abraços e beijinhos”.

De seguida, expliquei às crianças que iriam fazer uma “Árvore da Amizade”, em que, individualmente, utilizando tinta e, como suporte, a esponja, preencheriam um coração (figura 3). No fim, os corações seriam colados nos galhos da árvore, com a frase que cada criança disse sobre o que gosta de fazer com os amigos, formando assim a “Árvore da Amizade”, conforme se pode observar na figura 4.

Num último momento, tive um diálogo em grande grupo sobre a atividade, percebendo as impressões que as crianças tiveram acerca do tema e da atividade em si, percebendo se a acharam fácil ou difícil, referindo que os braços são para dar abraços e as mãos são para dar festinhas, nunca para bater ou empurrar. Assim, as crianças envolveram-se ativamente no diálogo, respondendo às questões colocadas, conforme se observa na nota de campo 4, do anexo II – A:

No período da manhã foi realizada a atividade “Árvore da Amizade”, que consistiu em as crianças pintarem corações com tinta e esponja, dizerem o que gostam de fazer com os amigos para ser escrito no coração e, assim, construir a “Árvore da Amizade”. No momento da reflexão do dia, mostrei às crianças a “Árvore da Amizade” e questionei sobre o que é ser amigo, ao que as crianças responderam:

Criança B1: “Dar abraços.”

Criança B2: “Brincar com os brinquedos.”

Figura 3 – Criança a realizar a atividade “Árvore da Amizade”



Figura 4 – Placar da “Árvore da Amizade”



Criança B3: *“Brincar juntos.”*

Criança B4: *“Dar beijinhos.”*

De seguida, foi reforçado que as mãos serviam para dar festinhas e abraços e as crianças participaram, referindo:

Criança B5: *“Bater, não.”*

Criança B6: *“Eu dou abraços.”*

(Anexo II – A, nota de campo 4)

3. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Este capítulo refere-se aos dois estágios (PES 3 e 4) realizados no 1.º CEB — o primeiro, correspondente ao 1.º ano, e o segundo, ao 3.º ano. Ambos ocorreram na mesma instituição. O capítulo organiza-se da seguinte forma: caracterização da instituição, organização do ambiente educativo em cada estágio, caracterização das turmas, bem como dos projetos desenvolvidos e de algumas atividades realizadas em ambos os contextos.

3.1. Caracterização da Instituição

Os estágios em contexto de 1.º CEB realizaram-se numa instituição pública, pertencente ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, no distrito de Santarém, que abrange uma grande área geográfica com características distintas, num misto de rural e urbano e é composta pelas seguintes valências: EPE; 1.º e 2.º CEB. Segundo o Projeto Educativo (Ag. Esc., 2025), a população do Agrupamento é marcada por uma significativa diversidade socioeconómica, cultural e religiosa. Desta forma, o Agrupamento desempenha um papel de integração entre habitantes de meios rurais e urbanos. Existe um número significativo de alunos em situação de carência, beneficiários da Ação Social Escolar, o que aponta para sinais de empobrecimento em algumas famílias. Contudo, também se verifica a presença de numerosos agregados familiares com formação superior (ou níveis próximos) e boa estabilidade económica.

A instituição de ensino onde decorreu o meu estágio abrangia a valência de EPE e 1.º CEB, com horário de funcionamento entre as 8h30 e as 18h00. As atividades letivas decorriam entre as 9h00 e as 12h30 e entre as 14h00 e as 15h30, enquanto as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) decorriam entre as 16h00 e as 17h30.

A escola contém a zona do pré-escolar no piso de baixo e a zona do 1.º ciclo no piso de cima. O refeitório e o recreio são comuns às duas valências de EPE e 1.º CEB, ou seja, todas as crianças têm interação entre si.

3.2. Estágio em 1.º ano

O estágio no 1.º ano teve uma duração de 6 semanas (duas de observação e quatro semanas de intervenção alternada com o par pedagógico) e decorreu entre 12 de novembro de 2024 e 20 de dezembro de 2024, com uma turma de 1.º ano de escolaridade.

3.2.1. Organização do Ambiente Educativo

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, no artigo n.º 6, “o ensino básico é universal obrigatório e gratuito (...)”, isto significa que todos os cidadãos independentemente da sua origem ou situação socioeconómica, têm o direito de aceder à educação básica, sendo obrigatória a frequência das crianças neste ciclo de ensino. De acordo com o Projeto Educativo (Ag. Esc., 2025), “a escola deve ser um espaço de ação fundamentada e articulada, onde todos tenham lugar e efetuem um percurso de crescimento e aquisição sequencial de saberes e competências. (...) Para tal, deve reger-se por valores universais e humanistas de cidadania, envolvimento, liberdade, solidariedade, integridade, respeito e aceitação do outro e das suas diferenças.” (diapositivo 10). Assim, o Agrupamento tem como missão “formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser.” (Ag. Esc., 2025, diapositivo 9).

3.2.1.1. Caracterização da Sala

A sala onde realizei o estágio caracterizava-se por ser espaçosa e bem iluminada, devido à abundante luz natural que entrava pelas janelas. Importa referir a disposição das mesas em formato “U”, que embora facilitasse à professora para dar apoio e *feedback* ao longo das aulas, dificultava a visualização do quadro para algumas crianças que se encontram nas extremidades, comprometendo a sua concentração e compreensão dos conteúdos. Segundo Teixeira e Reis (2012, como citado em Teixeira, 2016), a disposição em “U” oferece um lugar de destaque ao professor, conferindo-lhe liberdade de movimento, tendo [,] assim, acesso rápido ao quadro e permitindo a sua entrada dentro do “U”, sempre que a situação justifique um contato proximal com o aluno (p. 12).

A sala estava equipada com um quadro interativo com projetor e um quadro de ardósia preto, que continha no topo imagens das vogais, os sinais de menor e maior e

as barras de *cuisenaire*, para auxiliar as crianças na aprendizagem. É de referir que também existiam duas secretárias, uma da professora e outra com o computador, as mesas e cadeiras dos alunos. No entanto, é de salientar que as mesas e cadeiras não estavam devidamente ajustadas ao tamanho das crianças, o que comprometia o seu conforto e a sua postura durante as atividades.

A sala possuía, ainda, um placar de cortiça, onde estavam expostos diversos trabalhos realizados pelos alunos, uma mesa com os dossiês e uma estante com os manuais organizados por disciplinas. Havia, também, um armário que continha a documentação da professora, bem como materiais dos alunos. Ao lado desse armário, existia um lavatório, que era utilizado como auxílio na realização de trabalhos manuais que exigiam a limpeza das mãos ou dos materiais.

3.2.1.2. Caracterização do Tempo

No que diz respeito à organização do tempo, uma rotina diária bem estruturada na sala de aula desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo múltiplas dimensões, sejam: (i) cognitivas; (ii) pessoais ou (iii) sociais. De acordo com Barbosa (2000, como citado em Cunha, 2021) entende-se por rotina “(...) uma série de ações, que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área.” (p. 52). A consistência e a previsibilidade proporcionadas por uma rotina organizada não só criam um ambiente de segurança e estabilidade emocional como também promovem a concentração e o envolvimento das crianças nas suas atividades diárias. Deste modo, segundo Hohmann e Weikart (2011, como citados em Cunha, 2021),

(...) a rotina diária consente que a criança desenvolva de forma autónoma os seus interesses, porque sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites, pois saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo (p. 69).

Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, nas disciplinas de Português e Matemática são atribuídas 7 horas semanais, 3 para Estudo do Meio e 5 para Educação Artística e Física. É de salientar que as aulas de Coadjuvação (COADJ) e Oferta Complementar eram adaptadas consoante a necessidade da turma, ou seja, em ambas podiam ser abordados tanto conteúdos de português como de matemática. Importa referir que a interdisciplinaridade estava presente, mas apenas interligando as

áreas de português, matemática ou estudo do meio com a educação artística e/ou física. Assim, o horário da turma de 1.º ano era como se apresenta na tabela 6.

Tabela 6 – Horário da Turma de 1.º ano

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00	Português	Matemática	Português	COADJ	Português
09h30					
10h00					
10h30	Matemática		Matemática	Português	Matemática
11h00					
11h30	Intervalo				
11h30	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Oferta Complementar
12h00					
12h30					
12h30	Hora de almoço				
14h00	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Artística	Estudo do Meio
14h30					
14h30			Educação Física		
15h00					
15h00					
15h30					

3.2.2. Caracterização da Turma

A turma com que estagiei era composta por 23 alunos, dos quais 13 eram raparigas e 10 eram rapazes, com idades entre os 6 e os 7 anos, incluindo diferentes nacionalidades. A maioria tinha nacionalidade portuguesa, mas existiam quatro crianças brasileiras, uma angolana e uma moldava. De acordo com Direção-Geral da Educação – DGE (2020),

a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), no ensino básico, (...) decorre de um processo de posicionamento em nível de proficiência linguística – iniciação (A1/A2); intermédio (B1); avançado (B2/C1). (...) os/as alunos/as que sejam posicionados nos níveis de proficiência linguística de Iniciação (A1/A2) ou Intermédio (B1) seguem o currículo de PLNM e não o currículo da disciplina de Português, do ano de escolaridade em que se encontram (p. 13).

No entanto, todas falavam português, sendo assim não se sentiu dificuldade na comunicação e integração destas crianças, nem necessidade de frequentarem a disciplina de PLNM. Destacava-se ainda a presença de uma criança de etnia cigana. Após a observação e em conversa com a professora cooperante, esta informou que embora suspeitasse de alguns casos de necessidades educativas específicas (NEE), devido a

comportamentos observados, como dificuldades na interação social, comunicação e repetição de certos padrões de comportamento, apenas uma das crianças já tinha sido diagnosticada com autismo e estava a ser acompanhada por uma professora especializada em NEE.

Relativamente aos conteúdos abordados em sala de aula, toda a turma estava no mesmo nível de ensino, o que significa que era possível abordar os conteúdos de forma uniforme, pois até então não se sentiu a necessidade de ajustar o ritmo a cada criança. No entanto, destacava-se uma criança que, de uma forma geral, estava mais desenvolvida em comparação com os restantes colegas. Esta criança apresentava um avanço significativo em várias áreas, não só na leitura, como também na escrita, no raciocínio lógico e na resolução de problemas. Demonstrava, ainda, uma maior facilidade em compreender e aplicar os conceitos abordados nas aulas, o que lhe permitia acompanhar os trabalhos de forma mais autónoma e confiante. Importa, ainda, referir que a criança de nacionalidade angolana ingressou na turma a meio do 1.º semestre, o que levantou alguma preocupação no seu acompanhamento pelos conteúdos. No entanto, a criança adaptou-se muito bem, tanto à turma quanto aos conteúdos lecionados, não sendo necessário ajustar a abordagem de ensino.

De uma forma geral, a turma caracterizava-se por ser participativa, curiosa e comunicativa. A participação ativa e a curiosidade dos alunos eram notórias no modo como se envolviam nas atividades propostas, contribuindo com ideias e opiniões durante as aulas. Demonstravam entusiasmo por explorar novos conteúdos, colocando sempre questões. Por outro lado, a turma revelou um grau de imaturidade, que foi evidente em atitudes como o frequente desrespeito pelas regras da sala, a constante tendência para a brincadeira entre as crianças e a necessidade de um adulto sempre por perto. Segundo a professora cooperante, este comportamento poderia ser explicado pelo facto de a maioria das crianças ter frequentado a mesma creche e JI antes de iniciar o 1.º ciclo. De facto, ao estarem habituadas a um ambiente mais familiar e acolhedor, as crianças não terão desenvolvido a autonomia, o assumir de responsabilidades e o cumprimento de regras mais estruturadas. Além disso, a turma enfrentava desafios notáveis em termos de concentração e motricidade, o que se refletia em dificuldades significativas nas atividades que exigiam maior foco e destreza. Relativamente à motricidade, notou-se uma grande dificuldade, especialmente nas atividades de recorte, em que as coordenações dos movimentos, da maioria dos alunos, ainda não estavam totalmente desenvolvidas.

3.2.3. Práticas Implementadas

3.2.3.1. Projeto “Mente e Movimento”

A elaboração de um projeto de intervenção requer a realização de um diagnóstico de necessidades que possibilite a identificação de problemas e a proposta de soluções. De acordo com Guerra (2002), para a elaboração de um diagnóstico é fundamental a participação ativa de todos os intervenientes que possuam conhecimento sobre o contexto e as dinâmicas envolvidas. Segundo Santos (2012), para proceder à recolha de informações para o diagnóstico é essencial realizar observação direta, pesquisar documentos ou realizar entrevistas.

Para diagnosticar as necessidades da turma, de modo a elaborar o projeto de estágio, recorremos a duas estratégias que nos permitiram a recolha de dados, nomeadamente: (i) a observação direta e (ii) as conversas informais com a professora cooperante.

Ao longo da primeira semana de estágio, tivemos a oportunidade de observar a turma enquanto realizavam uma atividade de expressão plástica proposta pela professora cooperante. Reparámos que os alunos apresentaram dificuldades evidentes no recorte, o que nos levou a refletir sobre as necessidades motoras da turma, como se pode verificar na nota de campo 2, do anexo III – A:

No período da tarde, referi que os alunos deveriam pintar os desenhos dos 4 quadrados e, em seguida, recortá-los para construir o *puzzle* e descobrir a imagem. O aluno C8, como já era habitual, demorou mais tempo do que os colegas a realizar a tarefa, pintando fora dos contornos e revelando bastante dificuldade no recorte. Solicitou ajuda com frequência, ficando as peças com um aspeto “picotado”.

(Anexo III – A, nota de campo 2)

Segundo Barreiros e Neto (2005), entende-se por desenvolvimento motor um conjunto de processos de mudança que têm lugar durante toda a vida, com acentuada expressão na infância e adolescência. Quer o tipo de movimentos quer o padrão desses movimentos mudam dramaticamente durante os primeiros 10 anos de vida, mostrando ritmos de desenvolvimento diferentes de criança para criança, ou seja, uma forte variabilidade interindividual, e diferenças de grupo para grupo (p. 1).

Além disso, notámos que a concentração e a atenção durante a realização das atividades também eram aspetos que precisavam de ser melhorados. Assim,

concluimos que seria extremamente benéfico desenvolver um projeto focado no desenvolvimento da motricidade fina, como forma de melhorar o desempenho dos alunos em atividades que envolvessem o uso de tesouras e materiais de pintura/desenho, bem como estimulasse a capacidade de concentração e atenção. Neste sentido, decidimos denominar o nosso projeto de “Mente e Movimento”, que teve como principais objetivos: (i) Desenvolver a motricidade fina; (ii) Aperfeiçoar a destreza no uso da tesoura; e (iii) Desenvolver a concentração e o foco.

Durante o desenvolvimento do projeto, não foi possível avaliar de forma conclusiva se todos os objetivos definidos inicialmente foram totalmente alcançados, devido ao tempo limitado da sua implementação. No entanto, foi possível observar progressos significativos, nomeadamente, no recorte. Os alunos demonstraram um maior cuidado ao realizar estas tarefas, mostrando mais precisão ao recortar pelos limites e um maior controlo ao utilizar a tesoura. Relativamente à concentração, continuámos a observar que as crianças enfrentavam dificuldades em manter a atenção durante as atividades propostas, distraíndo-se frequentemente com os colegas e com o ambiente à sua volta. Se tivéssemos a oportunidade de implementar o projeto “Mente e Movimento” durante mais tempo, faríamos alguns ajustes de forma gradual, por exemplo, aumentaríamos progressivamente a complexidade das atividades de recorte e pintura, introduzindo desafios mais exigentes à medida que os alunos desenvolvessem as suas competências, de modo a continuar a estimulá-las, enquanto lhes proporcionaríamos mais orientações para que se focassem e mantivessem a concentração no que era pretendido.

Embora este projeto estivesse principalmente direcionado para a Educação Artística, mais especificamente as Artes Visuais, no que diz respeito ao recorte e à pintura, e para a Educação Física, com ênfase na concentração e na atenção durante os jogos realizados, procurámos integrar atividades que abrangessem as outras áreas curriculares, nomeadamente: (i) Matemática, (ii) Português, (iii) Estudo do Meio e (iv) Cidadania, como por exemplo nos exercícios propostos que tinham sempre ilustrações para os alunos pintarem e depois recortarem e colarem no caderno diário.

3.2.3.2. Atividades

Neste subcapítulo, à semelhança do estágio em EPE, escolhi apresentar duas atividades que realizei com a turma, relacionadas com o meu tema de investigação. Conforme foi referido no Capítulo 2, na secção 2.4.2., o tema da minha investigação recai sobre a compreensão leitora das crianças através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Neste sentido, voltei a realizar a leitura de uma história para avaliar

a compreensão das crianças no momento de pós-leitura e na realização da segunda atividade – ficha de leitura.

Uma das atividades que realizei com a turma foi a leitura do livro *O lobo que não gostava do Natal* de Orianne Lallemant (figura 5), na última semana de aulas antes da interrupção das férias de Natal, como forma de abordar o tema de forma divertida e descontraída. O livro conta a história de um lobo que, inicialmente, não gostava do espírito natalício. Ao longo do enredo vemos que o Lobo apenas quer brincar com os amigos na neve, mas todos estão ocupados com os preparativos para o Natal. Em vez de aceitarem brincar com ele, solicitam a sua ajuda, irritando-o ainda mais. Quando a sua amiga senhora Lobo lhe pergunta o motivo de não gostar do Natal, ele revela que nunca o festejou. A amiga convence-o a participar e, para sua surpresa, os amigos decoraram-lhe casa e deixaram-lhe presentes. Comovido, o Lobo celebra pela primeira vez o Natal com os seus amigos.

Figura 5 – Livro *O lobo que não gostava do Natal*



Uma vez que “o livro deve ser composto por uma narrativa que faça sentido para a criança e desperte seu interesse e desejo pela história, sem menosprezar suas capacidades de interpretação” (Baptista et al., 2021, p. 13), optei por este livro precisamente por essa razão. Trata-se de uma obra que se adequava perfeitamente à época em que estávamos e cujo enredo é de fácil compreensão para crianças do 1.º ciclo.

Comecei por questionar se os alunos gostavam do Natal, porquê e aquilo de que mais gostavam. De seguida, realizei a atividade com a pré-leitura da história, questionando os alunos: (i) “O que veem na capa?”; (ii) “Imaginem do que tratará a história?”; (iii) “Sabem o que está aqui escrito?” (apontar para o título e nome do autor). As respostas foram bastante semelhantes, uma vez que os alunos referiram que gostavam do Natal porque recebiam prendas e passavam tempo com a família. Importa, ainda, referir que a maioria dos alunos conhecia a história e por isso souberam recordar o enredo corretamente.

Posteriormente, fiz a leitura da história, fazendo algumas pausas estratégicas como forma de questionar os alunos sobre o que achavam que iria acontecer a seguir. No fim, passei ao momento de pós-leitura questionando os alunos: (i) “Na história, quem era a personagem principal?”; (ii) “Porque o lobo não gostava do Natal?”; (iii) “O que aconteceu ao Lobo no final?”

De seguida, os alunos realizaram uma ficha de leitura (anexo III - C) sobre a história. Uma vez que era uma turma de 1.º ano e ainda estavam na fase de iniciação à leitura e escrita, decidi projetar a ficha no quadro interativo e auxiliar, lendo o enunciado

e explicando o que tinham de fazer. A realização desta ficha teve como objetivo verificar se os alunos acompanharam a leitura e compreenderam o enredo da história. Desta forma, a aprendizagem promovida foi “Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos” (ME, 2018a, p. 6).

Para finalizar a atividade, tive um diálogo com a turma, questionando o que aprenderam com a história e abordando a importância da amizade.

3.3. Estágio em 3.º ano

O estágio em 3.º ano teve uma duração de 6 semanas (duas de observação e quatro semanas de intervenção alternada com o par pedagógico) e decorreu entre 22 de abril de 2025 e 30 de maio de 2025.

3.3.1. Organização do Ambiente Educativo

3.3.1.1. Caracterização da Sala

A sala onde realizei o estágio foi num contentor e caracterizava-se por ser pouco espaçosa e pouco iluminada por luz natural, sendo necessário recorrer sempre a luz artificial. No entanto, existiam janelas, mas devido ao local onde se encontrava o contentor não proporcionava grande luminosidade ou ventilação, sendo necessário utilizar os A.C para manter o ambiente minimamente agradável.

A sala estava equipada com um quadro, um projetor, uma secretária para a professora e as mesas e cadeiras dos alunos. Continha armários pequenos que eram utilizados para guardar a documentação e os materiais dos alunos. Ao longo da sala estavam expostos nas paredes alguns trabalhos dos alunos e placares sobre conteúdos, nomeadamente, mapa-mundo, multiplicação.

Outro aspeto a considerar era a disposição das mesas que, segundo Oliveira (2015), é um dos aspetos que o professor deve ter em consideração desde o início, pois é fundamental para que as características do grupo se evidenciem. Assim, é essencial que o espaço seja adaptado às particularidades de cada turma. Contudo, devido ao espaço limitado da sala, a disposição das mesas apresentava-se em filas de quatro alunos. No entanto, nos momentos de trabalhos em grupo, os alunos conseguiam juntar-se em grupos de 4, virando-se para trás. O mais importante na disposição das salas de aula é a flexibilidade do professor, que deve estar disponível para experimentar diferentes formas de organização, uma vez que o ambiente da sala é determinante para as aprendizagens, mas é de ter em consideração que cada tipo de disposição implica regras específicas, que devem ser claramente explicadas às crianças (Oliveira, 2015).

3.3.1.2. Caracterização do Tempo

Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, nas disciplinas de Português e Matemática são atribuídas 7 horas semanais, 3 para Estudo do Meio, 3 para Educação Artística e Física e 2 para Inglês. Seguindo exatamente estas orientações regulamentares, o horário da turma de 3.º ano é como se apresenta na tabela 7.

Tabela 7 – Horário da Turma de 3.º ano

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00	Português	Inglês	Português	Matemática	Matemática
10h00		Matemática			
10h00					
11h00	Lanche				
11h30					
11h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
12h30	Almoço				
12h30					
14h00					Oferta
15h00	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	Inglês	Complementar
15h00				Educação Artística	Educação Artística
15h30					

3.3.2. Caracterização da Turma

A turma com quem estagiei era composta por 24 crianças, das quais 12 eram raparigas e 12 eram rapazes, com idades entre os 8 e os 9 anos. A turma incluía crianças de diferentes nacionalidades, nomeadamente, portuguesa, brasileira, angolana e moldava. Toda a turma falava português, ainda que com variações de sotaque no que toca aos alunos de nacionalidade brasileira e angolana. E embora alguns alunos apresentassem dificuldades na escrita, nenhum frequentava PLN. De acordo com a DGE (2018), PLN “constitui uma componente do currículo que visa o desenvolvimento de competências essenciais para uma inclusão plena nas atividades do currículo escolar, por alunos cuja língua materna não é o português.” (p. 1). Destacava-se a presença de uma criança que frequentava a terapia da fala e um psicólogo, outra com alguns problemas de comunicação e, ainda, uma criança de etnia cigana que apenas compareceu às aulas uma vez, no período do estágio.

No que diz respeito aos conteúdos abordados em sala de aula, estes eram comuns a toda a turma. No entanto, verificou-se diferenças significativas nos níveis de aprendizagem dos alunos, pois foi evidente que alguns revelavam maiores dificuldades na compreensão dos conteúdos, necessitando, por isso, de um acompanhamento mais individualizado por parte do adulto.

De forma geral, a turma caracterizava-se por ser bastante participativa e curiosa. A participação ativa dos alunos era evidente na forma como se envolviam nas atividades propostas, contribuindo com sugestões pertinentes e expressando as suas opiniões de forma espontânea. Revelavam empenho em colaborar, demonstrando sentido de responsabilidade e espírito de ajuda. A curiosidade foi uma das características mais marcantes do grupo, sendo visível no interesse que manifestavam face aos conteúdos apresentados. As crianças abordavam os temas com entusiasmo, levantando questões relevantes e procurando ir além da informação transmitida. A capacidade de comunicação era, igualmente, um ponto forte da turma. Os alunos demonstraram facilidade em expressar-se verbalmente, partilhando as suas ideias, experiências e pontos de vista de forma clara.

3.3.3. Práticas Implementadas

3.3.3.1. Projeto “Aventura Ortográfica”

Ao longo das duas primeiras semanas de estágio, eu e o meu par de estágio tivemos a oportunidade de observar atentamente a dinâmica da turma, enquanto a professora cooperante lecionava as aulas. Embora este período inicial tenha sido, maioritariamente, dedicado à observação, tivemos também a possibilidade de intervir pontualmente, nomeadamente no apoio à realização de algumas atividades propostas. Durante essas pequenas intervenções, começámos a identificar algumas dificuldades por parte dos alunos, na ortografia das palavras. Esta problemática revelou-se uma fragilidade transversal ao grupo. Assim, e uma vez que não foram identificadas outras dificuldades com a mesma relevância, decidimos centrar o nosso projeto de intervenção no desenvolvimento de competências ortográficas. Neste sentido, decidimos denominar o nosso projeto de “Aventura Ortográfica”, que teve como principais objetivos: (i) Identificar e corrigir os erros ortográficos; (ii) Memorizar e aplicar as regras da ortografia; (iii) Ler com atenção; (iv) Escrever pequenos textos com apoio. A implementação do Projeto ocorreu, essencialmente, no âmbito das aulas de Português, tendo sido ainda complementada com uma aula semanal de 1 hora, especificamente dedicada ao trabalho sobre as dificuldades ortográficas, pois já era uma aula que a professora cooperante usava para estas questões. A maior dificuldade identificada relacionava-se com a

complexidade das correspondências som-grafema, como se pode observar na nota de campo 3, do anexo IV – A:

Depois de se ter percebido a confusão entre as palavras “poço” e “posso” numa das atividades que a professora cooperante dirigiu, decidiu-se iniciar a aula de ortografia retomando essa questão. A palavra “poço” foi escrita no quadro e a estagiária questionou os alunos:

Estagiária: *“Como se lê esta palavra?” [Poço]*

A maioria dos alunos disse *posso*, então a estagiária escreveu a palavra “posso” e voltou a questionar como se lia. As crianças voltaram a dizer *posso*. E a estagiária questionou:

Estagiária: *“Como veem as duas palavras são escritas de forma diferente, acham que se vão ler da mesma maneira?”*

Criança D14: *“Não. A segunda palavra lê-se posso. Mas a outra não sei.”*

Estagiária: *“Então por partes. Sabem o que significa a palavra posso?”*

Criança D1: *“Sim, usamos quando perguntamos alguma coisa, por exemplo, posso usar o teu lápis?”*

Estagiária: *“Isso mesmo, a palavra posso vem do verbo poder. E esta palavra (apontando para poço) é um sítio onde se pode ir buscar água, normalmente existem nas casas de campo.”*

Criança D22: *“Ah, sim, na casa dos meus avôs há um, lê-se poço.”*

Estagiária: *“Muito bem D22, é isso mesmo! Então, a palavra – posso – escreve-se com -ss porque está entre duas vogais e é a forma do verbo poder (eu posso). Já a palavra poço escreve-se com -ç, mesmo entre vogais, porque vem da origem da palavra. Ou seja, não existe uma regra ortográfica.”*

(Anexo IV – A, nota de campo 3)

Segundo Batista et al. (2011), “a descoberta do princípio alfabético, ou seja, a descoberta de que as letras representam os sons da fala e a capacidade de representar graficamente cada um desses sons não esgota o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras.” (p. 51), pois essa aprendizagem é fortemente condicionada, por um lado, pela complexidade das relações entre fonemas e grafemas, e por outro, pela existência de formas ortográficas convencionais e únicas para a maioria das palavras. A opacidade destas relações fonema-grafema deve-se ao facto de muitas vezes, múltiplos grafemas poderem representar o mesmo som, exigindo um conhecimento mais do que meramente fonológico (Batista et al., 2011).

3.3.3.2. Atividades

Neste subcapítulo, à semelhança do estágio em EPE e do primeiro estágio em 1.º CEB, escolhi apresentar duas atividades que realizei com a turma, relacionadas com o meu tema de investigação. Conforme foi referido no Capítulo 2, na secção 2.4.2. e no

Capítulo 3, na secção 3.2.3., o foco da minha investigação centra-se na compreensão leitora das crianças, explorada através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Assim, procedi novamente à leitura de uma história com o objetivo de avaliar a compreensão das crianças na fase de pós-leitura, bem como na execução da segunda atividade – a ficha de leitura.

Uma das atividades que realizei com a turma consistiu na leitura de uma história intitulada *A Dança da Terra* (anexo IV – B), da minha autoria, com o objetivo de introduzir o conteúdo de Estudo do Meio relativo aos movimentos da Terra. Para iniciar a aula, distribuí uma fotocópia do texto a cada aluno, informando que lhes iria ler uma história. De seguida, solicitei que identificassem o título, o autor e fizessem previsões sobre o que poderia acontecer na narrativa. Ao longo da leitura, fui fazendo pausas estratégicas para colocar questões como: (i) “Sabem o que é o pôr do sol? Alguém já viu um?”; (ii) “Alguém sabe porque é que não pode ser sempre dia?”; (iii) “Acham que a Terra dança?”; (iv) “O que acham que aconteceu quando a Terra parou de dançar?” – promovendo a participação ativa das crianças e o seu envolvimento com o texto.

No final da leitura, realizei um reconto oral da história em conjunto com os alunos, com o intuito de verificar se tinham compreendido o enredo e as personagens. De seguida, distribuí uma ficha de leitura (anexo IV – C) a cada aluno, explicando o que era solicitado em cada questão. Dei-lhes algum tempo para a realização da atividade de forma autónoma, procedendo à sua respetiva avaliação.

A realização desta ficha teve como objetivo verificar se os alunos acompanharam a leitura e compreenderam o enredo da história. Desta forma, as aprendizagens promovidas foram “Realizar leitura silenciosa e autónoma”; “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto”; e “Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.” (ME, 2018b, pg.6).

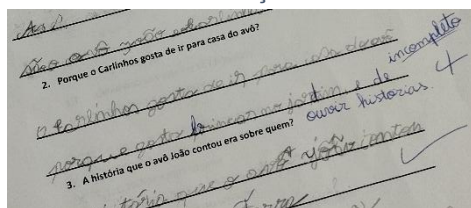
A avaliação foi realizada mediante as classificações de Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom ou Excelente. No fim, os alunos receberam a sua classificação, assim como *feedback* do trabalho realizado. De acordo com Graça e Cardoso (2021),

a avaliação formativa tem como objetivo principal apoiar a aprendizagem, já que, graças ao *feedback* (...) favorece, indiscutivelmente, o progresso dos alunos, ao sublinhar os seus pontos fortes e as suas principais lacunas, e ao identificar eventuais correções (ainda) necessárias (p. 132).

Foram explicadas as razões pelas quais cada resposta estava correta, parcialmente correta ou incorreta. Por exemplo, como se pode observar na figura 6, o

aluno D1 obteve cotação parcial na pergunta 2 da ficha 1, pois faltou-lhe informação. Num modo geral, as classificações foram bastante uniformes entre o Muito Bom e o Excelente, registando-se uma pequena discrepância em cerca de meia dúzia dos alunos, que obtiveram Bom e Suficiente (anexo IV – D).

Figura 6 – Questão 2 da Ficha de Leitura 1 da criança D1



4. Percurso do Desenvolvimento Profissional

O percurso realizado ao longo das PES foi uma etapa fundamental para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora e professora do 1.º CEB. Cada contexto educativo em que tive a oportunidade de estagiar proporcionou-me vivenciar experiências, que me permitiram desenvolver competências de observação, planificação, intervenção e reflexão. A articulação entre a teoria e a prática revelou-se essencial para fundamentar as decisões tomadas, permitindo-me perceber que cada intervenção exige uma análise das necessidades individuais de cada criança e do próprio contexto. Desta forma, aprendi que ser educadora/professora implica muito mais do que dominar estratégias ou conteúdos. Exige compreender o grupo e adaptar continuamente as práticas às suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Neste sentido, fui desenvolvendo uma postura cada vez mais crítica e consciente sobre o papel do educador/professor enquanto mediadores das aprendizagens.

Cada contexto trouxe desafios distintos, que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. Na EPE, a maior dificuldade sentida foi a gestão do grupo, uma vez que as crianças testavam constantemente os limites e exigiam uma presença firme, mas simultaneamente empática. Este desafio levou-me a refletir sobre a importância de estabelecer regras claras, promover a autonomia e garantir um clima de confiança e respeito mútuo. No 1.º CEB – 1.º ano, os desafios foram de outra natureza. A gestão do grupo continuou a ser um aspeto exigente, mas a maior dificuldade centrou-se nas estratégias de ensino dos conteúdos básicos, como a introdução das letras e dos números. À primeira vista, estes conteúdos parecem simples; contudo, exigem um trabalho contínuo, diferenciado e cuidadosamente planificado para garantir que todas as crianças compreendem e consolidam as aprendizagens. Esta experiência ajudou-me a valorizar o papel da intencionalidade

pedagógica e a reconhecer, mais uma vez, a importância de uma observação atenta, que permita ajustar a prática ao nível de desenvolvimento de cada criança. Por outro lado, no 1.º CEB – 3.º ano, a principal dificuldade relacionou-se com a complexidade crescente dos conteúdos curriculares, o que implicou, da minha parte, uma revisão prévia e aprofundada dos temas a lecionar. Todo este processo se revelou uma oportunidade de aprendizagem, uma vez que me “obrigou” a consolidar o meu próprio conhecimento e a procurar formas mais dinâmicas de abordar os conteúdos. Importa ainda referir que a avaliação foi uma dificuldade sempre presente em todo o percurso, pois articular a planificação das atividades com a observação e a avaliação contínua das aprendizagens mostrou-se um desafio constante. Compreendi que avaliar não se resume a registar resultados, mas implica refletir sobre o percurso de cada criança, identificar progressos e dificuldades para poder reformular estratégias em função das necessidades observadas. É de considerar que a investigação desenvolvida ao longo das PES teve um papel importante neste percurso. No entanto, foi também um dos maiores desafios, uma vez que exigiu articular, em simultâneo, o planeamento das atividades, a observação, a recolha e análise de dados. Esta articulação constante entre a prática pedagógica e a investigação revelou-se exigente, mas extremamente enriquecedora, pois contribuiu para o meu crescimento enquanto futura profissional. Em boa verdade, percebi que se pretende que mantenha este olhar investigativo sobre tudo o que continuamente faço, de preferência dialogando com outros profissionais.

Parte II: Prática Investigativa²

Nesta segunda parte apresenta-se o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito das PES, realizadas em contextos de EPE e de 1.º CEB. Sendo assim, a parte II estrutura-se em vários capítulos: (i) contextualização do estudo, (ii) enquadramento teórico, (iii) metodologia, (iv) análise e discussão dos resultados, e por fim, (v) considerações finais sobre o estudo.

1. Contextualização do Estudo

De acordo com Sim-Sim (2009), a leitura é uma forma de viajar sem sair do lugar. A autora refere, ainda, que o ato de saber ler revela-se indispensável não apenas para o sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida (Sim-Sim et al., 2007). O Quadro Estratégico do Plano Nacional de Leitura 2027, da República Portuguesa (2017), reforça a ideia de que

a leitura é considerada, neste contexto, uma condição básica transversal a todo o conhecimento, uma competência multimodal de literacia que combina diferentes linguagens, textos e formatos, e um direito humano com impacto direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país e na qualidade da nossa democracia, inclusão e cidadania (p. 7).

A aprendizagem da leitura começa pela decifração - que corresponde à identificação das palavras escritas; no entanto, ensinar a ler vai muito além desse processo. É fundamental que a criança seja capaz de construir significado de um texto escrito e de desenvolver competências de compreensão leitora. Assim, a compreensão leitora entende-se pela “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto.” (Sim-Sim et al., 2007, p. 7). Tanto para Fernandes (2022) como para Sim-Sim et al. (2007), a compreensão leitora é um processo complexo, que envolve processos cognitivos, linguísticos e metacognitivos e depende do que o leitor conhece sobre a sua própria língua. Neste sentido, o contacto com a leitura desde tenra idade é essencial, pois as crianças ficam “preparadas para comunicar melhor, (...) têm mais confiança e melhor[es] resultados ao nível da concentração” (Ramos & Silva, 2014, p. 2).

Posto isto, enquanto futura docente, uma das minhas maiores preocupações centrou-se na compreensão leitora das crianças, uma vez que reconheço que esta

² Parte II corrigida linguisticamente com recurso do ChatGPT (OpenAI, 2025).

competência constitui a base de aprendizagens futuras. Desde o meu primeiro estágio, apercebi-me de que a leitura não é uma prática suficientemente valorizada ou realizada de forma sistemática. Assim, defini que o presente estudo visa compreender de que forma podem ser promovidas, desde tenra idade, estratégias eficazes que favoreçam a evolução da compreensão leitora, procurando identificar práticas pedagógicas que além de contribuírem para a compreensão leitora, estimulem também o prazer de ler, a autonomia e o pensamento crítico das crianças.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A importância da mediação na leitura nos primeiros anos

A leitura é uma competência fundamental e transversal, indispensável para o sucesso académico e para o desenvolvimento pessoal e social. Segundo o Plano Nacional de Leitura 2027 (República Portuguesa, 2017), a leitura é uma competência multimodal que integra diferentes linguagens e formatos. Sim-Sim (2009) defende que ler não é apenas decifrar palavras, mas compreender e atribuir significado ao texto, envolvendo processos cognitivos e linguísticos que são determinantes para o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, a leitura é um processo lento e gradual, que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escolaridade formal. O sucesso dessa aprendizagem depende da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes da leitura, tais como: a consciência fonológica, o vocabulário, a memória verbal e a motivação para ler (Ramos & Silva, 2014). Esta é uma prática que deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida, pois é uma base fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de comunicação das crianças.

Segundo Ramos e Silva (2014), as primeiras leituras devem estar “associadas ao prazer, ao bem-estar e aos afetos, e [podem] constituir rotinas que geram hábitos” (p. 151), ou seja, proporcionar um contacto precoce com os livros e momentos de leitura partilhada permite que as crianças associem a leitura ao prazer e à afetividade, criando condições para que, mais tarde, desenvolvam motivações intrínsecas para ler e assim se tornem leitores autónomos. Nesta mesma linha de pensamento, Dias e Neves (2012) afirmam que através das histórias, as crianças têm a oportunidade de estimular a sua imaginação, enriquecer o vocabulário, reconhecer-se nas personagens, desenvolver o raciocínio lógico e a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de prazer, satisfazer a curiosidade e adquirir valores importantes para a sua vida. Assim, as práticas de leitura precoce, quando planeadas e intencionalmente mediadas, favorecem não

só o desenvolvimento da linguagem oral e o gosto pelos livros, mas também criam condições para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Desta forma, o desenvolvimento de hábitos de leitura e de competências leitoras é uma das prioridades na educação inicial e nos primeiros anos do ensino básico, uma vez que está diretamente associado ao sucesso académico, ao desenvolvimento pessoal e à formação de leitores autónomos (Sim-Sim, 2009). Conforme afirmam Cunha e Silva (2022),

para se fazerem leitores, não lhes basta aprender a ler, é preciso continuar a ler, querer ler sempre mais e melhor, beneficiando de tempos e espaços para a leitura, de oportunidades de contacto com livros diversificados que vão ao encontro dos interesses de cada aluno, e da motivação e promoção do gosto e do hábito da leitura induzidos pelos pais, pelos professores, pelos pares, pelos vários agentes públicos e privados, pelos media e pela sociedade, em geral (p. 59).

Neste sentido, criar rotinas de leitura e proporcionar experiências significativas desde a EPE permite que as crianças desenvolvam não só a descodificação e a compreensão de textos, mas também a motivação intrínseca para ler e o gosto pelo contacto com diferentes géneros textuais (Ramos & Silva, 2014). Segundo Silva et al. (2016), “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura (...), o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler (...)” (p. 71). Quando a leitura é associada ao prazer, bem como ao sentimento de competência, constitui a base para que as crianças se sintam motivadas e se envolvam ativamente com a linguagem escrita. Cunha e Silva (2022) referem que o envolvimento das famílias na leitura e as experiências proporcionadas em sala de aula influenciam de forma significativa o desenvolvimento dos hábitos e competências leitoras das crianças. De facto, a família tem um papel ativo no processo de desenvolvimento da criança; segundo Manzarro (1988, citado por Dias e Neves, 2012) a família é mesmo “o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura” (p. 38). Quanto às experiências em sala de aula, o papel do educador/professor é, por isso, essencial na criação de contextos que promovam o contacto com a leitura, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e disposições positivas face à sua aprendizagem. Ou seja, “é preciso transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura” (Silva et al., 2011, p. 23) e o educador/professor deve criar situações de leitura com significado para a criança, indo além do simples objetivo de aprender a ler.

Deste modo, a promoção de hábitos e competências de leitura deve ser entendida como um processo contínuo e partilhado entre escola, família e comunidade, em que cada agente educativo assume um papel determinante na formação de leitores ativos e reflexivos.

2.2. Desenvolvimento da compreensão leitora nos primeiros anos

Como já referido, a aprendizagem da leitura vai muito além da simples descodificação de palavras. De acordo com Sim-Sim (2009), ler significa compreender e atribuir significado ao texto; isto significa que a simples decodificação de palavras não garante que a criança compreenda o texto, pois implica que seja capaz de interpretar, refletir e atribuir significado. Para Fernandes (2022), este é um processo complexo, que envolve a interação de competências cognitivas, linguísticas e metacognitivas, sendo por isso um dos maiores desafios da aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade. Neste sentido, Sim-Sim et al. (2007) afirmam que

o ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento de vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura (p. 9).

Assim, o ensino da leitura deve ser concebido como um processo intencional e estruturado, em que a promoção da compreensão desempenha um papel central. Silva et al. (2011) reforçam a ideia de que a compreensão leitora exige um trabalho sistemático, que deve articular o ensino de estratégias de compreensão com a promoção do gosto pela leitura. Ramos e Silva (2014) acrescentam que a leitura partilhada, organizada em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, constitui uma oportunidade privilegiada para envolver as crianças ativamente no processo, incentivando o diálogo e a reflexão. Também Giasson (2000, como citada em Carvalho e Sousa, 2011) refere que “o desenvolvimento de competências de nível superior em leitura beneficia-se do ensino explícito de estratégias de leitura que se ativam em etapas antes, durante e após a atividade de leitura” (p. 117). Neste sentido, o ensino dessas estratégias ajuda as crianças a compreender melhor os textos. O objetivo é que a criança se torne mais autónoma na procura de sentido dos textos.

A importância do ensino da leitura encontra-se igualmente refletida nos documentos orientadores do sistema educativo português. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Silva et al., 2016) realçam a relevância do contacto precoce com textos literários e não literários, salientando que as práticas de leitura

devem ser diversificadas e realizadas em contexto de mediação. Já as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português (DGE, 2018) para o 1.º ciclo referem a necessidade de desenvolver competências de compreensão leitora de forma progressiva, articulando a descodificação, a construção de sentido, interpretação e reflexão crítica sobre o texto. Ensinar a ler implica ir além do simples ensino técnico da descodificação, exigindo uma abordagem que una conhecimento linguístico, estratégias de compreensão, experiências significativas e motivação. Só desta forma será possível formar leitores autónomos.

Deste modo, compreende-se que o desenvolvimento da compreensão leitora é um processo contínuo e articulado, que se inicia na EPE e continua ao longo do 1.º CEB, devendo respeitar as especificidades de cada etapa educativa. Tanto as OCEPE (Silva et al., 2016), como as AE de Português (DGE, 2018) definem um conjunto de metas e aprendizagens a promover que visam assegurar uma progressão coerente entre os dois níveis de ensino. Assim, de seguida, apresenta-se uma tabela (Tabela 8³) que sintetiza os principais processos envolvidos na compreensão da leitura, segundo Giasson (1993), e as correspondentes aprendizagens a desenvolver, de acordo com os documentos orientadores mencionados. No 1.º CEB, focamo-nos nas AE relativas à Leitura e à Educação Literária e procuramos agrupá-las consoante os processos de compreensão leitora a que principalmente podem respeitar.

Tabela 8 – Articulação dos processos de compreensão da leitura com as aprendizagens a promover, segundo os documentos orientadores

Processos de compreensão da leitura	Aprendizagens a promover				
	Educação Pré-Escolar	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Pré-leitura	Identificar funções no uso da leitura. Usar a leitura com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais.			
Compreensão de frases (micro-processos)	Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).	Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Identificar as letras do alfabeto, nas formas maiúscula e minúscula.	Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula. Identificar informação explícita no texto. Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem. Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.	Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. Ler textos com entoação e ritmo adequados. Ler integralmente narrativas, por iniciativa própria ou de outrem. Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades.	Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados. Ler integralmente narrativas.

³ Tabela gerada com o apoio do ChatGPT (OpenAI, 2025).

Ligação de frases (processos de integração)	Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.	Compreender textos narrativos.	Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).	Distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada.	Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso. Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos.
Compreensão do todo (macro-processos)		Distinguir ficção de não ficção. (Re)contar histórias.	Compreender narrativas literárias. (Re)contar histórias. Identificar e referir o essencial de textos lidos. Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem. Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.	Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; Compreender textos narrativos, escutados ou lidos. Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. Ler integralmente narrativas, por iniciativa própria ou de outrem. Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades.	Explicitar ideias-chave do texto. Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados. Ler integralmente narrativas.
Processos de elaboração	Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura associadas ao seu valor e importância.	Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas). Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens. Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular. Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos.	Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos. Manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura. Selecionar livros para leitura pessoal, apresentando as razões das suas escolhas.	Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto. Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.	Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto. Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos. Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.
Processos metacognitivos	Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais.	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais. Identificar e referir o essencial de textos lidos; Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais. Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais. Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;

Desta forma, o papel do professor e do educador é determinante na mediação deste processo de aprender a ler, que implica, como vimos, vários subprocessos de compreensão. Ou seja, é fundamental que o professor/educador desenvolva práticas que ajudem as crianças a monitorizar a sua leitura, a identificar as ideias principais, a

formular inferências e a refletir criticamente sobre o texto. Isto significa que “para existir mediação, a triangulação livro/mediador/criança não podemos ser contadores herméticos” (Mourato, 2020, p. 93). O mediador, neste caso, o professor/ educador deve ser acolhimento, provocação e estimulação. Como defendem Silva et al. (2011), a compreensão leitora não se ensina de forma espontânea, requer intencionalidade pedagógica, acompanhamento contínuo e práticas diversificadas de leitura que motivem e envolvam as crianças. Portanto, compreender um texto é muito mais do que reconhecer palavras; é ativar conhecimentos, mobilizar estratégias e construir sentidos.

2.3. Estratégias didáticas para a promoção da leitura nos primeiros anos

A partir da análise dos documentos reguladores e dos processos de compreensão da leitura, conforme se verificou na tabela 8, torna-se evidente que o desenvolvimento de competências leitoras requer práticas pedagógicas diversificadas e intencionais. Deste modo, é fundamental que o educador e o professor selecionem e adaptem estratégias de leitura que promovam a compreensão, o gosto pela leitura e a autonomia da criança. Fernandes (2022) afirma que a intervenção deve ser diferenciada e adaptada às necessidades de cada criança, por isso, as estratégias devem adequar-se às características de cada nível de ensino, respeitando o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Na EPE, a promoção da leitura deve centrar-se essencialmente na descoberta do prazer de ler e ouvir ler, bem como na construção de uma relação afetiva e significativa com os livros. Silva et al. (2016) sublinham que as práticas de leitura nesta etapa devem privilegiar a exploração lúdica da linguagem, valorizando a parte emocional, estética e simbólica do texto. Nesta fase do desenvolvimento da criança, as estratégias mais eficazes são a leitura em voz alta e a leitura partilhada, nas quais o educador assume o papel de mediador, orientando as crianças na compreensão e interpretação dos textos. De acordo com Ramos e Silva (2014), ouvir ler permite às crianças ampliar o vocabulário, desenvolver a atenção e compreender a estrutura narrativa, além de favorecer a criação de vínculos afetivos com os livros e os mediadores. A leitura partilhada estimula a participação das crianças na construção do sentido do texto, encorajando-as a expressar opiniões, sentimentos e interpretações (Sim-Sim et al., 2007). Importa referir que nas perspetivas de Sim-Sim et al. (2007) é necessário criar momentos dedicados à leitura e à exploração de livros, não apenas como um “meio para chegar a um fim”, mas também pelas diversas potencialidades que proporcionam. Segundo Ramos e Silva (2014), para um bom aproveitamento da potencialidade de um livro na experiência de ler um livro para e com as crianças deve ser dividida em três momentos: pré-leitura,

leitura e pós-leitura. A fase de pré-leitura é dedicada à exploração inicial da obra, geralmente através da análise da capa, chamando a atenção para as ilustrações e incentivando a criança a pensar e a formular hipóteses. Durante a leitura propriamente dita é incentivada a interação, seja por meio de perguntas ou diálogos, o que facilita a participação ativa das crianças no processo. Finalmente, a etapa de pós-leitura visa avaliar a compreensão das crianças, solicitando-se que expressem os seus comentários e impressões sobre o que foi lido. Posteriormente, atividades de sequência de imagens (ordem dos acontecimentos), jogos de rimas/sons e identificação de palavras familiares ajudam a desenvolver a consciência fonológica e a preparar a criança para aprendizagens futuras no domínio da leitura e da escrita (Silva et al., 2011).

Assim como acontece na EPE, também no 1.º CEB, uma das estratégias mais eficazes é organizar a leitura em três momentos: antes, durante e após a leitura. (Solé 1998, como citada em Arana et al., 2013). Antes da leitura, o foco está em ativar o conhecimento prévio sobre o assunto, antecipar o tema ou a ideia central por meio do título ou imagens. Durante a leitura, o leitor deve confirmar, retificar ou rejeitar as hipóteses feitas anteriormente, esclarecer dúvidas, formular suposições sobre conclusões implícitas, apoiando-se em experiências pessoais. Após a leitura, é realizada a construção e consolidação do sentido do texto, a troca de opiniões e impressões e o estabelecimento de relações entre as informações para chegar a conclusões. Nesta linha de pensamento, também Giasson (2000, como citada em Carvalho & Sousa, 2011) refere que antes da leitura, devem ser realizadas atividades que despertem o interesse das crianças, mobilizem os seus conhecimentos prévios e antecipem a estrutura do texto. Durante a leitura, as atividades devem promover a interação entre o leitor e o texto, ajudando a compreender e a desenvolver o pensamento crítico. Após a leitura, é importante realizar atividades que consolidem a compreensão global do texto e incluam estratégias para verificar se o sentido foi compreendido. Os processos vários de compreensão leitora referidos acima podem ser praticados durante ou após a leitura, quando se considerar mais oportuno para favorecer, de facto, a compreensão. Outra estratégia é a leitura orientada em pequenos grupos, pois permite que os alunos partilhem interpretações e reflitam sobre o texto de forma colaborativa. Segundo Sim-Sim et al. (2007), esta prática favorece a participação ativa, a troca de ideias e a consolidação da compreensão. O trabalho de grupo precisará, no entanto, de ser bem orientado e mediado para garantirmos participação equitativa de todos os elementos e a aprendizagem de todos os envolvidos. Fernandes (2022) acrescenta que o trabalho em grupo contribui para os alunos aprenderem a monitorizar a própria leitura ao ouvir e discutir com os colegas, promovendo a autonomia na construção de sentido. A leitura partilhada

também é uma estratégia a utilizar, pois consiste na interação direta entre professor e alunos, em que ambos participam ativamente do processo de compreensão. Sim-Sim et al. (2007) reforçam que a leitura partilhada promove o desenvolvimento do vocabulário, da consciência textual e da compreensão global, enquanto fortalece o vínculo afetivo com a leitura, consolidando hábitos e motivação. É de salientar que neste nível de ensino, é fundamental explorar diferentes géneros textuais. Assim como Silva et al. (2011) afirmam, a diversidade de géneros textuais amplia experiências de leitura, favorece a compreensão de estruturas textuais variadas e estimula a curiosidade.

No que se refere à avaliação da leitura, “é importante sabermos o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar” (Viana, 2009, p. 11). A autora destaca que a avaliação deve valorizar o processo e não apenas o produto, ou seja, a avaliação deve ser formativa, contínua e diversificada, permitindo ao professor identificar progressos, dificuldades e necessidades individuais. Na EPE, a avaliação deve basear-se na observação sistemática, registo da participação em momentos de leitura, reconto de histórias, dramatizações ou outras atividades lúdicas, de forma a perceber o interesse, a motivação e a capacidade de construir significado a partir dos textos. Por outro lado, no 1.º CEB, a avaliação é mais estruturada, recorrendo a testes standardizados ou informais. Viana (2009) salienta, contudo, que os testes não devem ser a única forma de avaliação, mas um complemento à avaliação contínua, pois não captam totalmente a motivação, o envolvimento ou a utilização de estratégias de compreensão pelos alunos. Por isso, é fundamental que os professores registem também as inferências produzidas pelas crianças durante a leitura, como hipóteses sobre acontecimentos, interpretação ou antecipação de conclusões.

Em síntese, a didática da leitura consiste num conjunto de práticas pedagógicas intencionais, estruturadas e articuladas com o currículo, que visam desenvolver não só competências de descodificação, mas também a compreensão, a reflexão crítica e a motivação para a leitura. A análise dos documentos orientadores — OCEPE (2016) e AE de Português (2018) — evidencia que estas aprendizagens devem ser promovidas de forma progressiva e ajustada aos ritmos e necessidades de cada criança, desde a EPE até ao 1.º CEB, garantindo uma base sólida para a construção de leitores autónomos. O papel do professor e do educador é central neste processo, atuando como mediador, ajustando as práticas às necessidades individuais das crianças e promovendo um envolvimento ativo com os textos. A avaliação, integrada de forma contínua e diversificada, através da observação sistemática, registos das inferências das crianças e testes, permite monitorizar o progresso, identificar dificuldades e orientar intervenções pedagógicas.

3. Metodologia

No presente capítulo são apresentadas as opções metodológicas no desenvolvimento da investigação intitulada “A compreensão leitora nos primeiros anos: modos de promoção da evolução das crianças”, assim como os participantes do estudo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, a descrição da intervenção e a análise de dados.

3.1. Opções metodológicas

Como referido anteriormente, este estudo surgiu no âmbito das PES, tendo como principal propósito compreender de que forma determinadas estratégias didáticas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora das crianças. Neste sentido, a investigação teve como ponto de partida a seguinte questão orientadora – “Perante contextos com crianças que apresentam dificuldades de concentração, que estratégias promotoras da compreensão leitora podem contribuir para a sua evolução?” – sentindo-se, ainda, a necessidade de responder a duas questões mais específicas: “Que evolução mostram as crianças na compreensão da leitura?” e “Que evolução mostram as crianças na adesão às atividades de leitura?”. Os objetivos definidos são os seguintes: (i) Aprofundar conhecimento sobre modos de intervenção didática para leitura em EPE e 1.º CEB; (ii) Contribuir para melhorar a concentração das crianças, através da promoção de uma relação positiva com o livro e a leitura; e (iii) Promover a competência leitora das crianças dos contextos de PES.

Conforme foi referido na Parte I, foram observadas dificuldades na concentração das crianças, tanto na EPE como no 1.º CEB, e verificou-se também que, por vezes, o contacto com o livro era pouco usual. Assim, devido à natureza do problema, sentiu-se a necessidade de intervir de forma contínua, refletida e ajustada. Deste modo, tendo em conta estas evidências e os objetivos definidos, considerou-se que a investigação-ação seria a abordagem metodológica mais adequada. Este tipo de abordagem permitiu intervir nos contextos educativos, observar os efeitos das práticas implementadas, refletir sobre os resultados e reformular as estratégias sempre que necessário, num processo de ação e reflexão. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), investigação-ação é um tipo de investigação de natureza qualitativa que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p. 292). Também na perspetiva de Coutinho (2011), a investigação-ação ocorre quando o investigador participa ativamente no processo de recolha e análise de dados, tendo como objetivo não só compreender uma realidade, mas também intervir nela e transformá-la. Na mesma linha de

pensamento, Latorre (2003) define este tipo de investigação como um processo de reflexão e ação sistemática com o objetivo de compreender a própria prática e melhorá-la.

3.2. Participantes do estudo

A escolha da metodologia mencionada anteriormente revelou-se adequada aos contextos de estágio, uma vez que proporcionaram situações reais de ensino-aprendizagem nas quais foi possível observar, planear, intervir e refletir de forma contínua sobre as práticas desenvolvidas. A implementação da metodologia de investigação-ação decorreu ao longo das três PES realizadas com um grupo de EPE (multietário) e duas turmas do 1.º CEB (1.º e 3.º ano). Os participantes deste estudo em EPE foram 24 crianças entre os 3 e 5 anos, das quais 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. No 1.º CEB, foram 23 crianças com 6 e 7 anos (10 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) e 24 crianças com 8 e 9 anos, 12 de cada sexo. Importa referir que todos os procedimentos respeitaram os princípios éticos da investigação em contextos educativos, nomeadamente a confidencialidade, o anonimato e o respeito pela integridade das crianças envolvidas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas” (p. 77), ou seja, os investigadores devem garantir a confidencialidade das informações obtidas, pois a proteção da identidade dos sujeitos é essencial para manter a relação de confiança que sustenta todo o processo de investigação. Desta forma, foram asseguradas as medidas de proteção dos participantes, através da codificação dos nomes das crianças envolvidas e dos contextos de estágio, garantindo ainda que as informações recolhidas foram tratadas de forma exclusivamente académica. Ou seja, as crianças do estágio em JI são representadas por B1, B2 ... Bx; as do 1.º ano do 1.º CEB são C1, C2 ... Cx; e as do 3.º ano do 1.º CEB são D1, D2... Dx.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Cardona et al. (2021), a avaliação “trata-se do processo de avaliar, isto é, do conjunto de práticas e procedimentos que operacionalizam essa atividade” (p. 16) e “incide sobre os planos, os processos e os produtos, não se confinando aos resultados.” (p. 20). Viana (2009) reforça a ideia de que “na hora de desenhar uma avaliação da leitura, é importante sabermos o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar.” (p. 11). Assim, de modo a compreender a evolução das crianças e o impacto das estratégias implementadas, recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, de natureza essencialmente qualitativa, sendo estes: (i) observação participante, que permitiu compreender as interações das crianças durante as atividades de leitura,

através do registo em notas de campo (anexos II – A); (ii) grelhas de observação, no caso da EPE (anexo II – B) e 1.º ano do 1.ºCEB (anexo III – B); (iii) análise de fichas de leitura, registadas em grelhas de avaliação (anexo IV - D) e registos fotográficos, no 3.º ano do 1.º CEB, que funcionaram como instrumento de avaliação formativa, possibilitando identificar as dificuldades específicas de cada aluno e acompanhar o progresso na compreensão de textos. De acordo com Erickson (1986), a observação participante é um dos métodos centrais de uma investigação qualitativa. Para compreender o processo de ensino-aprendizagem é necessário observar como o ensino acontece no contexto real da sala de aula, pois “the conduct of interpretive research on teaching involves intense and ideally long-term participant observation in an educational setting, followed by deliberate and long-term reflection on what was seen there.” (p. 156). No entanto, não basta observar, deve registar-se comportamentos, diálogos e contextos, conforme é afirmado pelo mesmo autor: “fieldwork research involves (...) careful recording of what happens in the setting by writing field notes and collecting other kinds of documentary evidence (...)” (p. 121). Para Bogdan e Biklen (1994), notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

3.4. Descrição da intervenção

As sessões foram planeadas e implementadas de forma intencional, tendo por base os processos de compreensão da leitura definidos no capítulo 2.2. No contexto de EPE, foram realizadas seis sessões de 30 a 45 minutos cada, distribuídas ao longo de quatro semanas de intervenção, com o mesmo grupo de crianças. As atividades centraram-se na dinamização de momentos de leitura partilhada e reconto das histórias, privilegiando o contacto com o livro, a oralidade e o desenvolvimento da compreensão leitora. Já no 1.º CEB, as estratégias focaram-se no desenvolvimento da compreensão, também através de leitura orientada e reconto da história, mas incluindo fichas de leitura, que permitiram compreender de forma mais individualizada o progresso das crianças, no que toca à compreensão de textos. Importa referir que nas atividades de leitura de uma história, realizou-se uma sequência didática comum: (i) pré-leitura, para ativação de conhecimentos prévios e previsão do conteúdo; (ii) leitura; (iii) pós-leitura, dedicada à interpretação e expressão de opiniões. No 1.º ano do 1.º CEB foram realizadas apenas duas sessões de atividades de 90 minutos cada, no domínio da compreensão leitora, devido ao nível de escolaridade das crianças e aos conteúdos curriculares abordados se centrarem na descodificação e no reconhecimento de palavras. Por outro lado, no 3.º ano, foram realizadas 5 sessões de 60 a 120 minutos cada uma. A tabela seguinte

(Tabela 9⁴) apresenta, de forma sintetizada, as sessões realizadas e os processos de compreensão leitora mobilizados em cada uma delas.

Tabela 9 – Síntese das sessões e dos processos de compreensão leitora mobilizados

Contextos Educativos	Sessões	Processos de compreensão leitora
EPE	Sessão 1: - Leitura da história: <i>Essa Flor é Minha!</i> - Jogo “Ordenar os personagens”	Pré-leitura: exploração das hipóteses através da capa e ativação de conhecimentos prévios sobre o tema (Primavera). Microprocessos: identificação das personagens e das suas ações. Macroprocessos: interpretação da mensagem central da história (Pós-leitura – diálogo). Processo de integração: organização sequencial dos acontecimentos (Jogo “Ordenar as personagens”).
	Sessão 2: - Leitura da história: <i>Quando eu crescer caracol</i>	Pré-leitura: exploração das hipóteses através da capa e ativação de conhecimentos prévios sobre o tema (Caracol). Microprocessos: identificação das personagens e das suas ações. Macroprocessos: interpretação da mensagem central da história (Pós-leitura – diálogo)
	Sessão 3: - Leitura da história: <i>Um Abraço</i>	Pré-leitura: exploração das hipóteses através da capa. Microprocessos: identificação das personagens e das suas ações. Macroprocessos: interpretação da mensagem central da história (Pós-leitura – diálogo). Processos de elaboração: reflexão sobre sentimentos e comportamentos (Pós-leitura – diálogo).
	Sessão 4: - Reconto da história: <i>Um Abraço</i>	Macroprocessos: reconstrução coerente da história. Processo de integração: sequência correta dos acontecimentos. Processos de elaboração e metacognitivos: autoavaliação da compreensão do reconto. Reflexão sobre sentimentos e comportamentos.
	Sessão 5: - Leitura da história: <i>Vamos plantar um girassol</i>	Pré-leitura: exploração das hipóteses através da capa e ativação de conhecimentos prévios sobre o tema (Plantas). Microprocessos: identificação e caracterização das personagens e das suas ações. Macroprocessos: compreensão do ciclo de crescimento das plantas e do valor do cuidado.
	Sessão 6: - Reconto da história: <i>Vamos plantar um girassol</i> - Jogo “Ordenar os momentos da história”	Macroprocessos: reconstrução coerente da história. Processo de integração: sequência correta dos acontecimentos. (Reconto e Jogo “Ordenar os momentos da história”). Processos de elaboração e metacognitivos: autoavaliação da compreensão do reconto. Reflexão sobre o que aprenderam sobre plantação.
1.º ano	Sessão 1: - Leitura da história: <i>O lobo que não gostava do Natal</i> - Ficha de Leitura	Pré-leitura: exploração das hipóteses através da capa e ativação de conhecimentos prévios sobre o tema (Natal). Microprocessos: identificação das personagens e das suas ações. (Pós-leitura – diálogo e Ficha de Leitura). Processo de integração: estabelecimento de ligações entre acontecimentos da narrativa. (Pós-leitura – diálogo e Ficha de Leitura). Macroprocessos: interpretação da mensagem central da história (Pós-leitura – diálogo e Ficha de Leitura).
	Sessão 2: - Reconto da história: <i>O lobo que não gostava do Natal</i> - Jogo “Ordenar os momentos da história”	Processo de integração: reorganização sequencial dos acontecimentos (Reconto e Jogo “Ordenar os momentos da história”). Macroprocessos: reconstrução coerente da história (Reconto). Processos de elaboração: inferência de sentimentos das personagens e motivos das suas ações. Processos metacognitivos: autoavaliação da compreensão do reconto.
	Sessão 1: - Leitura da história: <i>A Dança da Terra</i> - Ficha de Leitura	Pré-leitura: exploração das hipóteses através do título da história. Microprocessos: identificação das personagens e das suas ações. Processo de integração: estabelecimento de ligações entre acontecimentos da narrativa. (Pós-leitura – diálogo e Ficha de Leitura). Macroprocessos: interpretação da mensagem central da história – Movimentos da Terra (Pós-leitura – diálogo e Ficha de Leitura).
	Sessão 2: - Reconto da história: <i>A Dança da Terra</i>	Processo de integração: reorganização sequencial dos acontecimentos. Macroprocessos: reconstrução coerente da história. Processos de elaboração: inferência de sentimentos das personagens e motivos das suas ações. Processos metacognitivos: autoavaliação da compreensão do reconto.
3.º ano	Sessão 3: - Leitura da história: <i>As Famílias não são todas iguais</i>	Pré-leitura: exploração das hipóteses através da capa e ativação de conhecimentos prévios sobre o tema (diversidade familiar). Microprocessos: identificação de vocabulário e descrição das personagens. Processo de integração: identificação de relações familiares e sociais. Macroprocessos: interpretação da mensagem central da história – diversidade e aceitação. Processos de elaboração: inferência de valores subjacentes à história.
	Sessão 4: - Leitura da história: <i>O Rapaz e o Robô</i> - Reconto da história: <i>O Rapaz e o Robô</i> - Ficha de Leitura	Pré-leitura: exploração das hipóteses através do título da história e imagem. Microprocessos: identificação de vocabulário novo e descrição das personagens. Processo de integração: ligação entre as ações do rapaz e do robô. (Pós-leitura – diálogo e Ficha de Leitura). Macroprocessos: compreensão da relação entre as personagens. Processos de elaboração: inferência sobre a tecnologia; reflexão sobre o que aprenderam com a história. Processos metacognitivos: autoavaliação da compreensão do reconto.

⁴ Tabela gerada com o apoio do ChatGPT (OpenAI, 2025).

	Sessão 5 - Leitura da história: <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> - Ficha de Leitura	Pré-leitura: exploração das hipóteses através da capa e discussão sobre o significado do título e experiências pessoais. Microprocessos: compreensão de frases e expressões idiomáticas. Processo de integração: relação entre causa e efeito nas ações das personagens. (Pós-leitura – diálogo e Ficha de Leitura). Macroprocessos: compreensão da mensagem sobre o valor do esforço e do trabalho. Processos de elaboração: inferência de lições morais e comportamentais; reflexão sobre atitudes pessoais face ao dinheiro Processos metacognitivos: autoavaliação da compreensão do texto.
--	--	--

A análise das sessões realizadas nos dois contextos evidencia uma progressão intencional na complexidade das atividades e dos processos de compreensão leitora trabalhados, acompanhando a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB.

Na EPE, as estratégias centraram-se na promoção do gosto pela leitura e no contacto com o livro, privilegiando atividades lúdicas e de oralidade, como a leitura partilhada, o reconto e os jogos de ordenação, desenvolvendo os processos iniciais de compreensão, nomeadamente a pré-leitura, os microprocessos e os macroprocessos. Verifica-se que as atividades foram organizadas de forma gradual, tendo em conta o desenvolvimento da compreensão das narrativas. Inicialmente, após a leitura da história privilegiou-se a realização do jogo “Ordenar os personagens”, com o objetivo de apoiar a compreensão global do enredo e a identificação das personagens e as suas ações, trabalhando, essencialmente, os micro e macroprocessos. Numa fase posterior, introduziu-se o reconto das histórias, estimulando a memória das crianças, de forma a reconstruírem a sequência narrativa e a expressarem as suas interpretações, estando assim presentes os processos de integração e metacognitivos. Por fim, nas últimas sessões, a leitura foi articulada, simultaneamente, com o reconto e o jogo “Ordenar os momentos da história”, permitindo consolidar aprendizagens anteriores e integrar diferentes processos de compreensão num mesmo momento. Esta evolução reflete uma progressão intencional nas práticas implementadas, em que as atividades lúdicas iniciais deram lugar a experiências de leitura mais reflexivas.

No 1.º CEB, as sessões foram orientadas para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do texto. No que diz respeito ao 1.º ano, importa salientar que como referido anteriormente, devido ao nível de escolaridade das crianças e aos conteúdos curriculares em foco, nesta fase inicial de aprendizagem, as oportunidades para a exploração aprofundada da leitura foram mais limitadas. Desta forma, foi possível realizar, apenas, duas sessões para a exploração de uma história que incluiu a leitura orientada, a ficha de leitura, o reconto e o jogo de ordenação de acontecimentos. A leitura orientada foi realizada de forma dialogada, com pausas para questionar e antecipar acontecimentos da narrativa, promovendo, assim, macroprocessos e processos de integração e elaboração. Posteriormente, a ficha de leitura possibilitou uma avaliação individual da compreensão do texto. O jogo de ordenação de acontecimentos surgiu como

uma estratégia lúdica e facilitadora da compreensão sequencial, favorecendo a mobilização dos macroprocessos. Por outro lado, no 3.º ano, as sessões permitiram um trabalho mais sistemático ao nível da compreensão leitora, uma vez que as crianças já apresentavam maior autonomia na descodificação. Numa fase inicial, as sessões centraram-se na leitura orientada, de forma a garantir uma compreensão detalhada dos textos trabalhados, em que o foco incidiu sobretudo na pré-leitura, micro e macroprocessos e nos processos de integração. Depois foi-se introduzindo momentos de reconto oral, que implicavam a reconstrução do enredo e a mobilização de macroprocessos e processos de elaboração. Progressivamente, as sessões passaram a alternar entre diferentes combinações — leitura seguida de ficha de leitura, leitura seguida de reconto ou reconto antecedendo a ficha — como forma de diversificar as estratégias e responder às necessidades observadas nas crianças. No entanto, é possível verificar que nas últimas sessões, a estrutura das atividades estabilizou com a sequência de (i) leitura, (ii) reconto e (iii) ficha de leitura, uma vez que esta organização se revelou mais eficaz. O reconto realizado antes da ficha de leitura ajudou as crianças a organizar o pensamento, a estruturar as ideias principais da narrativa e a consolidar a compreensão global do texto, proporcionando, assim, um desempenho mais autónomo e confiante nas tarefas de leitura e interpretação.

De modo geral, tanto na EPE como no 1.º CEB, as atividades permitiram acompanhar a evolução das crianças na construção de sentido. O trabalho desenvolvido evidenciou a importância da intervenção didática contínua e intencional na promoção da compreensão leitora, ou seja, a exploração do texto e a diversificação de estratégias contribuem não só para a melhoria das competências de leitura, mas também para o aumento da motivação e do gosto pela leitura, como veremos adiante, pela análise dos resultados.

3.5. Análise dos Dados

Neste capítulo apresentam-se e organizam-se os dados recolhidos ao longo das sessões de intervenção em ambos os contextos educativos. A análise centra-se nas evidências recolhidas, de forma a compreender a evolução das crianças ao longo das sessões e o impacto das práticas desenvolvidas.

Na EPE a recolha de dados foi efetuada através do registo de notas de campo (anexo II – A), que documentaram comportamentos, reações e comentários das crianças durante atividades; e de grelhas de observação (anexo II – B), que permitiram registar e avaliar os indicadores – alguns de carácter geral e outros mais específicos – em cada momento das atividades, conforme se apresenta na tabela 10. Nesta tabela,

sintetizamos, então, os principais indicadores em observação na EPE e no 1.º ano do 1.º CEB. As observações foram avaliadas com recurso a uma escala de cinco níveis: 1 – nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes, 4 – frequentemente; 5 – sempre, tendo nós lido as notas de campo e consultado as grelhas de observação a fim de concluir acerca da “resposta” do grande grupo.

Tabela 10 – Indicadores a avaliar

Momento da Atividade	Indicadores
Pré-leitura	- Prever o que vai acontecer na história, a partir da exploração da capa. - Demonstrar interesse e participar nas previsões da história.
Leitura	- Acompanhar a história, respondendo às questões. - Identificar personagens e acontecimentos principais ao longo da história.
Pós-leitura	- Apresentar o enredo da história. - Relacionar o enredo da história com as suas previsões baseadas na capa do livro. - Identificar a estação do ano presente na história e quais os seus elementos. - Identificar os movimentos locomotores associados aos animais da história.
Reconto	- Identificar as personagens e dos acontecimentos principais ao longo da história. - Apresentar o enredo da história.
Jogos de ordenação	- Identificar a ordem em que apareceram os personagens. - Identificar a ordem dos acontecimentos da história.

No 1.º ano do 1.º CEB, os dados foram, igualmente, recolhidos através de notas de campo (anexo III – A) e uma grelha de observação (anexo III – B), seguindo os mesmos indicadores e escala utilizados na EPE, conforme se pode observar na tabela 10 em cima e já explicitado. Contudo, foram acrescentados dois indicadores para avaliar a realização da ficha de leitura, sendo estes: (i) Ter atenção na explicação dos exercícios da ficha; (ii) Realizar os exercícios autonomamente. Optou-se por avaliar mais os comportamentos de atenção e autonomia, devido ao nível de escolaridade e à redução de sessões neste contexto. Ou seja, não se optou por realizar uma análise detalhada da ficha de leitura em si, uma vez que os resultados foram, de forma geral, bastante positivos e homogéneos.

Por outro lado, no 3.º ano do 1.º CEB, para além de os dados serem recolhidos em notas de campo (anexo IV – A) e fichas de leitura (anexo IV – C) – posteriormente registadas em grelhas de avaliação (anexo IV – D) – foi também realizado o registo fotográfico dessas fichas, de modo a analisar correções feitas. As grelhas de avaliação das fichas de leitura permitiram atribuir uma cotação em cada questão, perante uma escala de três níveis: 1 – não compreendeu; 2 – compreendeu parcialmente; e 3 –

compreendeu totalmente. Ou seja, cada questão valia um total de 3 pontos; respostas incorretas correspondiam a 1 ponto, respostas parcialmente corretas a 2 pontos e respostas totalmente corretas a 3 pontos. No fim, conforme o total de pontos obtidos em cada ficha, foi atribuída uma classificação final, que variou entre (i) insuficiente, (ii) suficiente, (iii) bom, (iv) muito bom e (v) excelente. Dado que cada ficha de leitura continha um número diferente de questões, as conversões para as classificações finais também variavam de acordo com o total de pontos possível em cada ficha, como se apresenta na Tabela 11. É ainda relevante referir que as questões das fichas eram de resposta aberta ou fechada. As questões de resposta aberta permitiram avaliar de forma mais aprofundada a compreensão do texto, enquanto as questões de carácter fechado incluíam escolhas múltiplas, verdadeiro/falso e ordenar acontecimentos, contribuindo para uma análise diversificada das competências de leitura.

Tabela 11 – Conversões de pontos para classificações

	Ficha de leitura 1		Ficha de leitura 2		Ficha de leitura 3	
Total de pontos	27		24		18	
Classificação final	0-14	Insuficiente	0-13	Insuficiente	0-10	Insuficiente
	15-18	Suficiente	14-16	Suficiente	11-13	Suficiente
	19-22	Bom	17-19	Bom	14-15	Bom
	23-26	Muito Bom	20-23	Muito Bom	16-17	Muito Bom
	27	Excelente	24	Excelente	18	Excelente

4. Apresentação e Discussão dos Resultados⁵

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e analisar os resultados obtidos a partir da implementação de estratégias promotoras da compreensão leitora nos contextos de EPE e 1.º CEB. Neste sentido, tendo em conta os objetivos definidos para a investigação, pretende-se identificar as principais mudanças observadas nas crianças em relação à sua compreensão leitora, envolvimento nas atividades e relação com o livro e a leitura.

4.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

Conforme foi referido anteriormente, as sessões em EPE centraram-se na leitura partilhada, no reconto oral e em jogos de ordenação da narrativa. Assim, é possível observar, na tabela 12, a síntese da evolução dos diferentes momentos das atividades

⁵ Análise dos resultados realizada com o apoio do ChatGPT (OpenAI, 2025).

de leitura ao longo das sessões. Os números indicados correspondem à apreciação global do grupo de crianças à luz da escala anteriormente apresentada.

Tabela 12 – Síntese da evolução em EPE

Momentos das Atividades	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
Pré-leitura	4	5	5	-	5	-
Leitura	4	5	5	-	3	-
Pós-leitura	3	5	4	-	3	-
Jogo	2	-	-	-	-	3
Reconto	-	-	-	5	-	3

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Nos momentos de pré-leitura, observa-se uma evolução positiva e estável, com valores que passam de 4 na primeira sessão para 5 nas seguintes. Este progresso evidencia que as crianças melhoraram a sua capacidade de prever acontecimentos e formular hipóteses sobre o enredo a partir da exploração da capa, contracapa ou outras atividades preparatórias da leitura.

Conforme foi referido no Capítulo do Enquadramento Teórico, Ramos e Silva (2014) defendem que dividir a atividade de leitura em três momentos (pré-leitura, leitura e pós-leitura) “permite fasear o processo interpretativo, possibilitando tirar partido da leitura e da interação das crianças.” (p. 152). Neste sentido, o momento inicial de exploração da capa e das ideias prévias é fundamental para a compreensão posterior do texto. Assim, verificou-se que a repetição sistemática deste tipo de atividade contribuiu para a autoconfiança e envolvimento das crianças, que passaram a participar com maior entusiasmo e autonomia na fase inicial da atividade de leitura. Posto isto, o grupo demonstrou avanços significativos na pré-leitura e, depois, maior atenção aos microprocessos durante a leitura.

Nos momentos de leitura, verifica-se que, inicialmente, houve uma progressão positiva (de 4 para 5), refletindo o crescente envolvimento e compreensão das histórias nas sessões iniciais. Contudo, na sessão 5, houve uma regressão para o nível 3, que provavelmente esteve associada à falta de concentração e ao cansaço provocados por uma narrativa mais extensa e complexa (Livro *Vamos plantar um Girassol*, de Kate Petty e Axel Scheffler, 2024), como se pode observar na nota de campo 5 do anexo II – A; de facto, nesta quinta sessão, registaram-se comportamentos de dispersão, dificuldade em acompanhar a sequência narrativa e menor capacidade de resposta às questões colocadas.

(...) Durante a leitura, algumas das crianças demonstraram interesse pela história, manifestando-se através de comentários.

Criança B1: *“Está a regar.”*

Criança B2: *“Uau, tantos.”*

No entanto, outras crianças estavam um pouco mais distraídas, com olhares dispersos falavam entre si e mudavam de lugar, provocando a interrupção da história para a estagiária as chamar à atenção.

Crianças B1 e B2 a conversar.

Estagiária: *“B1 e B2, o que fez o tigre?”*

Crianças B1 e B2 não respondem e riem-se. A Criança B3 estava com um olhar distante.

Estagiária: *“B3, senta-te aqui ao meu lado para veres melhor.” (...)*

(Anexo II – A, nota de campo 5)

De acordo com Ramos e Silva (2014), a eficácia das práticas de leitura depende da escolha de livros que sejam adequados ao nível de desenvolvimento e ao contexto das crianças. Também Mata (2008) reforça a ideia de que “para a construção de sentido terá de se ter cuidado com a escolha do livro.” (p. 80). Embora a obra em questão fosse visivelmente apelativa para as crianças, como se constatou no momento de pré-leitura, em que todo o grupo se envolveu ativamente na exploração da capa, posteriormente, verificou-se que o enredo era extenso para algumas crianças, nomeadamente, para as mais novas (3 anos). Desta forma, conclui-se que a obra escolhida não foi a mais adequada e, por isso, a diminuição da atenção resultou numa compreensão menos profunda do enredo e das ações das personagens, afetando os processos de integração e os macroprocessos.

Nos momentos de pós-leitura, nota-se um ligeiro melhoramento nas primeiras sessões, mas depois um retrocesso para o nível 3 na sessão 5. Tais dados demonstram que as crianças, inicialmente, foram conseguindo relacionar a história com as suas expectativas pessoais e recordar a sequência dos acontecimentos; no entanto, na última história explorada revelaram dificuldades de concentração, o que comprometeu a sua participação na fase final, como já seria de esperar, uma vez que como referido em cima, a história não foi a mais adequada para a faixa etária.

Os jogos de ordenação de personagens/acontecimentos apresentaram uma evolução discreta, mas significativa. Enquanto na primeira sessão o grupo obteve apenas nível 2, na última sessão alcançou nível 3, com duas crianças a conseguirem ordenar corretamente as imagens. Este progresso demonstra um pequeno desenvolvimento nos macroprocessos e nos processos de integração, pois exige que as crianças organizem o pensamento e reconstruam a sequência lógica da narrativa.

O reconto foi introduzido apenas nas sessões finais, apresentando um desempenho inicial elevado (nível 5), seguido de regressão para 3 na última sessão, que como referido anteriormente, esta descida está diretamente ligada à complexidade da história trabalhada, com mais acontecimentos, que exigiam uma maior memória sequencial. No entanto, apesar da regressão, o reconto manteve-se um momento essencial de expressão oral, que para Silva et al. (2016), “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (p. 60).

Em síntese, os resultados obtidos evidenciam uma evolução global positiva nas competências relacionadas com a compreensão e exploração de textos, destacando-se, em particular, o progresso observado nos momentos de pré-leitura, em que as crianças foram demonstrando uma crescente capacidade de antecipação, envolvimento e participação ativa. Tal como advogam Ramos e Silva (2014), a exploração inicial do texto permite às crianças ativarem conhecimentos prévios e construir expectativas sobre o enredo. Contudo, verificaram-se constrangimentos nos momentos de leitura, sobretudo na penúltima sessão, em que, como se percebeu, a complexidade e extensão da narrativa condicionaram a atenção e compreensão do grupo, comprometendo também a fase de pós-leitura e reconto. Como afirma Mata (2008), a adequação do texto ao nível de desenvolvimento das crianças é essencial. Optámos pelo livro *Vamos plantar um Girassol*, de Kate Petty e Axel Scheffler, tendo em conta a altura do estágio, que decorreu na primavera, uma estação do ano especialmente propícia ao contacto com a natureza e à realização de atividades de plantação. Pretendia-se desenvolver uma atividade prática de plantação de sementes com o grupo, pelo que se considerou importante introduzir este tema de forma contextualizada e significativa através de uma história e considerámos que as crianças, após várias sessões, já estariam mais preparadas para uma narrativa um pouco mais extensa. No entanto, no dia da sessão, não resultou como previsto. Assim, provavelmente, teria sido uma seleção de livros mais adequada à faixa etária privilegiar textos com estrutura narrativa mais simples.

4.2. Contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º ano do 1.º CEB, a recolha de dados foi efetuada da mesma forma que na EPE, através de notas de campo (anexo III - A) e uma grelha de observação (anexo III - D). No momento de pré-leitura, os indicadores avaliados mostraram níveis elevados desde a primeira sessão. Todas as crianças foram capazes de prever o que poderia acontecer na história, a partir da exploração da capa, atingindo os níveis máximos. Além disso, verificou-se uma grande participação, o que favoreceu a construção ativa de

significado antes do contacto com o texto. Mesmo no momento de leitura, as crianças acompanharam a história com grande interesse e entusiasmo, respondendo às questões colocadas e demonstrando atenção. No entanto, no momento de pós-leitura, ainda que se tenha verificado bons níveis de desempenho, pois as crianças identificaram o enredo, relacionando-o com as previsões iniciais, observaram-se pequenas dificuldades na organização temporal dos eventos, o que também é natural pois saber de cor todos os eventos implicaria uma memorização ativa e treinada. Por essa razão, fizemos atividades que procuraram ajudar a reconstituir a história e o sentido de cada evento a cada momento e, a partir daí, a sua ordenação.

No que diz respeito à ficha de leitura, verificaram-se resultados muito positivos. Apesar de, inicialmente, algumas crianças solicitarem apoio para compreender os exercícios, após uma segunda explicação apenas duas não conseguiram obter cotação máxima. Os restantes alunos realizaram as tarefas com autonomia e sucesso, o que revela que compreenderam a história e foram capazes de transferir esse conhecimento para o registo escrito. De acordo com Plano Nacional de Leitura (2021), uma das estratégias que pode ser utilizada para apoiar a leitura e promover uma compreensão mais aprofundada consiste na realização de fichas após a leitura, orientando os alunos na interpretação do texto.

No reconto, as crianças revelaram grande competência para recontar a história, já que, de uma forma geral, todas foram capazes de identificar as personagens e apresentar o enredo pela sua ordem de acontecimentos, através do apoio das imagens do livro. Este resultado sugere que o suporte visual foi um recurso facilitador. O reconto destacou-se, assim, como uma atividade favorável ao desenvolvimento da compreensão leitora.

No jogo de ordenação dos acontecimentos, registaram-se resultados positivos. Dos oito grupos, apenas dois confundiram os acontecimentos intermédios, surgindo até alguma discordância entre os elementos do grupo, como se pode observar na nota de campo 2, do anexo III – A.

(...) A estagiária circulou entre os grupos, observando a dinâmica de trabalho. Ao aproximar-se do Grupo 2, notou alguma discordância entre os elementos do grupo.

Criança C1: *“Este fica em terceiro.”*

Criança C2: *“Não, aconteceu primeiro isto.”*

Criança C1: *“Não foi nada.”*

Criança C3: *“Eu também acho que é este.”* (apontando para o mesmo cartão que C2 disse).

Criança C1: *“Isso está mal.”* (a gritar)

Estagiária: *“Calma, o que se passa?”*

Criança C1: *“Eles dizem que primeiro vem este, mas não é. É este!”*

Estagiária: *“Calma, vamos lá pensar. Aqui foi quando o Lobo chegou a casa e viu que os amigos lhe tinham enfeitado a casa. Ele estava contente?”*

Criança C2: *“Sim, aí ele já gostava do Natal.”*

Estagiária: *“Concordas, C1?”*

Criança C1: *“Acho que sim.”* (hesitante)

Estagiária: *“Pronto. Então, aqui foi quando ele estava a cozinhar com a sua amiga Loba.”*

Criança C2: *“Sim, foi aí que lhe contou por que não gostava do Natal.”*

Estagiária: *“Exatamente. Quando ele contou por que não gostava do Natal e a amiga disse-lhe que então tinha de participar, ele começou a gostar. Lembras-te, C1?”*

Criança C1: *“Sim.”*

Estagiária: *“Então, quando ele se despediu da amiga e foi para casa, o que aconteceu?”*

Criança C1: *“Ele chegou a casa e viu que tinha a casa com enfeites de Natal.”*

Estagiária: *“Isso mesmo! Já conseguem ordenar agora?”*

Crianças: *“Sim!”* (responderam em coro). (...)

(Anexo III – A, nota de campo 2)

Estes dados mostram que a organização dos acontecimentos foi o aspeto mais desafiante para as crianças, confirmando que esta competência exige elevados níveis de compreensão, memória e organização temporal. O contraste entre o sucesso no relato e a dificuldade nesta tarefa sugere que, quando a reconstrução da história ocorre com a presença do livro, ativando a memória, a compreensão é mais segura. No jogo, a reconstrução foi feita através da manipulação de cartões com os acontecimentos isolados da história (em imagens), sem o apoio do livro, tendo as crianças revelado algumas fragilidades.

Em síntese, a evolução observada demonstra que a turma teve um elevado envolvimento ao longo das diferentes atividades, uma vez que esteve sempre entre os níveis 4 e 5, como se pode observar no anexo III – D. No que toca à ficha de leitura, revelou-se bastante positiva, indicando boa capacidade de transferência para o registo escrito; de facto, apenas duas crianças tiveram dificuldades na sua realização, mesmo

após uma segunda explicação. Ainda que no jogo a turma tenha atingido o nível 4, esta atividade foi a maior fragilidade no decorrer das atividades relacionadas com a compreensão leitora, sugerindo que a competência de organização sequencial deve continuar a ser trabalhada.

4.3. Contexto de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 3.º ano do 1.º CEB, a recolha de dados foi realizada através de notas de campo (anexo IV – A), grelhas de avaliação das fichas de leitura (anexo IV – D) e de registos fotográficos das fichas, como suporte para complementar a análise. No que toca às notas de campo, foi possível observar o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos face às atividades propostas nas 5 sessões.

Na primeira sessão, durante a pré-leitura os alunos participaram ativamente, mostrando interesse e curiosidade, tentando antecipar o conteúdo e fazendo inferências a partir do título, conforme se pode observar na nota de campo 1, do anexo IV – A:

A estagiária iniciou a aula mencionando que iria ler uma história – “A Dança da Terra”, questionando à turma sobre o que achavam que iria acontecer na história; os alunos participaram ativamente.

Criança D14: *“Deve ser sobre o planeta Terra.”*

Criança D22: *“Possivelmente, a Terra dança qualquer coisa.”*

Criança D11: *“Acho que vai ser sobre o espaço e planetas.” (...)*

(Anexo IV – A, nota de campo 1)

Durante a leitura, a estagiária fez pausas e colocou perguntas sobre o texto e sobre experiências pessoais e os alunos responderam de forma espontânea, demonstrando que conseguem relacionar o que leem/ouvem com a sua experiência pessoal, como por exemplo: D2 disse que já tinha visto o pôr do sol em casa e D14 comentou que o céu fica alaranjado. No final da leitura, na realização das fichas de leitura, a maioria dos alunos começou a trabalhar de imediato, mostrando autonomia e iniciativa, embora alguns (D1, D4, D5, D9 e D18) precisassem de pequenos esclarecimentos antes de prosseguirem sozinhos. Isto significa que existem diferenças individuais no ritmo de trabalho, mas de forma geral os alunos conseguem ler, compreender e responder de forma autónoma, o que se reflete nos resultados obtidos com a maioria das classificações entre “Muito Bom” e “Excelente” e apenas alguns com “Suficiente” e “Bom”, como se pode observar no anexo IV – D.

Na segunda sessão, no reconto da história, a turma participou de forma ordenada, levantando a mão quando queria intervir, o que evidenciou atenção e respeito pela tomada de vez. Desde o início, os alunos demonstraram boa memória e compreensão do enredo, identificando personagens e acontecimentos, como se pode observar na nota de campo 2, do anexo IV – A:

A estagiária deu início à aula questionando se se lembravam da história lida no dia anterior – *A Dança da Terra*, pedindo aos alunos que, todos juntos, fizessem o seu reconto, oralmente. Então, de forma ordeira, os alunos foram levantando a mão quando queriam participar.

Estagiária: “*Então como começava a história?*”

Criança D1: “*Começou com o Carlinhos a ir para casa do avô.*”

Estagiária: “*Muito bem! Alguém se lembra se ele gostava de lá ir? Porquê?*”

Criança D4: “*Sim, ele gostava muito porque adorava as histórias do avô.*”

Estagiária: “*Então o avô contou a história da Dança da Terra porquê?*”

Criança D14: “*Porque estavam a ver o pôr do sol e o Carlinhos perguntou ao avô porque não podia ser sempre de dia.*” (...)

Importa destacar que, ao longo do reconto, os alunos foram desafiados a recordar conceitos científicos presentes na história (Movimentos da Terra), os quais haviam aprendido na aula de Estudo do Meio, demonstrando não só a capacidade de recordar a sequência da narrativa, como de integrar os conceitos de forma adequada.

Na terceira sessão, foi realizada uma contextualização da leitura da história *As Famílias Não São Todas Iguais* com o Dia da Família, que se aproximava. Mais uma vez, antes da leitura, a turma participou ativamente, antecipando o conteúdo da narrativa, com respostas como: D2 referiu “Vai falar que há famílias que são diferentes” e D14: “Eu acho que é sobre aceitar as famílias como são.” (anexo VI – A, nota de campo 4). Uma vez que a história era simples e pequena, a leitura ocorreu sem interrupções, com a turma bastante atenta. No momento de pós-leitura, os alunos demonstraram capacidade de memória e compreensão do conteúdo lido, mencionando alguns tipos de famílias, como, por exemplo, D3 disse que há crianças com pais separados, D14 referiu que há crianças que são adotadas e outras que vivem em instituições. É de salientar que demonstraram curiosidade e reflexão sobre as diferenças sociais e a capacidade

de relacionar o texto com experiências pessoais, como se pode observar na nota de campo 4, do anexo IV – A:

(...) **Estagiária:** *“Muito bem! Então e lembram-se que apareceram crianças que têm dois pais ou duas mães?”*

Criança D22: *“Sim, é um pouco estranho, mas existe.”*

Estagiária: *“Acham que é estranho?”*

As crianças pareciam pensar no assunto, até que uma delas partilhou uma experiência pessoal:

Criança D20: *“Não, tenho um amigo que vive no meu prédio que tem duas mães e para ele não é estranho.”*

A estagiária aproveitou a partilha para reforçar uma mensagem de inclusão:

Estagiária: *“Isso mesmo. Não existe uma forma ‘certa’ de família; como vimos, existem vários tipos de famílias. O que faz uma família é o amor e o respeito entre as pessoas.”*

Uma criança acrescentou:

Criança D14: *“O mais importante é que gostem uns dos outros e se tratem bem.”* (...)

(Anexo IV – A, nota de campo 4)

Na quarta sessão, com a história *O Rapaz e o Robô* (Luísa Ducla Soares, 2016), na fase inicial, em que foi pedido que identificassem o título, o autor e a editora, os alunos responderam prontamente, mostrando atenção e capacidade de leitura e observação de informações formais do texto. Antes e durante a leitura, a turma foi questionada sobre o enredo, as personagens e possíveis acontecimentos e as respostas demonstraram capacidade de inferência e imaginação, como por exemplo: D11 supôs que o robô ajudaria o rapaz, D15 disse que o robô poderia ser o melhor amigo e D22 até sugeriu que o robô e o rapaz poderiam ser irmãos. Ao longo da leitura, os alunos participaram ativamente, refletindo sobre situações de perigo, emoções das personagens e conceitos novos, como clones, demonstrando que relacionam o texto com experiências e ideias pessoais, desenvolvendo compreensão e pensamento crítico. No momento seguinte – o reconto – os alunos demonstraram boa memória, capacidade de sequenciar acontecimentos e compreensão das emoções das personagens, conforme se pode observar na nota de campo 5, do anexo IV – A:

(...) No fim da leitura, a estagiária procedeu à exploração da história, como forma de realizarem o seu reconto, questionando os alunos:

Estagiária: *“Sobre quem era a história?”*

Criança D14: “Sobre o João e o robô dele.”

Estagiária: “Como se sentia o João quando saiu da escola?”

Criança D2: Furioso, porque teve uma má nota a matemática.

Estagiária: “O que ele fez quando saiu da escola?”

Criança D24: “Deu um pontapé numa pedra e partiu o vidro de uma loja e por isso fugiu.”

(...)

Estagiária: “O que decidiu fazer ao ver o programa de televisão? Porquê?”

Criança D10: “O João decidiu comprar um robô igual a ele, para se fazer passar por ele.”

Criança D22: “E fazer-lhe todas as tarefas chatas.”

(...)

Estagiária: “O que aconteceu passado algum tempo do robô se fazer passar pelo João?”

Criança D14: “Os pais ficaram tão contentes com o João, mas era o robô, que decidiram fazer uma viagem.”

Criança D23: “Sim, foram a Londres. Mas quem foi, foi o robô e o João ficou triste.”

Estagiária: “O que sentiu o João em relação ao robô?”

Criança D3: “Ficou com ciúmes do robô.” (...)

(Anexo IV – A, nota de campo 5)

No fim, na realização da ficha de leitura, a maioria dos alunos começou a trabalhar de forma autónoma. Apesar das diferenças individuais no ritmo de trabalho e da necessidade de esclarecer dúvidas, os alunos, numa forma geral, conseguiram compreender, interpretar e responder às questões de forma autónoma, como se pode observar no anexo IV – D, onde se registou os resultados das fichas, que variaram entre “Muito Bom” e “Excelente”, com poucos resultados de “Suficiente” e “Bom”, e apenas um “Insuficiente” (aluno que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem).

A quinta e última sessão destacou-se por ter ocorrido no espaço exterior, o que desde o início gerou grande entusiasmo entre os alunos, algumas crianças sorriram, outras levantaram-se rapidamente, evidenciando expectativa e curiosidade. Antes da leitura de *O dinheiro não cresce das árvores* (Heath McKenzie, 2022), as crianças participaram ativamente nas questões iniciais, respondendo em coro ao título, e identificaram o autor e a editora sem dificuldade, o que revela familiaridade crescente com elementos paratextuais do texto. Em relação às previsões, os alunos, mais uma vez, demonstraram capacidade para relacionar o título com experiências do dia a dia, como a ideia de que “o dinheiro não é infinito” ou de que “é preciso trabalhar para o ganhar”. Durante a leitura, a turma foi participando de forma espontânea, partilhando experiências pessoais relacionadas com frustração, desejo de comprar brinquedos ou limitações financeiras, indicando que a história foi significativa e reconhecida como próxima da sua realidade, conforme se pode observar na nota de campo 6, do anexo IV – A:

(...) **Estagiária:** “O que acham que a personagem está a sentir neste momento? Já se sentiram assim?”

Criança D23: “Sente-se triste.”

Criança D2: “Eu também fico triste, quando quero tanto uma coisa, mas a minha mãe diz que não há dinheiro para comprar.”

Criança D14: “Eu também. Eu já pedi um jogo e não me compraram. Fiquei chateada.

Estagiária: “E vocês? Sempre que vão às compras ou a algum sítio, costumam pedir brinquedos aos vossos pais?”

Criança D22: “Eu não peço.”

Criança D1: “Às vezes, quando há alguma coisa que gostava mesmo.”

Criança D2: “A minha avó compra-me todos os fins de semana uma revista que traz um brinquedo e às vezes fico indecisa em qual escolher, mas só posso escolher uma.” (...)

(Anexo IV – A, nota de campo 6)

No momento de pós-leitura, os alunos conseguiram identificar a mensagem principal da história, demonstrando compreensão pelo significado de poupar e relacionaram esse conceito com experiências concretas, como guardar dinheiro em mealheiros ou aguardar para comprar algo desejado. Ao regressar à sala, os alunos mantiveram um comportamento adequado, ouvindo as instruções e iniciando a tarefa de forma autónoma, revelando que a mudança de ambiente não prejudicou o foco. Os resultados obtidos, como se pode observar no anexo IV – D, demonstram que a turma compreendeu o sentido do texto, uma vez que as classificações variaram entre “Bom”, “Muito Bom” e “Excelente”, com apenas um “Suficiente”.

Relativamente à análise das fichas de leitura, estas permitiram observar a evolução dos alunos nos diferentes processos da compreensão leitora. As fichas incluíram questões de natureza variada: (i) identificação, (ii) interpretação, (iii) escolha múltipla, (iv) correspondência (v) verdadeiro/falso, (vi) reformulação, (vii) ordenação de acontecimentos e (viii) resposta aberta, o que possibilitou avaliar competências de diferentes níveis de complexidade.

De uma forma geral, os alunos demonstraram grande facilidade nas questões de identificação, interpretação e correspondência, como reconhecer personagens, títulos, autores ou editoras, já que neste tipo de questões as cotações foram elevadas, como se pode verificar nas grelhas do anexo IV – D. Nas questões que exigiam explicar comportamentos, identificar ou interpretar motivos houve sobretudo respostas avaliadas com 3 pontos (compreendeu totalmente), verificando-se que os alunos são capazes de justificar adequadamente as suas opiniões e os processos de integração estavam bem

desenvolvidos, como se pode observar nas figuras 7, 8 e 9, que são fotografias de fichas de leitura de algumas crianças:

Figura 7 – Ficha de Leitura 1 da criança D23

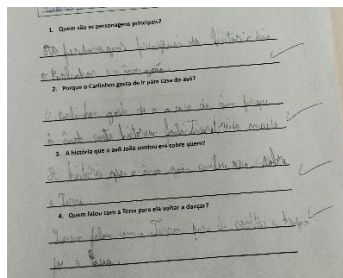


Figura 8 – Ficha de Leitura 2 da criança D21

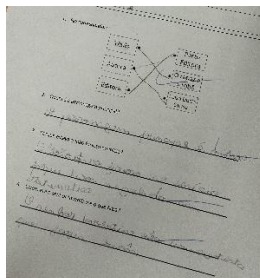
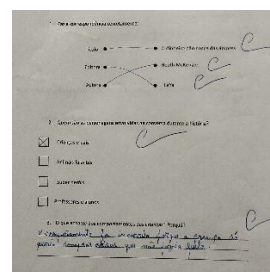


Figura 9 – Ficha de Leitura 3 da criança D22



Nas questões de escolha múltipla, os alunos revelaram, igualmente, elevado domínio, respondendo com segurança e autonomia, obtendo na maioria dos casos cotações máximas de 3 pontos, conforme se pode observar no anexo IV – A. A maior dificuldade identificada nas fichas foi nas questões de ordenação de acontecimentos, ou seja, em estabelecer a ordem temporal e representar a coerência narrativa de forma autónoma na escrita, como se observa nas figuras 10 e 11. Tanto na Ficha 1 como na Ficha 2, esta foi a questão que originou mais respostas parcialmente corretas, ainda que se observe uma ligeira melhoria da primeira para a segunda ficha, como se observa no anexo IV – 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano) – D, esta continua a ser a competência menos consolidada, evidenciando que os macroprocessos necessitam de um reforço sistemático.

Figura 11 – Questão de ordenar acontecimentos da Ficha 2 da criança D15

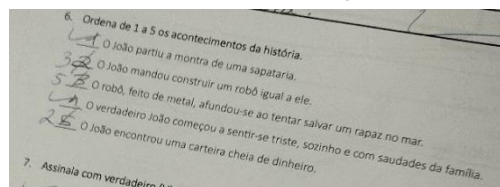


Figura 10 – Questão de ordenar acontecimentos da Ficha 2 da criança D8

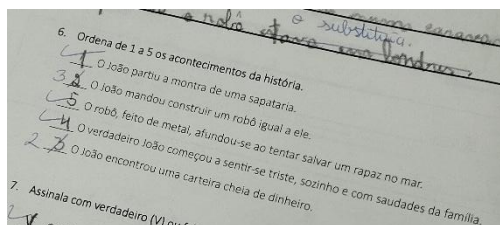
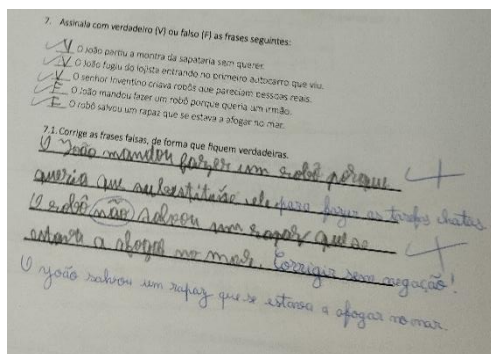


Figura 12 – Questão de corrigir as falsas da Ficha 2 da criança D3



Em relação às questões de verdadeiro/falso, os desempenhos foram razoáveis, com cerca de metade da turma a obter a cotação máxima de 3 pontos. No entanto, quando existia a necessidade de corrigir as frases falsas, como na Ficha 2, verificaram-se dificuldades, na medida em que os alunos identificavam o erro, mas nem sempre conseguiam reformular a frase de forma

rigorosa, recorrendo, na maioria das vezes, à forma negativa para corrigir, como se observa na figura 12.

No que diz respeito à evolução ao longo das três fichas, verifica-se uma ligeira regressão entre a Ficha 1 e a Ficha 2, refletida nos resultados (anexo IV – 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano) – D). Isto ocorreu pelo aumento da complexidade das tarefas, que exigiam maior mobilização de microprocessos e macroprocessos, nomeadamente através da reformulação de frases falsas e na ordenação de acontecimentos, que evidenciou ser a tarefa mais exigente na ficha anterior. No entanto, da Ficha 2 para a Ficha 3, a evolução é bastante significativa, com a grande maioria dos alunos a obter classificações entre “Muito Bom” e “Excelente”. Este progresso demonstra não só uma melhoria clara na compreensão textual, mas também um desenvolvimento mais profundo das capacidades de interpretar, justificar e refletir sobre a leitura.

Para compreender esta evolução com maior detalhe, foi elaborada uma tabela de análise das tipologias de questões e dos processos de compreensão leitora mobilizados em cada ficha (Tabela 13⁶). Esta tabela permite observar não só a distribuição das questões, mas também a forma como estas contribuíram para o desenvolvimento gradual das competências de leitura.

Tabela 13 – Evolução da tipologia de questões e dos processos de compreensão leitora

Processos de compreensão leitora	Tipologia das questões	Ficha 1	Ficha 2	Ficha 3	Evolução
Pré-leitura	- Correspondência	-	Q1	Q1	Na F1 não esteve presente (escrito) mas houve exploração oralmente. Da F2 para a F3 houve uma continuidade e consolidação.
Microprocessos	- Identificação	Q1, Q3, Q4	Q2, Q4, Q5	Q2	Mantém-se ao longo das fichas, mas com maior complexidade na F3.
	- Escolha múltipla	Q7	-	Q2, Q5	Retoma na F3 com maior presença e maior nível de inferência.
Processos de integração	- Verdadeiro/Falso	Q6	Q7	-	Houve evolução da F1 para a F2, depois desaparece na F3 por substituição por tarefas mais complexas, devido ao tipo de publicação.
	- Interpretação	Q2	Q3	Q5	Evolução com aumento da profundidade interpretativa na F3.
Macroprocessos	- Reformulação	-	Q7.1	-	Apenas surge na F2, como forma de avançar no nível de dificuldade, mas na F3 não foi possível repetir, pois não fazia sentido com o tipo de publicação.
Processos de elaboração	- Ordenação de acontecimentos	Q5	Q6	-	Presente nas F1 e F2; na F3 não era uma história, mas sim um livro didático, que dialogava com os pequenos leitores.
Processos metacognitivos	- Resposta aberta (Reflexão)	-	-	Q3, Q4, Q6	Apenas surge na F3 — evolução para níveis cognitivos superiores.

Legenda: Q – questão; F – ficha

Em termos de processos de compreensão leitora, a Ficha 1 (Anexo IV – 1.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º ano – C) focou-se, essencialmente, nos microprocessos (identificação de personagens e informações explícitas), mas também nos processos de integração e macroprocessos, como nas questões de interpretação e ordenação de acontecimentos. A Ficha 2 (Anexo IV – 1.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º ano – C) manteve o foco nos microprocessos, mas aprofundou os macroprocessos, ao incluir questões que

⁶ Tabela gerada com o apoio do ChatGPT (OpenAI, 2025). F1, F2 e F3 dizem respeito, respetivamente, às fichas de leitura 1, 2 e 3.

exigiam inferência e, sobretudo, reformulação, levando os alunos a reinterpretar frases falsas. Assim, apesar de apresentar uma ligeira descida no desempenho, esta ficha representou um avanço cognitivo face à anterior. Já na Ficha 3 (Anexo IV – 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano) – C), foram introduzidas questões de processos de elaboração (perguntas de interpretação de expressões figurativas, compreensão de mensagens implícitas, justificar opiniões e refletir sobre comportamentos) e metacognitivos (aprender a gerir a informação). Esta ficha exigiu não só compreensão, mas também pensamento crítico e integração pessoal da informação, uma vez que os alunos precisaram de refletir sobre o que compreenderam e tomar decisões sobre como responder às questões, sendo necessário um maior pensamento crítico e, por isso, um nível mais avançado de compreensão.

Desta forma, a análise evidencia uma progressão contínua ao longo das três fichas. Os resultados acompanham a complexidade, mostrando que, apesar de algumas dificuldades, a turma foi consolidando de forma gradual as competências essenciais para uma compreensão leitora mais autónoma e aprofundada.

5. Considerações Finais⁷

Para concluir esta Parte II, são agora apresentadas as considerações finais sobre o estudo, que teve como principal intuito analisar o impacto da implementação de estratégias promotoras da compreensão leitora em contextos de EPE e 1.º CEB, recorrendo a uma metodologia de investigação-ação. A opção por esta metodologia revelou-se fundamental, na medida em que possibilitou intervir, observar e refletir continuamente sobre as práticas, ajustando-as sempre que necessário.

Os resultados obtidos ao longo da intervenção permitem concluir que as estratégias implementadas contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da compreensão leitora nos diferentes grupos de crianças. De forma global, estes resultados evidenciam que a combinação intencional de momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, associada a atividades de reconto, ordenação da narrativa e reflexão, contribuiu para uma evolução positiva das competências de compreensão leitora.

No caso da EPE, observou-se um progresso consistente nos momentos de pré-leitura, com melhorias na capacidade de antecipar, formular hipóteses e ativar conhecimentos prévios. Embora tenham surgido dificuldades pontuais relacionadas com

⁷ Organização das ideias e posterior correção linguística com o apoio do ChatGPT (OpenAI, 2025)

histórias mais complexas, as crianças revelaram crescente envolvimento nas atividades e evolução nos microprocessos e nos processos de integração. Estes resultados reforçam a importância de selecionar obras ajustadas à faixa etária e de manter atividades de sequenciação, que apoiem a construção progressiva dos macroprocessos.

No 1.º ano do 1.º CEB, os dados revelaram elevada participação e autonomia. Os alunos demonstraram capacidade para compreender e registar por escrito a informação (de forma ajustada ao nível de ensino), realizando as fichas de leitura com sucesso. Contudo, as dificuldades verificadas na ordenação de acontecimentos demonstraram que a organização temporal merece continuidade no trabalho pedagógico. Ainda assim, a intervenção mostrou-se eficaz na promoção da concentração, participação e da capacidade de transferência para o registo escrito.

No 3.º ano do 1.º CEB, observou-se uma progressão clara ao longo das três fichas de leitura, acompanhando o aumento da complexidade cognitiva das tarefas propostas. Apesar de uma ligeira regressão inicial associada à introdução de questões de reformulação, os alunos demonstraram uma evolução significativa, sobretudo em tarefas que mobilizavam processos de elaboração e metacognitivos, como a justificação de opiniões e a reflexão sobre mensagens implícitas. O comportamento observado ao longo das sessões revelou ainda competências de atenção, participação ativa, memória, expressão oral e respeito pelas regras da sala de aula.

Posto isto, pode afirmar-se que, de um modo geral, os objetivos definidos para a investigação foram alcançados. Em primeiro lugar, foi possível aprofundar o conhecimento sobre modos de intervenção didática promotores da leitura em contextos de EPE e 1.º CEB, tanto através da revisão da literatura como da própria intervenção pedagógica, que foi sendo ajustada de forma contínua às necessidades observadas. Em segundo lugar, a intervenção contribuiu para a melhoria da concentração das crianças, promovendo uma relação mais positiva com o livro e a leitura, através de atividades com um carácter mais “descontraído”, mas pedagogicamente intencional e orientado para a compreensão leitora. Por último, verificou-se o desenvolvimento da competência leitora nos contextos de estágio, uma vez que os resultados obtidos ao longo das sessões se revelaram globalmente positivos. O estudo permitiu, igualmente, responder à questão central de investigação “Perante contextos com crianças que apresentam dificuldades de concentração, que estratégias promotoras da compreensão leitora podem contribuir para a sua evolução?”, demonstrando que a implementação de estratégias diversificadas, sistemáticas e ajustadas ao contexto, como os diferentes momentos da leitura, o reconto, os jogos de ordenação e as fichas de leitura, foram determinantes para a

evolução da compreensão leitora e para uma maior adesão das crianças às atividades de leitura.

Apesar dos resultados positivos, o estudo apresentou algumas limitações que importa reconhecer. Primeiramente, o número reduzido de sessões em cada contexto limitou a possibilidade de acompanhar a evolução das crianças a longo prazo, sobretudo no que diz respeito à consolidação dos macroprocessos e dos processos metacognitivos, que carecem de muita monitorização do professor e cotejo com os pares. Em segundo lugar, a diversidade etária dos grupos, particularmente na EPE (grupo multietário), condicionou a seleção das obras e a uniformidade dos resultados, evidenciando a dificuldade de responder às necessidades individuais. Por fim, a recolha de dados baseou-se maioritariamente em instrumentos qualitativos (notas de campo, grelhas de observação e análise de fichas), o que, embora adequado à natureza do estudo, limita a generalização dos resultados a outras realidades educativas. Seja como for, a generalização também não era visada nestes estudos contextuais, cujo objetivo maior é a familiarização com metodologias de investigação da própria prática letiva.

Tendo em consideração os resultados, caso a intervenção fosse retomada com os mesmos grupos de crianças, seria pertinente manter os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, tal como referido por Mata (2008): “a riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história.” (p. 80). No entanto, alguns aspetos deveriam ser ajustados. Na EPE, seria recomendável selecionar histórias progressivamente mais longas, acompanhando o desenvolvimento do grupo, e melhorar a gestão do grande grupo para facilitar a mediação. No 1.º ano, seria pertinente realizar mais sessões e explorar mais obras, de forma a aprofundar os dados e compreender com maior precisão as dificuldades persistentes, sobretudo na organização temporal, bem como melhorar a gestão do grande grupo. No caso do 3.º ano, os resultados sugerem manter o foco na reflexão, inferência e justificação, explorando textos que permitissem mobilizar processos metacognitivos, dado que estes alunos demonstraram capacidade para trabalhar com níveis cognitivos mais elevados.

Em síntese, a intervenção demonstrou que quando se combinam práticas de leitura estruturadas, momentos de reconto, atividades de sequenciação e reflexão, é possível promover avanços significativos na capacidade de compreender e interpretar textos, conforme se observa na Tabela 14. A metodologia de investigação-ação permitiu ajustar continuamente as práticas, garantindo que a intervenção fosse coerente com as necessidades reais das crianças. Assim, conclui-se que a promoção da compreensão leitora

exige continuidade, intencionalidade e flexibilidade, sendo fundamental que as práticas se adaptem às características de cada grupo.

Tabela 14 – Síntese dos Resultados do Estudo

Contextos Educativos	Estratégias	Processos de compreensão leitora		Implicações pedagógicas
		Evoluções observadas	Dificuldades identificadas	
EPE	- Leitura partilhada; - Reconto; - Jogos de ordenação.	- Pré-leitura; - Microprocessos.	<u>Atenção e compreensão em histórias longas</u> - Processos de integração; - Macroprocessos; - Processos metacognitivos.	- Seleção criteriosa de textos; - Melhor gestão do grupo.
1.º CEB	1.º Ano - Leitura partilhada; - Reconto; - Jogo de ordenação; - Ficha de leitura.	- Pré-leitura; <u>Transferência para o registo escrito: muito boa</u> - Microprocessos; - Processos de integração; - Processos de elaboração.	<u>Ordenação de acontecimentos</u> - Macroprocessos; - Processos metacognitivos.	- Reforço sistemático da sequenciação narrativa; - Melhor gestão do grupo.
	3.º Ano - Leitura orientada; - Reconto; - Jogos de ordenação; - Fichas de leitura.	- Pré-leitura; <u>Transferência para o registo escrito: boa</u> - Microprocessos; - Processos de integração. - Processos de elaboração; - Processos metacognitivos.	<u>Ordenação de acontecimentos e reformulação de frases</u> - Macroprocessos	- Reforço sistemático da sequenciação narrativa; - Continuidade do trabalho reflexivo e crítico.

Reflexão Final⁸

A elaboração do presente relatório simboliza o término de um percurso académico exigente e desafiante, mas profundamente enriquecedor, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais do que a conclusão de um ciclo académico, este trabalho representa um processo de construção da minha identidade enquanto futura profissional de educação, sustentado na articulação entre a teoria, a prática e a investigação.

Os estágios realizados em diferentes contextos (Creche, JI e 1.º CEB) permitiram-me conhecer realidades educativas diversas e compreender a complexidade do desenvolvimento infantil ao longo dos primeiros anos de vida. Cada contexto trouxe desafios específicos, “obrigando-me” a adaptar práticas, repensar estratégias e a desenvolver uma postura profissional reflexiva e consciente.

Em contexto de creche, o contacto com crianças muito pequenas evidenciou a importância das rotinas, da organização do espaço e da qualidade das interações. O facto de a instituição se apoiar no modelo *High/Scope* levou-me a olhar para a criança como um sujeito ativo da aprendizagem, que constrói conhecimento através da exploração e da relação com o meio (Gomes, 2007). Ainda neste contexto, comecei a refletir sobre o papel do educador enquanto mediador da leitura e sobre o impacto que este representa no desenvolvimento da linguagem, da curiosidade e da relação da criança com os livros (Mourato, 2020).

No JI, a intervenção pedagógica permitiu-me aprofundar estratégias de promoção da leitura, da expressão oral e das competências sociais. A implementação do projeto “Da Leitura à Aventura” foi particularmente marcante, pois possibilitou observar como a leitura de histórias, quando mediada de forma intencional, promove não só o desenvolvimento da linguagem, mas também a imaginação e a capacidade de comunicação das crianças (Ramos & Silva, 2014). A gestão do grupo foi o maior desafio deste estágio, pois tratava-se de um grupo multietário, em diferentes estádios de desenvolvimento, todas crianças com ritmos de aprendizagem distintos dentro do estágio pré-operatório de Piaget. As crianças das faixas etárias dos 3 aos 5 anos já desenvolvem o pensamento simbólico e a imaginação, mas ainda apresentam limitações na lógica e na compreensão de diferentes pontos de vista (Cole & Cole, 2004). Apresentavam, ainda, algumas dificuldades comportamentais e linguísticas, levando-me a compreender a importância da diferenciação pedagógica e da adoção de práticas inclusivas, de acordo

⁸ Organização das ideias e posterior correção linguística com o apoio do ChatGPT (OpenAI, 2025).

com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, que defende uma escola inclusiva, onde todas as crianças têm direito a aprender e a participar, vendo respeitadas as suas necessidades e características individuais (e aprendendo, igualmente, a respeitar os demais).

As experiências no 1.º CEB, tanto no 1.º como no 3.º ano, permitiram-me compreender as exigências acrescidas deste nível de ensino. Na intervenção do 1.º ano, embora inicialmente considerasse que a introdução da leitura seria um processo mais fácil, por se tratar de uma competência que já domino, senti, no entanto, muitas dificuldades; sendo assim, a prática mostrou-me o quão desafiante é ensinar a ler, exigindo a adaptação constante de estratégias para que todos os alunos conseguissem acompanhar, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança. Esta experiência levou-me a perceber que a aprendizagem da leitura é um processo complexo e gradual, confirmando a perspetiva de Sim-Sim (2009), que afirma que

na fase que antecede o ensino formal da decifração, o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são investimentos seguros e factores determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura e na conseqüente formação de leitores (p. 23).

Assim, tentei seguir o que sugere Sim-Sim, valorizando o desenvolvimento de competências emergentes de leitura, sem deixar de trabalhar a compreensão a partir da escuta de histórias, em linha de continuidade com as práticas da EPE.

Por outro lado, no 3.º ano, apesar de ir com a ideia de que seria um estágio mais difícil, senti que foi aquele que fluiu melhor, ainda que tenha sentido a necessidade de rever e consolidar os conteúdos a lecionar.

No que toca à componente investigativa, esta constituiu um eixo fundamental do meu percurso formativo. Ainda que tenha sido um processo desafiante e extremamente exigente, a realização de um estudo baseado na metodologia de investigação-ação permitiu-me compreender que um papel ativo na análise da minha própria prática desenvolve competências de observação, reflexão e tomada de decisão fundamentada (Latorre, 2003). A investigação sobre a compreensão leitora nos primeiros anos confirmou a eficácia de estratégias como a colocação de questões – uma interação viva, acima de tudo – nos diferentes momentos da leitura, o reconto de histórias e os jogos lúdico-pedagógicos, evidenciando progressos na compreensão e no envolvimento das crianças. Este processo reforçou a minha convicção de que o educador/professor deve ser

capaz de ajustar continuamente a sua prática às necessidades do grupo (Cardona et al., 2021) e foi justamente o que tentei: implementar o que aprendera que seria legitimado pela investigação.

Ao longo de todo este percurso, tornou-se cada vez mais evidente a ligação entre as práticas pedagógicas e os princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), na medida em que a intervenção realizada nos diferentes contextos educativos me permitiu compreender que as competências previstas neste documento não se constroem apenas nos anos finais da escolaridade, mas começam a ser desenvolvidas desde os primeiros anos de vida. A promoção da leitura, da compreensão leitora e da expressão oral revelou-se um eixo transversal no desenvolvimento de competências como a comunicação, o pensamento crítico, a autonomia e a sensibilidade estética. Ao incentivar as crianças a interpretar histórias, a formular hipóteses, a expressar opiniões e a refletir sobre emoções, valores e comportamentos das personagens, foi possível contribuir para a formação de alunos progressivamente mais conscientes, participativos e responsáveis, capazes de atribuir sentido às aprendizagens. Desta forma, este percurso permitiu-me compreender que o trabalho desenvolvido enquanto educadora/professora nos primeiros anos tem um papel fundamental, uma vez que é neste período que se criam as bases para o desenvolvimento de competências essenciais para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Todo este percurso foi, sem dúvida, exigente, mas também profundamente gratificante, constituindo um processo de transformação pessoal e profissional. Este relatório final representa, assim, não só o fim de um ciclo académico, mas o início de um compromisso profissional consciente, centrado no desenvolvimento integral das crianças e na construção de uma escola inclusiva e promotora de aprendizagens significativas. É com grande motivação que encaro este novo capítulo, convicta de que a educação é uma construção contínua.

Referências Bibliográficas⁹

- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. (2025). *Projeto educativo “Fazer melhor para conseguir mais!”*. Escola Básica 2,3 Alexandre Herculano.
- Arana, A. R. A., Albano, G. G., Ferreira, T. S. & Lorenti, F. S. (2013). Estratégia da leitura na escola. *Colloquium Humanarum*. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.
- Baptista, M. C., Petrovitch, C. & Amaral, M. P. L. (2021). Livros de literatura para a primeira infância: a questão da Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1 (8), 10-23. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=led>
- Barreiros, J. & Neto, C. (2005). *O desenvolvimento motor e o género*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Brochura da ortografia do PNEP. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, C. & Sousa, O. C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*. (19), 109-126.
- Centro Social Interparoquial de Santarém (CSIS). (2025). *Projeto Curricular de Estabelecimento 2020/2025: “Crescer com Todos”*. Unidade Padre Manuel Francisco Borges, Santarém.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). A maneira de pensar na primeira infância: Ilhas de competência. In *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4. ed., cap. 9., pp. 351-389). Artmed.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- CUF. (2025). *Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*. <https://www.cuf.pt/saude-a-z/perturbacao-do-espetro-do-autismo>.
- Cunha, A. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cunha, I. N. & Silva, T. N. (2022). Projeto individual de leitura e círculo de leitura: duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula. *Entreler*. (2), 58-71.
- Cunha, M. (2021). *O impacto das rotinas na construção das aprendizagens nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências

⁹ Bibliografia formatada com recurso ao ChatGPT (OpenAI, 2025), segundo as normas APA (7.ª edição).

- Educativas do Douro]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/40462>
- Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-lei n.º 542/79 do Ministério da Educação. (1979). Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C., V. & Martins, M. & Cavalcanti, J., *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. (pp. 37-41). Paula Franssinetti.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 1.º ano do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 3.º ano do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português Língua Não Materna – A1*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Educação. [DGE]. (2020). *Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA) Guia de Acolhimento Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Direção Geral de Educação / Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In M. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 119-161). Macmillan Publishing Company.
- Fernandes, T. F. M. (2022). Compreender para Ler. Ler para Compreender: Programa de compreensão da leitura. *Entreler*. (2), 43-57.
- Fonseca, A. C. L., & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 164-171. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4572>
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições Asa.
- Gomes, M. (2007). O Modelo High/Scope em Portugal. <http://www.apa-gina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2&one=1&lid=14>
- Gomes, M. H. J. (2014). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna* [Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular] Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/dc86f9db-a95f-4cda-bf67-5b3a7f2b4668>
- Graça, L. & Cardoso, I. (2021). Ensino de Português em duas universidades no Ontário: percursos e estratégias de avaliação formativa da produção textual. In M. H. Araújo e Sá & S. Ambrósio (coord.). *Dinâmicas de (investigação) em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 127-152). Coleção

- Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 9. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/31307>
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação – O Planeamento em Ciências Sociais*. (2.ª edição). Principia, Publicações Universitárias e Científicas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º46/86 da Assembleia da República. (1989). Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [DGE].
- Martins, G. (coord., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, S. (2022). *Relatório de Atividades*. Direção-Geral da Educação [DGE].
- Mourato, A. (2020). Mediação da leitura na primeira infância: a pertinência das diferentes linguagens da relação do adulto com o bebé/criança. In Batista, A. C., Horta, M. H., & Rodrigues, S., *Uma viagem à primeira infância: um dia que vale a pena recordar* (pp. 91 – 102). Universidade do Algarve Editora.
- Oliveira, P. (2015). A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico. [*Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada*]. Repositório Comum: <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/1df7fb28-9769-43b6-80c0-b6311dcb8e89>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chat.openai.com/>
- Plano Nacional de Leitura 2027. (2021). *Leitura orientada em sala de aula: 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. República Portuguesa. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3074/Leitura-Orientada-em-Sala-de-Aula.pdf>
- Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Ler para Crescer: Como fazer os meus filhos leitores*. Biblioteca Municipal de Ílhavo. <https://hdl.handle.net/1822/62903>
- Ramos, A. M., & Silva, S. R., (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção de leitura com bebés. In S. Ramos, & A. Silva, *Ler para ser*. (pp. 150 -174). Edições Almedina, S.A. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32809>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas* I (3), 21-43. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>

- Recomendação n.º 3/2022 da Educação – Conselho Nacional de Educação. (2022). Diário da República: II Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2022-185371627>
- Plano Nacional de Leitura 2027. (2017). *Quadro estratégico: Plano Nacional de Leitura 2027*. <https://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/33/QE.pdf>
- Santa Casa da Misericórdia de Santarém (SCMS). (2024). *Projeto Educativo 2022/2024: “Recomeços”*. Creche/Pré-Escolar “Os Amiguinhos”, Santarém.
- Santarém, M. (2011). Freguesias. <https://www.cm-santarem.pt/o-municipio/freguesias/cidade-de-santarem>
- Santarém, S. C. M. (2022). Respostas Sociais – Creche/ Pré-Escolar “Os Amiguinhos”. <https://scms.pt/index.php/pt/respostas-sociais/crechepre-escolar/>
- Santos, M. (2012). Texto de apoio sobre o diagnóstico em processos de intervenção social e desenvolvimento local. Universidade de Évora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guia de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, J. (2016). *Interação Adulto-Criança: a influência da disposição das mesas na sala de aula*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro.
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura. A avaliação*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexos

Anexo I – Creche

- **Anexo A** – Notas de Campo

Nota de campo 1 – PES 1: Dia 15 de novembro de 2023

Durante o período da manhã, as crianças brincavam livremente na sala polivalente. A criança A1 (2 anos) estava a brincar sozinha com um carro quando a criança A2 (1 ano) se aproximou, apontou para o brinquedo e disse “carro”, acabando por o tirar. De seguida, A1 começou a chorar e foi ter com a estagiária, dizendo “A2 carro” enquanto apontava para a outra criança, que continuava a brincar com o carro. A estagiária perguntou o que se passou e a criança continuou a chorar e a repetir “A2 carro, carro, carro”.

- **Anexo B** – Registos Fotográficos – Livro Sensorial



Anexo II – Jardim de Infância

- **Anexo A – Notas de Campo**

Nota de campo 1 – PES 2: Dia 30 de abril de 2024

No período da manhã, como era habitual, foi pedido às crianças que se sentassem no tapete para marcar as presenças e o tempo. No entanto, as crianças ficaram muito agitadas e não responderam ao que foi pedido, levantando-se, brincando umas com as outras e ignorando as chamadas de atenção. Após esta situação, surgiu a necessidade de a educadora cooperante intervir para as acalmar.

Nota de campo 2 – PES 2: Dia 14 de maio de 2024

No período da manhã, após a realização da rotina, foi pedido às crianças que se mantivessem sentadas no tapete para ouvir a história *Um Abraço*. De início, mostrou-se ao grupo a capa do livro, questionando o que viam, o que achavam que iria acontecer na história e se iriam aparecer mais animais. As crianças responderam:

Criança B1: *“É um Ouriço.”*

Criança B2: *“É sobre o Ouriço que dá abraços.”*

Criança B3: *“Sim, vai aparecer um coelho.”*

Criança B4: *“E um dinossauro.”*

Criança B5: *“Um cão.”*

Nota de campo 3 – PES 2: Dia 14 de maio de 2024

Depois da leitura da história *Um Abraço*, a estagiária realizou um momento de pós-leitura, questionando as crianças sobre quem era a história, quais os animais que apareceram e se tinham aparecido aqueles que, inicialmente, tinham referido.

Estagiária: *“A história era sobre quem?”*

Criança B1: *“O Ouriço e a tartaruga.”*

Criança B2: *“Eram duas histórias. Uma do Ouriço e outra da Tartaruga.”*

Estagiária: *“Lembram-se quem eram os amigos?”*

Criança B2: *“Sim, tinha um coelho e um passarinho.”*

Criança B3: *“Apareceu também a raposa.”*

Criança B4: *“E um esquilo.”*

Criança B2: *“Ah, e um sapo.”*

Estagiária: *“Ainda falta um, lembram-se daquele que tinha as mãos pegajosas?”*

Criança B2: *“Ah, sim, o texugo.”*

Estagiária: *“Então apareceram os mesmos animais que vocês achavam antes da história?”*

Criança B4: *“Não apareceu um dinossauro.”*

Criança B3: *“Apareceu o coelho, como eu disse!”*

Nota de campo 4 – PES 2: Dia 17 de maio de 2024

No período da manhã foi realizada a atividade “Árvore da Amizade”, que consistiu em as crianças pintarem corações com tinta e esponja, dizerem o que gostam de fazer com os amigos para ser escrito no coração e, assim, construir a “Árvore da Amizade”. No momento da reflexão do dia, mostrei às crianças a “Árvore da Amizade” e questionei sobre o que é ser amigo, ao que as crianças responderam:

Criança B1: *“Dar abraços.”*

Criança B2: *“Brincar com os brinquedos.”*

Criança B3: *“Brincar juntos.”*

Criança B4: *“Dar beijinhos.”*

De seguida, foi reforçado que as mãos serviam para dar festinhas e abraços e as crianças participaram, referindo:

Criança B5: *“Bater, não.”*

Criança B6: *“Eu dou abraços.”*

Nota de campo 5 – PES 2: Dia 20 de maio de 2024

Depois da marcação das presenças, com as crianças sentadas no tapete, foi iniciada a atividade de leitura. No momento de pré-leitura, as crianças participaram de forma ativa, demonstrando interesse pelas perguntas feitas pela estagiária.

Estagiária: *“O que veem na capa?”*

Criança B1: *“Um tigre!”*

Criança B2: *“Vejo um tigre e flores.”*

Criança B3: *“São girassóis.”*

Durante a leitura, algumas das crianças demonstraram interesse pela história, manifestando-se através de comentários.

Criança B1: *“Está a regar.”*

Criança B2: *“Uau, tantos.”*

No entanto, outras crianças estavam um pouco mais distraídas, com olhares dispersos falavam entre si e mudavam de lugar, provocando a interrupção da história para a estagiária as chamar à atenção.

Crianças B1 e B2 a conversar.

Estagiária: B1 e B2, o que fez o tigre?

Crianças B1 e B2 não respondem e riem-se. A Criança B3 estava com um olhar distante.

Estagiária: B3, senta-te aqui ao meu lado para veres melhor.

No momento de pós-leitura, a estagiária questionou as crianças sobre alguns acontecimentos da história, mas nem todas as crianças souberam responder, permanecendo caladas.

- Anexo B – Grelhas de Observação**

Sessão 1							
Momentos da Atividade	Indicadores	1	2	3	4	5	Observações
Pré-leitura	Prever o que vai acontecer na história, a partir da exploração da capa.				X		A grande maioria conseguiu perceber que iria ser sobre um esquilo e uma flor.
	Demonstrar interesse e participar nas previsões da história.				X		A grande maioria demonstrou entusiasmo pela história e participou ativamente no diálogo inicial.
Leitura	Acompanhar a história, respondendo às questões.				X		A maioria demonstrou interesse em participar.
	Identificar personagens e acontecimentos principais ao longo da história.				X		Quando foram colocadas questões como: "quem fez bzzzz?", "O que vai acontecer?" – as crianças conseguiram identificar os animais e os acontecimentos.
Pós-Leitura	Descrever o enredo da história.			X			Não conseguem identificar todos os momentos da história, revelando até alguma confusão nos acontecimentos.
	Identificar a estação do ano presente na história e quais os seus elementos.				X		Todas souberam identificar que a estação do ano abordada era a Primavera e que os elementos eram as flores, passarinhos, abelhas, etc.
	Relacionar o enredo da história com as suas previsões baseadas na capa do livro.				X		Sim, conseguiram relacionar que, inicialmente, tinham referido que a história iria ser sobre um esquilo e uma flor.
Jogo "Ordena as personagens"	Identificar a ordem em que apareceram os personagens.		X				Ainda que as crianças se tenham demonstrado interessadas pelo jogo, nenhuma conseguiu ordenar os personagens. No entanto, a maioria conseguiu lembrar-se qual foi a primeira e a última personagem a aparecer.
Nota	As crianças B1, B2, B3, B4 não se expressaram oralmente.						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Sessão 2							
Momentos da Atividade	Indicadores	1	2	3	4	5	Observações
Pré-leitura	Prever o que vai acontecer na história, a partir da exploração da capa.					X	Todas as crianças conseguiram perceber que iria ser sobre um caracol.
	Demonstrar interesse e participar nas previsões da história.					X	Todas as crianças demonstraram entusiasmo pela história e participaram ativamente no diálogo inicial.
Leitura	Acompanhar a história, respondendo às questões.					X	Todas demonstraram interesse em participar.
Pós-Leitura	Descrevem o enredo da história.					X	Sim, tendo em conta que a história era pequena e de fácil leitura, as crianças conseguiram entender e, por isso, recontar a história pela ordem correta dos acontecimentos.
	Relacionar o enredo da história com as suas previsões baseadas na capa do livro.					X	Sim, conseguiram relacionar que, inicialmente, tinham referido que a história iria ser sobre um caracol, mas que não imaginavam que iria ser sobre a "casa" dele.
Nota	As crianças B1, B2, B3, B4 não se expressaram oralmente.						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Sessão 3							
Momentos da Atividade	Indicadores	1	2	3	4	5	Observações
Pré-leitura	Prever o que vai acontecer na história, a partir da exploração da capa.					X	Todas as crianças previram que a história seria sobre um ouriço que queria dar abraços.
	Demonstrar interesse e participar nas previsões da história.					X	Todas as crianças demonstraram entusiasmo pela história e participaram ativamente no diálogo inicial.
Leitura	Acompanhar a história, respondendo às questões.					X	Todas as crianças demonstraram interesse em participar.
	Identificar personagens e acontecimentos principais ao longo da história.					X	Quando foram colocadas questões como: “Quem é?”, “O que vai acontecer?” – as crianças conseguiram identificar os animais e os acontecimentos.
Pós-Leitura	Descrever o enredo da história.				X		A maioria conseguiu recordar o enredo pela ordem correta dos acontecimentos.
	Relacionar o enredo da história com as suas previsões baseadas na capa do livro.					X	Sim, conseguiram relacionar que, inicialmente, tinham referido que a história iria ser sobre um ouriço que queria dar abraços.
	Identificar os movimentos locomotores associados aos animais da história.					X	Todas as crianças identificaram, simulando os movimentos. Exemplo: coelho – dar saltos; coruja – abanar os braços para cima e para baixo (voar).
Nota	As crianças B1, B2, B3 não se expressaram oralmente.						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Sessão 4							
Momentos da Atividade	Indicadores	1	2	3	4	5	Observações
Reconto	Identificar das personagens e dos acontecimentos principais ao longo da história.				X		A maioria das crianças conseguiu enumerar os personagens e as suas ações.
	Recontar o enredo da história.					X	Todas as crianças conseguiram recontar o enredo, através da observação das imagens do livro.
Nota	As crianças B1, B2, B3 não se expressaram oralmente.						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Sessão 5							
Momentos da Atividade	Indicadores	1	2	3	4	5	Observações
Pré-leitura	Prever o que vai acontecer na história, a partir da exploração da capa.					X	Todas as crianças previram que a história seria sobre um tigre que plantava girassóis.
	Demonstrar interesse e participar nas previsões da história.					X	Todas as crianças demonstraram entusiasmo pela história e participaram ativamente no diálogo inicial.
Leitura	Acompanhar a história, respondendo às questões.			X			Uma vez que a história era extensa, algumas crianças começaram a dispersar, distraindo as restantes.
	Identificar personagens e acontecimentos principais ao longo da história			X			Uma vez que estavam distraídas, as crianças tiveram alguma dificuldade em identificar os acontecimentos.
Pós-Leitura	Recontar o enredo da história.			X			A grande maioria não conseguiu recontar o enredo pela ordem correta dos acontecimentos.
	Relacionar o enredo da história com as suas previsões baseadas na capa do livro.					X	Sim, conseguiram relacionar que, inicialmente, tinham referido que a história iria ser sobre um tigre que planta girassóis.
Nota	As crianças B1, B2, B3 não se expressaram oralmente.						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Sessão 6							
Momentos da Atividade	Indicadores	1	2	3	4	5	Observações
Reconto	Identificar as personagens e os acontecimentos principais ao longo da história.			X			A maioria das crianças não conseguiu apresentar a história pela ordem correta dos acontecimentos.
	Recontar o enredo da história.					X	Todas as crianças conseguiram apresentar o enredo, através da observação das imagens do livro.
Jogo “Ordena os momentos da história”	Identificar a ordem dos acontecimentos da história.			X			Apenas as crianças B4 e B5 conseguiram colocar por ordem os cartões dos acontecimentos (procedimento de plantação de um girassol). As restantes confundiram os acontecimentos intermédios.
Nota	Uma vez que o jogo foi realizado individualmente, as crianças B1, B2, B3 expressaram-se um pouco oralmente.						

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Anexo III – 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

- **Anexo A – Notas de Campo**

Nota de campo 1 – PES 3: Dia 2 de dezembro de 2024

No período da tarde, referi que os alunos deveriam pintar os desenhos dos 4 quadrados e, em seguida, recortá-los para construir o *puzzle* e descobrir a imagem. O aluno C8, como já era habitual, demorou mais tempo do que os colegas a realizar a tarefa, pintando fora dos contornos e revelando bastante dificuldade no recorte. Solicitou ajuda com frequência, ficando as peças com um aspeto “picotado”.

Nota de campo 2 – PES 3: Dia 18 de dezembro de 2024

Após a realização do reconto coletivo da história *O Lobo que não gostava do Natal*, a estagiária organizou a turma em pequenos grupos para a atividade seguinte – um jogo de ordenação de cartões – em que cada cartão representava um momento da história e o jogo consistia, em grupo, em organizar os cartões pela sequência correta dos acontecimentos. Os alunos juntaram-se rapidamente nos grupos definidos e receberam um conjunto de 5 cartões (figura 13). Alguns grupos começaram por espalhar as imagens na mesa, outros por selecionar um cartão para cada criança. A estagiária circulou entre os grupos, observando a dinâmica de trabalho. Ao aproximar-se do Grupo 2, notou alguma discordância entre os elementos do grupo.

Criança C1: “*Este fica em terceiro.*”

Criança C2: “*Não, aconteceu primeiro isto.*”

Criança C1: “*Não foi nada.*”

Criança C3: “*Eu também acho que é este.*” (apontando para o mesmo cartão que C2 disse).

Criança C1: “*Isso está mal.*” (a gritar)

Estagiária: “*Calma, o que se passa?*”

Criança C1: “*Eles dizem que primeiro vem este, mas não é. É este!*”

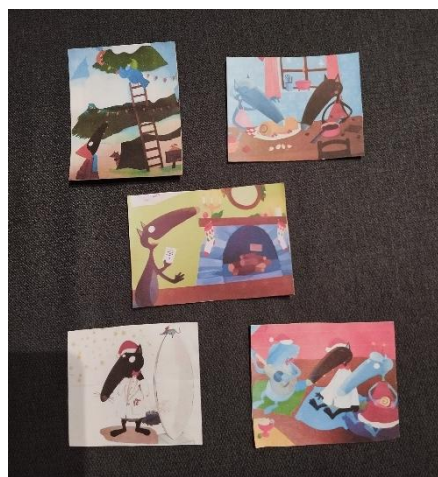
Estagiária: “*Calma, vamos lá pensar. Aqui foi quando o Lobo chegou a casa e viu que os amigos lhe tinham enfeitado a casa. Ele estava contente?*”

Criança C2: “*Sim, aí ele já gostava do Natal.*”

Estagiária: “*Concordas, C1?*”

Criança C1: “*Acho que sim.*” (hesitante)

Figura 13 – Cartões dos momentos da história



Estagiária: *“Pronto. Então, aqui foi quando ele estava a cozinhar com a sua amiga Loba.”*

Criança C2: *“Sim, foi aí que lhe contou por que não gostava do Natal.”*

Estagiária: *“Exatamente. Quando ele contou porque não gostava do Natal e a amiga disse-lhe que então tinha de participar, ele começou a gostar. Lembras-te C1?”*

Criança C1: *“Sim.”*

Estagiária: *“Então, quando ele se despediu da amiga e foi para casa, o que aconteceu?”*

Criança C1: *“Ele chegou a casa e viu que tinha a casa com enfeites de Natal.”*

Estagiária: *“Isso mesmo! Já conseguem ordenar agora?”*

Crianças: *“Sim!”* (responderam em coro)

A estagiária continuou a circular pelos grupos e reparou no Grupo 3, que estava também a ter dificuldades a chegar a um consenso entre o terceiro e quarto acontecimento.

Criança C4: *“Não é essa!”*

Criança C5: *“Mas porquê?”*

Criança C4: *“Porque não. Não vês que aqui ele está vestido.”*

Estagiária: *“Então, vamos lá ver. Aqui nesta [último cartão] já viram o Lobo está vestido?”*

Criança C4: *“Está de branco.”*

Estagiária: *“Que parte é?”*

Criança C5: *“É no final.”*

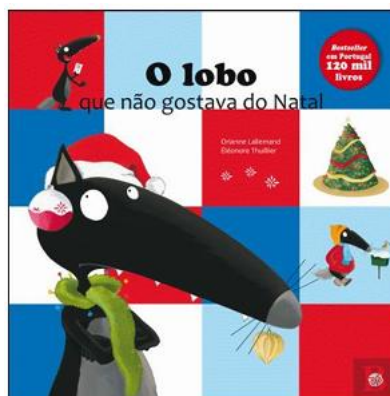
Estagiária: *“Então aqui [cartão 3] ele não está vestido. Foi antes ou depois?”*

Criança C4: *“Foi antes.”*

Estagiária: *“Concordas, C5?”*

Criança C5: *“Sim.”*

- **Anexo B – História trabalhada**
 - Livro *O Lobo que não gostava do Natal* de Orianne Lallemand

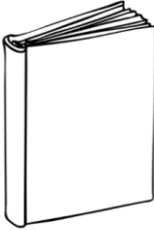


Anexo C – Ficha de Leitura (1.º ano)

Ficha de Leitura

Nome: _____
 Data: ____/____/____


1. Desenha a capa do livro.



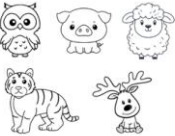
2. Liga corretamente.

Título	Orianne Lallemand
Autor	O Lobo que não gostava do Natal


3. Pinta a personagem principal.




4. Pinta os amigos do Lobo.



5. Pinta qual a imagem que representa como o lobo se sentia no início da história.





6. Pinta qual a imagem que representa como o lobo se sentiu no fim da história.



7. Pinta a tua parte favorita.

Gostei da História?

Anexo D – Grelha de Observação

Sessões	Momentos da Atividade	Indicadores	1	2	3	4	5	Observações
Sessão 1	Pré-leitura	Prever o que vai acontecer na história, a partir da exploração da capa.					X	Todas as crianças previram que a história seria sobre um Lobo que não gostava do Natal, inclusive algumas já conheciam a história.
		Demonstrar interesse e participar nas previsões da história.					X	Todas as crianças demonstraram entusiasmo pela história e participaram ativamente no diálogo inicial.
	Leitura	Acompanhar a história, respondendo às questões.					X	Todas as crianças acompanharam a história, solicitando para participar quando questionadas.
	Pós-Leitura	Apresentar o enredo da história.				X		A grande maioria conseguiu descrever o enredo pela ordem correta dos acontecimentos.
		Relacionar o enredo da história com as suas previsões baseadas na capa do livro.					X	Todas as crianças conseguiram relacionar a história com as ideias que tinham referido.
Ficha de Leitura	Ter atenção à explicação dos exercícios da ficha.				X		A maioria das crianças acompanhou a explicação dos exercícios.	
	Realizar os exercícios autonomamente.					X	As crianças C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7 pediram ajuda na realização da ficha, pois não ouviram ou compreenderam a explicação inicial. Nota: Apenas as crianças C1 e C3 não atingiram a cotação total na ficha, pois mesmo com ajuda na explicação dos exercícios, uma segunda vez, não acertaram as questões 5 e 6.	
Sessão 2	Reconto	Identificar as personagens e os acontecimentos principais ao longo da história.				X		A maioria das crianças conseguiu descrever a história pela ordem correta dos acontecimentos.
		Descrever o enredo da história.					X	Todas as crianças conseguiram descrever o enredo, através da observação das imagens do livro.
	Jogo "Ordenar os acontecimentos"	Identificar a ordem dos acontecimentos da história.				X		Dos 8 grupos, apenas 2 confundiram dois acontecimentos intermédios.

Legenda: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Anexo IV – 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

- **Anexo A – Notas de Campo**

Nota de campo 1 – PES 4: Dia 6 de maio de 2025

A estagiária iniciou a aula mencionando que iria ler uma história – “A Dança da Terra”, questionando à turma sobre o que achavam que iria acontecer na história, momento em que os alunos participaram ativamente.

Criança D14: *“Deve ser sobre o planeta Terra.”*

Criança D22: *“Possivelmente, a Terra dança qualquer coisa.”*

Criança D11: *“Acho que vai ser sobre o espaço e planetas.”*

A estagiária iniciou a leitura e foi fazendo pausas estratégicas para envolver os alunos, questionando:

Estagiária: *“Sabem o que é o pôr do sol? Alguém já viu um?”*

Criança D2: *“Sim, já vi na minha casa.”*

Criança D22: *“É quando o sol começa a se esconder antes de ficar de noite.”*

Criança D14: *“Sim, o céu fica alaranjado.”*

Criança D24: *“Gosto muito de ver, o céu fica mesmo bonito.”*

Estagiária: *“Alguém sabe porque é que não pode ser sempre dia?”*

Criança D14: *“Porque o sol põe-se e fica escuro.”*

Estagiária: *“Acham que a Terra dança?”*

Criança D9: *“Não.”*

Criança D22: *“Não dança, mas mexe-se.”*

Estagiária: *“O que acham que aconteceu quando a Terra parou de dançar?”*

Criança D15: *“Não sei, mas alguma coisa aconteceu.”*

Criança D22: *“Acho que foi grave.”*

No fim da leitura, a estagiária distribuiu a cada aluno um exemplar da história e fez algumas questões como (i) “Qual o título?”; (ii) “Quem é o autor?”; (iii) “Quem são as personagens principais?”; e (iv) “Era sobre quem?”. De seguida, entregou uma ficha de leitura a cada aluno e explicou em que consistiam as questões, dando algum tempo para a realizarem de forma autónoma. A maioria iniciou de imediato, no entanto, as crianças D1, D4, D5, D9 e D18 pediram pequenos esclarecimentos, mas rapidamente prosseguiram sozinhas.

Nota de campo 2 – PES 4: Dia 7 de maio de 2025

A estagiária deu início à aula questionando se se lembravam da história lida no dia anterior – “A Dança da Terra”, pedindo aos alunos que, todos juntos, fizessem o seu relato, oralmente. Então, de forma ordeira, os alunos foram levantando a mão quando queriam participar.

Estagiária: *“Então como começava a história?”*

Criança D1: *“Começou com o Carlinhos a ir para casa do avô.”*

Estagiária: *“Muito bem! Alguém se lembra se ele gostava de lá ir? Porquê?”*

Criança D4: *“Sim, ele gostava muito porque adorava as histórias do avô.”*

Estagiária: *“Então, o avô contou a história da Dança da Terra porquê?”*

Criança D14: *“Porque estavam a ver o pôr do sol e o Carlinhos perguntou ao avô porque não podia ser sempre de dia.”*

Estagiária: *“Isso mesmo. Então o avô contou-lhe a história da Dança da Terra. Como era a história?”*

Criança D22: *“O avô começou por explicar que Terra dança e por isso é que temos os dias e as noites.”*

Criança D2: *“E que dança à volta do sol também.”*

Estagiária: *“Muito bem. Então, alguém se lembra qual é o nome que se dá ao movimento que a Terra faz para haver dias e noites?”*

Criança D14: *“Sim, é o movimento de rotação.”*

Estagiária: *“Sabem porquê?”*

Criança D22: *“Porque a Terra roda sobre si mesma. Mas também há outro movimento!”*

Estagiária: *“É verdade D22! Vamos ver se mais alguém se lembra.”*

Criança D23: *“O movimento à volta do sol?”*

Estagiária: *“Esse mesmo! Lembras-te do nome?”*

Criança D23: *“Não me lembro.”*

Criança D14: *“É o movimento de translação.”*

Estagiária: *“É isso mesmo. Quando a Terra roda sobre si própria é o movimento de rotação e temos os dias e as noites, quando roda à volta do sol é o movimento de translação. Alguém se lembra o que acontece devido a esse movimento?”*

Criança D22: *“Sim, temos as estações do ano.”*

Estagiária: *“Sim! Vamos lá continuar a história, o avô disse que aconteceu alguma coisa, não foi?”*

Criança D3: *“Sim, a Terra parou de dançar.”*

Estagiária: *“Então e o que aconteceu depois?”*

Criança D1: *“Num lado era sempre dia e do outro noite.”*

Criança D3: *“E as estações do ano ficaram baralhadas.”*

Criança D14: *“Sim, nasciam flores no inverno e caía neve no verão.”*

Estagiária: *“Então e quem é que decidiu ajudar?”*

Criança D4: *“A Lua.”*

Criança D10: *“Pois foi, ela disse que não podia continuar assim.”*

Estagiária: *“E o fim o que fez a Terra?”*

Criança D16: *“A Terra voltou a dançar e nunca mais parou.”*

A turma concluiu o reconto de forma colaborativa, demonstrando recordar não só a sequência dos acontecimentos, mas também os conceitos científicos. A estagiária reforçou as ideias principais e elogiou a forma como conseguiram reconstruir a narrativa de modo coerente e completo.

Nota de campo 3 – PES 4: Dia 9 de maio de 2025

Depois de se ter percebido a confusão entre as palavras “poço” e “posso” numa das atividades que a professora cooperante dirigiu, decidiu-se iniciar a aula de ortografia retomando essa questão. A palavra “poço” foi escrita no quadro e a estagiária questionou os alunos:

Estagiária: *“Como se lê esta palavra?” [Poço]*

A maioria dos alunos disse “posso”, então a estagiária escreveu a palavra “posso” e voltou a questionar como se lia. As crianças voltaram a dizer “posso”. E a estagiária questionou:

Estagiária: *“Como veem as duas palavras são escritas de forma diferente, acham que se vão ler da mesma maneira?”*

Criança D14: *“Não. A segunda palavra lê-se “posso”. Mas a outra não sei.”*

Estagiária: *“Então por partes. Sabem o que significa a palavra posso?”*

Criança D1: *“Sim, usamos quando perguntamos alguma coisa, por exemplo, posso usar o teu lápis?”*

Estagiária: *“Isso mesmo, a palavra posso vem do verbo poder. E esta palavra (apontando para poço) é um sítio onde se pode ir buscar água, normalmente existem nas casas de campo.”*

Criança D22: *“Ah, sim, na casa dos meus avôs há um, lê-se poço.”*

Estagiária: *“Muito bem D22, é isso mesmo! Então, a palavra posso escreve-se com -ss porque está entre duas vogais e é a forma do verbo poder (eu posso). Já a palavra poço escreve-se com -ç, mesmo entre vogais, porque vem da origem da palavra. Ou seja, não existe uma regra ortográfica.”*

Nota de campo 4 – PES 4: Dia 13 de maio de 2025

A estagiária deu início à aula questionando a turma se sabiam que dia era na próxima quinta-feira (15 de maio).

Criança D22: *“É o Dia da Família!”*

Estagiária: *“Muito bem! E como se aproxima essa data, hoje vamos ler uma história sobre famílias!” – “As Famílias Não São Todas Iguais”.*

Depois questionou os alunos sobre o que achavam que poderia acontecer na narrativa.

Estagiária: *“Pelo título, o que acham que pode acontecer na história?”*

Criança D22: *“Acho que vai falar de várias famílias.”*

Criança D2: *“Vai falar que há famílias que são diferentes.”*

Criança D14: *“Eu acho que é sobre aceitar as famílias como são.”*

A leitura foi realizada sem interrupções. Depois da leitura, a estagiária realizou uma exploração da história, colocando questões relacionadas com os acontecimentos e as personagens.

Estagiária: *“Que tipos de famílias vimos neste livro?”*

Criança D3: *“Crianças que vivem com os pais separados e por isso têm duas casas.”*

Criança D1: *“Uma só com a mãe e o filho, ou só o pai e o filho.”*

Criança D18: *“E outra com muitos irmãos!”*

Criança D14: *“Vimos também que existem crianças que são adotadas e outras que vivem em instituições e lá têm a família do coração.”*

Estagiária: *“Muito bem! Então e lembram-se que apareceram crianças que têm dois pais ou duas mães?”*

Criança D22: *“Sim, é um pouco estranho, mas existe.”*

Estagiária: *“Acham que é estranho?”*

As crianças pareciam pensar no assunto, até que uma delas partilhou uma experiência pessoal:

Criança D20: *“Não, tenho um amigo que vive no meu prédio que tem duas mães e para ele não é estranho.”*

A estagiária aproveitou a partilha para reforçar uma mensagem de inclusão:

Estagiária: *“Isso mesmo. Não existe uma forma ‘certa’ de família; como vimos, existem vários tipos de famílias. O que faz uma família é o amor e o respeito entre as pessoas.”*

Uma criança acrescentou:

Criança D14: *“O mais importante é que gostem uns dos outros e se tratem bem.”*

O diálogo continuou com as crianças a reconhecerem que, tal como no livro, na vida real também existe uma grande diversidade familiar, bastava olhar para as crianças da turma.

Nota de campo 5 – PES 4: Dia 20 de maio de 2025

A aula iniciou-se com a estagiária a distribuir a cada aluno uma fotocópia da história “O Rapaz e o Robô”, de Luísa Ducla Soares. Antes de começar a leitura, pediu aos alunos que observassem atentamente a folha e questionou:

Estagiária: *“Qual é o título da história?”*

Criança D2: *“O Rapaz e o Robô.”*

Estagiária: *“Quem é o autor?”*

Criança D22: *“É a Luísa Ducla Soares. Oh hoje não és tu.”*

A estagiária sorriu e disse: *“Não, já não sou eu. Então e dá para saber quem é a editora?”*

Criança D14: *“Sim, é a Porto Editora.”*

Estagiária: *“E agora, perante o título o que acham que vai acontecer na história?”*

Criança D11: *“O robô deve ajudar o rapaz.”*

Criança D15: *“O melhor amigo do rapaz é um robô.”*

Criança D22: *“Aqui na imagem tem dois meninos iguais, se calhar o rapaz e o robô são irmãos.”*

A estagiária ouviu as sugestões com atenção e iniciou a leitura. Ao longo do texto, fez várias pausas estratégicas para questionar a turma.

Estagiária: *“Não acham que é perigoso entrar num autocarro sem saber para onde vai? O que acham que vai acontecer ao João?”*

Criança D19: *“Sim, pode perder-se.”*

Criança D14: *“Ou fazerem-lhe mal.”*

Estagiária: *“O que acham que tinha dentro da carteira?”*

Criança D1: *“Dinheiro.”*

Estagiária: *“Sabem o que é um clone?”*

Criança D12: *“Já ouvi falar, mas já não me lembro.”*

Criança D22: *“É algo igual. Por exemplo, se eu tivesse um clone era igualzinho a mim.”*

Estagiária: *“Gostavam de ter um robô igual a vocês? O que lhe mandavam fazer no vosso lugar?”*

Criança D2: *“Era fixe! Mandava-lhe fazer os meus trabalhos de casa.”*

Criança D14: *“Eu também, mandava-lhe fazer todas as coisas que não gosto de fazer.”*

No fim da leitura, a estagiária procedeu à exploração da história, como forma de realizarem o seu reconto, questionando os alunos:

Estagiária: *“Sobre quem era a história?”*

Criança D14: *“Sobre o João e o robô dele.”*

Estagiária: *“Como se sentia o João quando saiu da escola?”*

Criança D2: *“Furioso, porque teve uma má nota a matemática.”*

Estagiária: *“O que ele fez quando saiu da escola?”*

Criança D24: *“Deu um pontapé numa pedra e partiu o vidro de uma loja e por isso fugiu.”*

Estagiária: *“Quando fugiu o que ele fez de muito perigoso?”*

Criança D22: *“Apanhou o primeiro autocarro que viu e só saiu na última paragem.”*

Estagiária: *“Onde ele foi parar quando saiu do autocarro?”*

Criança D22. *“Num sítio abandonado.”*

A estagiária pediu à criança D22 para deixar os colegas pensarem e dar a oportunidade a quem ainda não respondeu e prosseguiu.

Estagiária: *“O que ele encontrou?”*

Criança D4: *“Uma carteira com dinheiro.”*

Estagiária: *“O que aconteceu quando o João chegou a casa?”*

Criança D23: *“Os pais do João estavam tão zangados por ele ter chegado tarde que lhe tiraram a semanada.”*

Criança D14: *“Mas ele não se importou porque tinha encontrado a carteira com muito dinheiro.”*

Estagiária: *“O que decidiu fazer ao ver o programa de televisão? Porquê?”*

Criança D10: *“O João decidiu comprar um robô igual a ele, para se fazer passar por ele.”*

Criança D22: *“E fazer-lhe todas as tarefas chatas.”*

Estagiária: *“Ele conseguiu comprar o robô?”*

Criança D24: *“Sim, comprou o robô e uma caravana para se esconder.”*

Estagiária: *“O que aconteceu passado algum tempo do robô se fazer passar pelo João?”*

Criança D14: *“Os pais ficaram tão contentes com o João, mas era o robô, que decidiram fazer uma viagem.”*

Criança D23: *“Sim, foram a Londres. Mas quem foi, foi o robô e o João ficou triste.”*

Estagiária: *“O que sentiu o João em relação ao robô?”*

Criança D3: *“Ficou com ciúmes do robô.”*

Estagiária: *“Mas certo dia eles estavam na praia, o que aconteceu?”*

Criança D1: *“Um menino estava a afogar-se no mar.”*

Criança D2: *“E o João mandou o robô salvar o menino.”*

Estagiária: *“O que aconteceu quando o João mandou o robô salvar o rapaz?”*

Criança D14: *“O robô afundou-se porque era de ferro.”*

Criança D22: *“E, por isso, foi o verdadeiro João que salvou o rapaz.”*

Estagiária: *“O que sentiu o João quando o robô ficou no fundo do mar?”*

Criança D23: *“Percebeu que não havia ninguém que o pudesse substituir.”*

No fim, a estagiária distribuiu uma ficha de leitura a cada aluno e explicou calmamente o que se esperava em cada questão. Deu-lhes tempo para trabalharem de forma autónoma, passando de mesa em mesa para esclarecer dúvidas e apoiar caso alguém necessitasse.

Nota de campo 6 – PES 4: Dia 27 de maio de 2025

A estagiária começou a aula ao informar a turma de que a sessão de leitura daquele dia seria diferente, pois iriam para o espaço exterior. As crianças demonstraram-se entusiasmadas de imediato, algumas crianças sorriram, outras levantaram-se rapidamente, ansiosas por sair da sala. Deslocaram-se para o pátio da escola e as crianças sentaram-se formando um grande círculo. Depois, a estagiária sentou-se também no círculo, aproximando-se dos alunos para criar um ambiente mais informal e acolhedor. Antes de iniciar a leitura, colocou algumas questões:

Estagiária: *“Qual é o título desta história?”* (mostrando a capa do livro) – ao que as crianças em coro responderam *“O dinheiro não cresce nas árvores”*.

Estagiária: *“Conseguimos saber o autor e a editora?”*

Criança D22: *“Sim, o autor é esse nome estranho em baixo.”* [Heath McKenzie]

Criança D14: *“E a editora é esse símbolo do lado direito.”* [Dom Quixote]

Estagiária: *“Então e o que acham que vai acontecer?”*

Crianças D2: *“Alguma coisa sobre o dinheiro.”*

Estagiária: *“Já ouviram alguém dizer O dinheiro não cresce nas árvores? O que acham que isso quer dizer?”*

Criança D22: *“Sim, quer dizer que não é infinito.”*

Criança D14: *“Que é preciso trabalhar para ter dinheiro.”*

Após este diálogo inicial, a estagiária iniciou a leitura e foi realizando pausas estratégicas para envolver os alunos.

Estagiária: *“O que acham que a personagem está a sentir neste momento? Já se sentiram assim?”*

Criança D23: *“Sente-se triste.”*

Criança D2: *“Eu também fico triste, quando quero tanto uma coisa, mas a minha mãe diz que não há dinheiro para comprar.”*

Criança D14: *“Eu também. Eu já pedi um jogo e não me compraram. Fiquei chateada.”*

Estagiária: *“E vocês? Sempre que vão às compras ou a algum sítio, costumam pedir brinquedos aos vossos pais?”*

Criança D22: *“Eu não peço.”*

Criança D1: *“Às vezes, quando há alguma coisa que gostava mesmo.”*

Criança D2: *“A minha avó compra-me todos os fins-de-semana uma revista que traz um brinquedo e às vezes fico indecisa em qual escolher, mas só posso escolher uma.”*
Após a leitura, a estagiária faz novas perguntas para aprofundar a compreensão da história.

Estagiária: *“O que entenderam com esta história?”*

Criança D22: *“Que o dinheiro não é infinito, por isso temos de ter cuidado ao gastar.”*

Criança D14: *“O dinheiro vem do nosso trabalho e esforço.”*

Estagiária: *“Sabem o que significa poupar?”*

Criança D24: *“Sim, quando guardamos dinheiro.”*

Criança D14: *“É juntar dinheiro.”*

Estagiária: *“Já pouparam dinheiro para alguma coisa? Foi fácil ou difícil esperar?”*

Criança D14: *“Eu ando a juntar para comprar o jogo quero muito, mas está a demorar muito tempo.”*

Criança D23: *“Eu também. Tenho um mealheiro onde guardo as notas e moedas que os meus avós me vão dando.”*

Estagiária: *“Acham que é importante sabermos poupar? Porquê?”*

Criança D14: *“Sim, para termos algum dinheiro quando for mesmo preciso. Por exemplo, para pagar a água e a luz de casa.”*

No fim, a estagiária explicou que os alunos iriam regressar à sala de aula para realizar uma ficha de leitura. Ao chegarem à sala, distribuiu uma ficha a cada aluno e explicou o que era pretendido em cada questão, garantindo que todos compreendiam as instruções, dando tempo suficiente para que os alunos realizassem os exercícios de forma autónoma.

- **Anexo B – Histórias trabalhadas**

- História *A Dança da Terra*

A Dança da Terra

O Carlinhos gosta muito de ir à casa do avô João. Ele brinca muito e ouve sempre aquelas histórias fantásticas — daquelas que fazem sonhar de olhos abertos. Por isso, naquele dia foi a correr pela rua, ansioso por lá chegar.

Depois de tanto brincar no quintal, o avô e o Carlinhos estavam a regressar a casa quando o rapaz apontou para o céu e disse:

— Olha, Avô, o sol está tão bonito.

— Tens razão, o pôr-do-sol é sempre um momento bonito de se ver.

— Sabes, avô, tenho andado aqui a pensar... porque é que não pode ser sempre de dia?

— Boa pergunta, meu rapaz. Vamos lá para dentro que eu vou contar-te uma história sobre a nossa casa... sim, a nossa casa: o planeta Terra.

O neto arregalou os olhos, curioso.

— Sabias que a Terra dança? — perguntou o avô.

— A sério, avô?

— Sim. A Terra gosta tanto de dançar que passa os dias inteiros a dar voltas. Gira sobre si mesma, devagarinho... e é por isso que temos o dia e a noite. Quando este lado da Terra está virado para o Sol, é dia. Quando dá meia-volta, esse lado entra na sombra... e aí temos a noite.

— Uau! — murmurou o neto.

— Mas há mais! — continuou o avô. — A Terra também dança à volta do Sol. Durante essa dança, ela inclina-se um bocadinho, como quem faz uma vénia elegante. E é por causa dessa inclinação que temos as estações do ano: Primavera, Verão, Outono e Inverno.

O neto ouvia em silêncio, muito atento.

— Mas houve um dia — disse o avô em tom misterioso — em que a Terra decidiu parar de dançar. E foi então que tudo começou a correr mal...

— Parar? Porquê?

— Ora, estava cansada! Já andava há milhares e milhares de anos a rodar e a rodopiar. E puff! Parou. Nesse instante, ficou tudo trocado! Num lado do planeta, o Sol ficou parado no céu e nunca se punha. No outro lado, fazia uma escuridão tão grande. E as estações também ficaram baralhadas. As flores começaram a nascer no meio do Inverno, a neve caiu em pleno Verão...

O avô olhou o neto e continuou:

— A Lua, que andava a ver tudo de cima, foi falar com a Terra e disse:

— Amiga, tens de voltar a dançar... Este caos não pode continuar assim!

A Terra, envergonhada, deu um suspiro fundo.

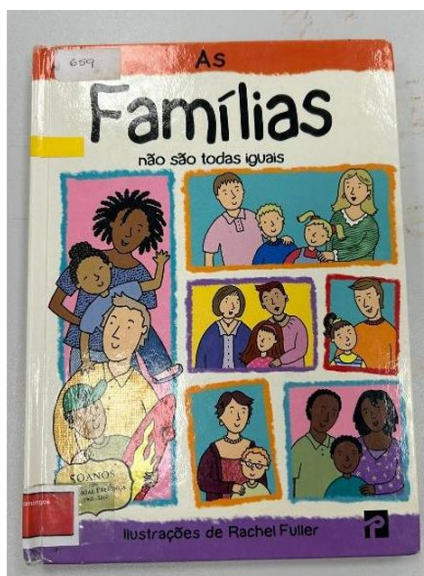
— Tens razão, Lua. Gosto de dançar. É isso que me faz ser eu.

E então voltou a girar — primeiro devagarinho, depois com mais ritmo. O dia e a noite voltaram a aparecer no tempo certo. As estações reorganizaram-se. E tudo ficou outra vez no lugar certo.

— E desde esse dia — disse o avô com um sorriso — a Terra nunca mais parou de dançar.

Autoria: Natacha Alendouro

- Livro *As famílias não são todas iguais* de Tango Books



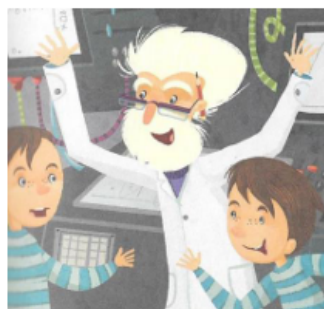
- Texto adaptado de *O rapaz e o robô* de Luísa Ducla Soares

O Rapaz e o Robô

Certo dia, o João regressava da escola, bastante furioso por ter tirado negativa a Matemática. Num momento de raiva, deu um pontapé numa pedra que se encontrava no caminho e partiu a montra de uma sapataria. O lojista que não gostou nada, saiu apressado da loja e o João com medo começou a correr... e atrás dele ia o lojista. Para não ser apanhado entrou no primeiro autocarro que apareceu, mesmo sem saber o destino. O João deixou-se seguir até à última paragem do autocarro. Quando saiu, viu que o local era abandonado, tinha casas e prédios arruinados. Sem saber onde estava, ele sentou-se num banco para descansar e, por acaso, encontrou uma carteira. Curioso, o João abriu a carteira para ver o que tinha lá dentro... e tinha muito dinheiro.

O João chegou a casa e os pais estavam zangados porque tinha chegado tarde. Como castigo, cortaram-lhe a semanada, mas como tinha muito dinheiro não se importou. Nessa noite, enquanto estava a ver televisão começou a dar um programa sobre um senhor que se chamava Inventino, que fazia robôs iguais às pessoas, com a cara mesmo igual, com a memória mesmo igual, mas com a força de um touro e com muito mais inteligência. Era mesmo isso que o João precisava! Um igualzinho a ele como se fosse um clone, para fazer todas as tarefas chatas por ele.

No dia seguinte, o rapaz apanhou um táxi e foi até à loja de robôs. Dentro da loja pediu para falar com o senhor Inventino e disse-lhe que queria um robô inteligente e exatamente igualzinho a si. Um robô assim não seria nada barato, mas como o João tinha muito dinheiro chegaram a um acordo. O robô estaria pronto dentro de um mês. E assim foi... passado um mês o João voltou à loja e tinha um robô igualzinho a ele à sua espera. Era tão igual e tão real que o cientista confundiu os dois e já queria desaparafusar a cabeça do João para os últimos acertos. Entretanto, com o dinheiro que sobrou comprou uma caravana, para que ele pudesse ficar lá, enquanto o robô o substituíria e assim ninguém descobria a verdade.



Certo dia, como recompensa da mudança de comportamento do João em casa e na escola, os pais resolveram passar um fim de semana em Londres. Sem ter tempo de avisar o João, lá foi robô no lugar dele. O João começou a sentir sozinho, triste e com fome.. e começou a ter saudades da sua família. Quando os pais regressaram de Londres, o João voltou para casa e começou a ficar com ciúmes do robô, quando percebeu que as férias foram interessantes.

Passados uns dias, decidiu dar uma volta com o robô na praia. Entretanto, um rapaz que estava a nadar no mar, começou-se a afogar e o João ordenou ao robô que fosse salvar o rapaz, mas... como o robô era feito de lata afundou-se e o João num grande ato de coragem saltou para dentro de água, mas só conseguiu salvar o rapaz.

A partir desse dia, ele percebeu que não havia robô que substituísse o verdadeiro João — com os seus erros, medos, e sobretudo, com o seu coração.

Adaptado de Luísa Ducla Soares, *O rapaz e o robô*, Porto Editora, 2016

- Livro *O dinheiro não cresce nas árvores* de Heath McKenzie



• **Anexo C – Fichas de Leitura**

- Ficha de Leitura 1 – correspondente à história *A Dança da Terra*

Ficha de Leitura

Nome: _____
Data: _____

1. Quem são as personagens principais?

2. Porque o Carlinhos gosta de ir para casa do avô?

3. A história que o avô João contou era sobre quem?

4. Quem falou com a Terra para ela voltar a dançar?

5. Ordena de 1 a 5 os acontecimentos da história.

- ____ A Terra voltou a dançar e tudo ficou bem.
____ A Terra parou de dançar porque estava cansada.
____ A Lua falou com a Terra.
____ O avô contou uma história ao Carlinhos.
____ O Carlinhos apontou para o sol.

6. Assinala com verdadeiro (V) ou falso (F) as frases seguintes:

- ____ A Terra gira sobre si mesma.
____ A Lua disse à Terra para parar de dançar.
____ O Sol gira à volta da Terra.
____ Quando a Terra parou, tudo ficou confuso.
____ O Carlinhos gosta das histórias do avô.

7. Assinala com um X a resposta certa.

7.1. Quem contou a história ao Carlinhos?

- ____ A professora.
____ O avô.
____ A mãe.

7.2. O que acontece quando a Terra roda sobre si mesma?

- ____ Temos o dia e a noite.
____ Temos as estações do ano.
____ Aparece um arco-íris.

7.3. Por que motivo a Terra parou de dançar na história?

- ____ Estava cansada.
____ Ficou doente.
____ Foi brincar com a Lua.

- Ficha de Leitura 2 – correspondente à história *O rapaz e o robô*

Ficha de Leitura

Nome: _____
Data: _____

1. Faz corresponder:

- | | | | |
|----------|---|---|-------------------|
| Título | • | • | Porto Editora |
| A autora | • | • | O rapaz e o robô |
| Editora | • | • | Luísa Ducla Sousa |

2. Quem é a personagem principal?

3. Porque estava o João furioso no início?

4. Quem era o senhor Inventino e o que fazia?

5. Onde ficou o verdadeiro João a viver enquanto o robô o substituiu?

6. Ordena de 1 a 5 os acontecimentos da história.

- ____ O João partiu a montra de uma sapataria.
____ O João mandou construir um robô igual a ele.
____ O robô, feito de metal, afundou-se ao tentar salvar um rapaz no mar.
____ O verdadeiro João começou a sentir-se triste, sozinho e com saudades da família.
____ O João encontrou uma carteira cheia de dinheiro.

7. Assinala com verdadeiro (V) ou falso (F) as frases seguintes:

- ____ O João partiu a montra da sapataria sem querer.
____ O João fugiu do lojista entrando no primeiro autocarro que viu.
____ O senhor Inventino criava robôs que pareciam pessoas reais.
____ O João mandou fazer um robô porque queria um irmão.
____ O robô salvou um rapaz que se estava a afogar no mar.

7.1. Corrige as frases falsas, de forma que fiquem verdadeiras.

- Ficha de Leitura 3 – correspondente à história *O dinheiro não cresce nas árvores*¹⁰

Ficha de Leitura

Nome: _____
Data: _____

1. Faz a correspondência corretamente:

- | | |
|-----------|------------------------------------|
| Título ● | ● O dinheiro não nasce das árvores |
| Editora ● | ● Heath McKenzie |
| Autora ● | ● LeYa |

2. Quem são as personagens envolvidas na conversa durante a história?

- Crianças e pais
 Animais falantes
 Super heróis
 Professores e alunos

3. O que achaste dos comportamentos das crianças? Justifica a tua resposta.

4. O que significa a expressão “O dinheiro não cresce nas árvores”?

5. O que aprendeste com a conversa entre os pais e as crianças?

- O dinheiro é fácil de ganhar, basta querer.
 O dinheiro cresce nas árvores e é infinito.
 O dinheiro vem do trabalho e é preciso ser usado com cuidado.

6. Completa a frase.

O dinheiro é importante porque _____

Bom trabalho!

● **Anexo D – Grelhas de Avaliação das Fichas de Leitura**

Aluno	Ficha de Leitura 1									
	Questão 1.	Questão 2.	Questão 3.	Questão 4.	Questão 5.	Questão 6.	Questão 7.1.	Questão 7.2.	Questão 7.3.	Total (27)
D1	2	3	2	3	1	2	3	1	1	Suficiente
D2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D4	2	2	3	3	1	2	3	3	3	Bom
D5	2	2	2	3	1	2	3	1	1	Suficiente
D6	3	3	3	3	2	3	3	3	3	Muito Bom
D7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D8	3	3	3	3	2	2	3	3	3	Muito Bom
D9	2	3	3	3	2	2	3	1	3	Bom
D10	3	3	3	3	2	2	3	3	3	Muito Bom
D11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D12	2	3	3	3	2	2	3	3	3	Muito Bom
D13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D15	2	3	3	3	2	2	3	3	3	Muito Bom
D16	2	3	3	3	1	2	3	1	3	Bom
D17	F									
D18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D19	3	3	3	3	2	2	3	3	3	Muito Bom
D20	3	3	3	3	2	3	3	3	3	Muito Bom
D21	3	3	3	3	2	2	3	3	3	Muito Bom
D22	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D24	3	3	3	3	2	2	3	3	3	Muito Bom

Legenda: 1 – Não compreendeu; 2 – Compreendeu parcialmente; 3 – Compreendeu totalmente; F - Falta

0-14 – Insuficiente; 15-18 – Suficiente; 19-22 – Bom; 23-26 – Muito Bom; 27 – Excelente

¹⁰ No exercício 1 da Ficha de Leitura 3 foi pedido para corresponder “Autora” ao nome “Heath McKenzie”, no entanto, só mais tarde é que nos apercebemos que era um homem.

Aluno	Ficha de Leitura 2								Total (24)
	Questão 1.	Questão 2.	Questão 3.	Questão 4.	Questão 5.	Questão 6.	Questão 7.	Questão 7.1	
D1	3	3	1	2	1	1	2	1	Insuficiente
D2	3	3	3	3	2	2	3	2	Muito Bom
D3	3	3	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D4	3	3	3	3	3	2	2	1	Muito Bom
D5	3	2	1	2	2	2	2	1	Suficiente
D6	3	3	3	3	3	3	2	1	Muito Bom
D7	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D8	3	3	3	3	2	2	3	2	Muito Bom
D9	3	2	2	3	2	2	2	1	Bom
D10	3	3	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D11	F								
D12	3	3	2	3	2	2	2	1	Bom
D13	3	3	2	3	3	2	2	2	Bom
D14	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D15	3	2	2	3	2	2	2	1	Suficiente
D16	3	2	2	2	2	2	2	1	Suficiente
D17	F								
D18	3	2	2	3	2	2	2	1	Suficiente
D19	3	3	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D20	3	3	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D21	3	3	3	3	3	3	3	1	Muito Bom
D22	3	3	3	3	3	3	3	3	Excelente
D23	3	3	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D24	3	3	3	3	3	3	3	2	Muito Bom

Legenda: 1 – Não compreendeu; 2 – Compreendeu parcialmente; 3 – Compreendeu totalmente; F - Falta

0-13 – Insuficiente; 14-16 – Suficiente; 17-19 – Bom; 20-23 – Muito Bom; 24 – Excelente

Aluno	Ficha de Leitura 3						Total (18)
	Questão 1.	Questão 2.	Questão 3.	Questão 4.	Questão 5.	Questão 6.	
D1	2	3	2	1	3	2	Suficiente
D2	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D3	3	3	3	2	3	3	Muito Bom
D4	3	3	3	2	3	3	Muito Bom
D5	3	3	3	2	3	2	Muito Bom
D6	3	3	2	2	3	2	Bom
D7	3	3	2	2	3	2	Bom
D8	3	3	2	2	3	2	Bom
D9	F						
D10	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D11	3	3	3	3	3	3	Excelente
D12	3	3	2	2	3	2	Bom
D13	3	3	3	3	3	2	Muito Bom
D14	3	3	3	3	3	3	Excelente
D15	3	3	3	2	3	2	Muito Bom
D16	3	3	2	2	3	2	Bom
D17	F						
D18	3	3	2	2	3	2	Bom
D19	3	3	3	3	3	3	Excelente
D20	3	3	3	3	3	3	Excelente
D21	3	3	2	2	3	2	Bom
D22	3	3	3	3	3	3	Excelente
D23	3	3	3	2	3	2	Muito Bom
D24	3	3	3	2	3	3	Muito Bom

Legenda: 1 – Não compreendeu; 2 – Compreendeu parcialmente; 3 – Compreendeu totalmente; F - Falta

0-10 – Insuficiente; 11-13 – Suficiente; 14-15 – Bom; 16-17 – Muito Bom; 18 – Excelente