



Carla Susana
Matos Oliveira

**Compreensão Leitora e
(In)sucesso Escolar**

Projeto de Investigação

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança

julho de 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança – Área de Especialização em Educação e Ensino da Língua, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa

Aos meus filhos

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Fernanda Botelho, orientadora deste trabalho, pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou e pela sua atitude pautada por profissionalismo, compreensão, rigor, disponibilidade e incentivo tão importante para o envolvimento e entusiasmo com que realizei este projeto.

Aos alunos que participaram neste projeto, pela espontaneidade e riqueza das suas respostas, à direção do Agrupamento de Escolas onde este trabalho foi realizado, o meu sincero agradecimento.

À Professora Maria Emília Ferreira, pelos momentos de aprendizagem e descoberta, pelas infindáveis viagens pelo mundo da leitura e da escrita, o meu eterno agradecimento.

À Ana Maria Silveira, pela presença e palavra amiga, muito obrigada.

À Sofia, Maria José, Conceição, Dora, Prazeres, Cristina, Helga e Beatriz amigas e colegas, pela amizade, pela partilha e incentivo.

À minha família por ter estado presente sempre que precisei e ausente quando necessário. Em especial aos meus filhos, Afonso e Pedro, por tudo o que representam.

Ao Jorge, companheiro de todas as horas e momentos, pelo apoio incondicional.

RESUMO

COMPREENSÃO LEITORA E (IN) SUCESSO ESCOLAR: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

CARLA SUSANA MATOS OLIVEIRA

PALAVRAS-CHAVE: compreensão leitora, processos envolvidos na compreensão da leitura.

Ler, é uma atividade valiosa quer do ponto de vista individual, quer social. As dificuldades de leitura são uma das causas do (in) sucesso escolar. O (in) sucesso na aprendizagem e domínio da leitura influencia a aprendizagem em todas as áreas curriculares e não curriculares, para as quais o domínio desta competência é essencial.

No início do 1º ciclo, a aprendizagem da leitura, melhor dito da decifração, é numa ferramenta imprescindível (dada a sua transversalidade) na aquisição de novos conhecimentos.

A leitura é uma ferramenta fundamental que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos. Deste modo, é importante conhecer e compreender os seus modelos de aquisição, os processos que lhe são subjacentes, as componentes que a constituem, bem como as metodologias de ensino.

Neste estudo, pretendeu-se analisar o conceito e processos envolvidos na compreensão da leitura e identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito que contribuem para o desenvolvimento da mesma. Pretendeu-se reconhecer a importância que a compreensão leitora tem no sucesso escolar dos alunos, ou seja, a relação existente entre ambos.

Procurou-se também construir e avaliar a eficácia de um programa de intervenção, que contribuísse para o aumento dos níveis de compreensão leitora e consequente sucesso escolar, em alunos de 4ºano de escolaridade. O programa foi aplicado a um grupo de 25 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, que frequentavam o 4º ano de escolaridade em escolas públicas do Concelho de Setúbal, durante vinte sessões.

Os resultados obtidos mostraram, que houve uma evolução positiva, relativamente ao desempenho dos alunos nas variáveis analisadas – compreensão literal, compreensão inferencial, crítica e reorganização. Com base nestes resultados, inferimos que a implementação do programa de intervenção foi um investimento na promoção da compreensão leitora.

ABSTRACT

COMPREENSÃO LEITORA E (IN) SUCESSO ESCOLAR: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

CARLA SUSANA MATOS OLIVEIRA

Key-words: reading comprehension, processes involved in understanding reading.

Literacy is vital for both the individual as a person and as a social being. Lack of competence in literacy is one cause of academic underperformance. Learning and reading difficulties impact on uptake across the curriculum and beyond it, making competence in literacy an essential skill.

At the start of primary education, learning to read or to ‘unlock reading’ is a crucial tool for the acquisition of new knowledge in all spheres.

Literacy is central in granting those who possess this skill access to worlds of experience and knowledge. Thus it is important to know and understand models of literacy acquisition, their processes and those which underpin them, the parts which constitute their whole and the teaching methodologies involved.

This study analyses the concept and the processes inherent in literacy. It also identifies the intrinsic and extrinsic factors in the reading individual which impact on successful acquisition of these competencies. The study delineates the role literacy skills play in students’ school performance, showing the relationship between these two elements.

The study also builds and assesses the value of a remedial programme which contributes to raising reading comprehension and thus scholastic performance in students in their 4th/last year of primary education. The programme was run with a group of 25 students aged 9-10 in their 4th year of primary school. The students attended state schools in the Setubal district and attended twenty sessions of the programme.

The results show a positive improvement in student performance in all the variables analysed: literal understanding, inference skills and textual criticism and reorganisation. The results allow us to infer that running this remedial programme was an investment in literacy promotion and comprehension.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice.....	viii
Introdução.....	1

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Leitura: desenvolvimento e aprendizagem.....	5
1. Definição e finalidades do ato de ler.....	7
2. Processos psicológicos envolvidos na leitura.....	15
3. Descodificação – componente da leitura.....	19
3.1. Consciência fonológica versus aprendizagem da leitura.....	21
4. Modelos e métodos de ensino da leitura.....	25
Capítulo II – A importância da compreensão leitora na aprendizagem e (in)sucesso escolar	
1. (In)sucesso escolar – fatores determinantes.....	31
2. Compreensão leitora.....	38
2.1. Processos da compreensão na leitura.....	39
2.1.1. Microprocessos.....	40
2.1.2. Processos de integração.....	43
2.1.3. Macroprocessos.....	46
2.1.4. Processos de elaboração.....	49
2.1.5. Processos metacognitivos.....	51

2.2.Classificações das componentes da compreensão leitora.....	53
3.Fatores relevantes na compreensão leitora.....	57

PARTE II – Metodologia de investigação e trabalho experimental

Capítulo III – Metodologia de investigação

1. Metodologia de investigação adotada.....	67
2. A investigação-ação no contexto educativo.....	71
3. Investigação-ação versus prática educativa.....	74
4. Procedimentos e instrumentos de recolha e análise de dados – Programa “LER CA (compreender/aprender)”.....	76

Capítulo IV – Plano de Intervenção

1. O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e o ensino da compreensão da leitura.....	87
2. Trabalho Experimental.....	93
3. Programa de Intervenção “LER CA (compreender / aprender)”.....	97

PARTE III – Discussão de resultados e Conclusões

Capítulo V – Resultados

1. Análise de resultados.....	108
1.1.Avaliação.....	112
1.2.Diferenciação Pedagógica.....	113
1.3.Trabalho Cooperativo.....	115
1.4.Motivação.....	115

1.5.Professor.....	116
2. Discussão.....	121
Conclusão.....	126
Bibliografia.....	130
Apêndices e Anexos.....	148
Apêndices.....	149
Apêndice I- Questionário –para recolha de dados.....	150
Apêndice II- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº1.....	152
Apêndice III-Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº2.....	163
Apêndice IV- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº3.....	177
Apêndice V- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº4.....	192
Apêndice VI- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº5.....	206
Apêndice VII- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº6.....	219
Apêndice VIII- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº7.....	234
Apêndice IX- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº8.....	247
Apêndice X- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº9.....	262
Apêndice XI- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº10.....	278
Apêndice XII- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº11.....	291
Apêndice XIII- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº12.....	306
Apêndice XIV- Planificação e Fichas de Trabalho – sessão nº13.....	319
Apêndice XV- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº14.....	352
Apêndice XVI- Planificação e Fichas de Trabalho – sessão nº15.....	369
Apêndice XVII- Planificação e Fichas de Trabalho – sessão nº16.....	398
Apêndice XVIII- Planificação e Fichas de Trabalho – sessão nº17.....	417
Apêndice XIX- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº18.....	440
Apêndice XX- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº19.....	454

Apêndice XXI- Planificação e Ficha de Trabalho – sessão nº20.....	469
Apêndice XXII- Ficha de Automonitorização – Antes da Leitura.....	481
Apêndice XXIII - Ficha de Automonitorização – Depois da Leitura.....	496
Apêndice XXIV- Grelha de Avaliação.....	499
Apêndice XXV- Ficha para revisão de texto.....	501
Apêndice XXVI- Ficha para ajudar a rever um texto.....	504
Apêndice XXVII- Grelhas / Gráficos de Avaliação da compreensão Leitora.....	506
Apêndice XXVIII- Tabela de Registo de dados obtidos nas provas realizadas.....	508
Anexos.....	510
Anexo I- Prova de Leitura Silenciosa.....	511
Anexo II- Prova de Leitura Silenciosa.....	514
Anexo III- Prova de Aferição de Língua Portuguesa (2005).....	516

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade, a autonomia e o papel de cidadão ativo, interventivo, dependem em larga escala, da capacidade de leitura. Por isso, aprender a ler é uma necessidade básica para se viver em sociedade.

A aprendizagem da leitura não surge como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento que contribui para a evolução do sistema linguístico e comunicativo do indivíduo.

Se ler é uma competência básica na sociedade atual, a sua aquisição deficiente compromete o rendimento escolar e social do indivíduo e da própria sociedade (Sim-Sim, 1994). Estes factos revelem a importância desta problemática. Neste âmbito, vários são os estudos que, ao longo dos anos, têm revelado que grande parte dos alunos apresenta dificuldades acentuadas na compreensão da leitura. Ao nível da compreensão leitora, constatou-se que os alunos alcançam resultados mais positivos quando o texto proposto é narrativo. O mesmo não acontece quando se apresentam textos dramáticos, informativos ou instrucionais; nestas tipologias textuais, os alunos revelam dificuldades nas tarefas que exigem a aplicação da capacidade de interpretação e construção de inferências (compreensão inferencial).

Um estudo realizado a nível nacional - pelo DEB – Ministério da Educação em 2000 mostra que os alunos do 4º ano de escolaridade revelam um muito bom desempenho relativamente à compreensão literal e maiores dificuldades noutras competências, sobretudo as de compreensão inferencial. Este tipo de dificuldades pode ter consequências negativas para a aprendizagem e sucesso escolar e pessoal do indivíduo, pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema.

Reconhecendo que o domínio da compreensão da leitura, enquanto instrumento de aprendizagem e fator de sucesso escolar e social, é uma tarefa da responsabilidade da escola, interligámos o problema nas seguintes questões:

– Em que medida os alunos com níveis mais elevados de velocidade leitora apresentam melhores níveis de compreensão leitora?

– De que forma o ensino das diferentes tipologias textuais gera mudanças nos níveis de compreensão leitora dos alunos de 4º ano de escolaridade?

– De que forma o ensino explícito da compreensão leitora, através da implementação de um Programa de intervenção “LER CA (compreender / aprender)”, contribui para o desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora (reorganização, crítica, compreensão literal, compreensão inferencial) dos alunos de 4º ano de escolaridade?

– Como poderá a intervenção dirigida do professor contribuir para o desenvolvimento da compreensão da leitura (ao nível da reorganização, da crítica, da compreensão literal, da compreensão inferencial)?

Tomando como ponto de partida as questões anteriormente referidas, definimos os seguintes objetivos para a nossa investigação:

- Contribuir para a melhoria dos níveis de compreensão leitora dos alunos;
- Verificar o contributo do ensino explícito da compreensão da leitura para o desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora;
- Analisar a evolução dos alunos ao nível da compreensão da leitura.

Este trabalho encontra-se organizado em três partes, designadamente:

Parte I – Enquadramento Teórico

Parte II – Metodologia de investigação e trabalho experimental

Parte III – Discussão de resultados e conclusões.

A primeira parte traça a definição do conceito de leitura. Realiza-se uma análise dos processos psicológicos envolvidos na leitura e procede-se à caracterização dos principais modelos conceituais associados ao ensino da leitura.

Ainda na primeira parte reflete-se sobre o conceito de (in) sucesso escolar e identifica-se os fatores que lhe estão associados, os processos da compreensão na leitura e os fatores relevantes na compreensão leitora (os fatores associados às características intrínsecas dos alunos, os fatores associados a características extrínsecas e os fatores relacionados com o contexto).

A segunda parte descreve a metodologia adotada na investigação, os procedimentos e os instrumentos de recolha e análise de dados. Por outro lado, apresenta o Plano de

Intervenção desenvolvido neste estudo, perspectivando a melhoria das dificuldades dos alunos ao nível da compreensão leitora.

E, por fim, a terceira e última parte tem como finalidade analisar e discutir os dados resultantes deste trabalho de investigação, visando a resposta e reflexão em torno da temática investigada.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Leitura: desenvolvimento e aprendizagem

“Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pai”.

Paulo Freire

A leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade, a autonomia e o papel de cidadão activo, interventivo, dependem em larga escala, da capacidade de leitura. Por isso, aprender a ler é uma necessidade básica para se viver em sociedade.

A aprendizagem da leitura não surge como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento que contribui para a evolução do sistema linguístico e comunicativo do indivíduo.

Se ler é uma competência básica na sociedade atual, a sua aquisição deficiente compromete o rendimento escolar e social do indivíduo e da própria sociedade (Sim-Sim, 1994). A alfabetização condiciona não apenas todo o posterior percurso académico, como igualmente molda o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um (Silva, 2003).

Deste modo, é importante dotar as crianças da capacidade de ler, perspectivando a leitura como uma ferramenta sempre disponível para ser utilizada de acordo com as necessidades de cada um. Para tal, é essencial estimular a criança, propiciando-lhe experiências e ambientes de contacto com a leitura.

As crianças motivam-se manipulando livros, explorando as suas imagens ou ouvindo ler histórias de acordo com os seus interesses. Para que surja o desejo de ler é preciso que as crianças vivenciem boas experiências de contacto com a leitura e sobre a

funcionalidade da mesma. Para além de incentivarem os hábitos de leitura essas experiências proporcionam prazer, auxiliam na estruturação do pensamento e estreitam laços de afeto entre quem lê e quem ouve.

A leitura pode ser analisada, tanto em função dos processos psicológicos accionados pelo sujeito, como em função das utilizações que são possibilitadas pela leitura, enquanto instrumento indispensável para as práticas culturais e intelectuais de uma sociedade (Giasson, 1993).

Tal torna-se ainda mais importante quando analisamos o que um leitor fluente pode fazer quando munido da ferramenta “leitura”. Em primeiro lugar, compreende o conteúdo essencial do texto, distinguindo o acessório do fundamental, relaciona as diferentes partes do texto, sequenciando-as, e aprofunda a sua compreensão através das relações que estabelece com conhecimentos que já possui. Em segundo lugar, reajusta a sua atitude de leitor, de acordo com a estrutura do texto e os objetivos que pretende atingir com o seu exercício de leitura, orientando, o seu ato para uma leitura mais integral, ou mais selectiva, mais atenta ou mais superficial. A eficiência na compreensão e na adaptação dos seus procedimentos de leitor depende ainda do seu gosto e prazer em relação ao acto de ler e aos conteúdos sobre os quais o acto de leitura é exercido (Giasson, 1993).

O ato de ler pode ser concebido, como um processo de interacção entre o leitor e o texto no sentido da apropriação de informação importante pelo sujeito leitor, no qual várias operações cognitivas acionadas estão em permanente interacção e, ainda, onde cada um dos componentes envolvidos no processo de leitura exerce um efeito sobre os restantes, podendo ser modificados pelos outros componentes.

Neste capítulo procuraremos analisar todos esses aspetos.

1. Definição e finalidades do ato de ler

“É preciso ler o mundo para ler a palavra competência”.

Paulo Freire

O conceito de leitura tem sofrido alterações, em grande parte devido às mutações sociais.

O verbo ler já existia antes de ser o significado para o ato de ler. Etimologicamente, deriva do verbo latino *legere* que significava simplesmente "colher". Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o ato de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém (Cadório, 2001).

Antes a leitura era concebida como um ato de reconhecimento e decifração dos códigos.

Esta era entendida como um ato receptivo, em vez de ser concebida como um acto interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e leitor, bem como do que estas três dimensões implicam (Cadório, 2001). Esta singularidade é analisada por Viana e Teixeira (2002:5) que a este propósito, referem: “a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projectos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...”.

Dada a diversidade de processos envolvidos no ato de ler torna-se necessário perguntar:

- O que é ler?

O ato de ler para alguns autores é “saber decifrar”, ou seja, “ser capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto” (Viana e Teixeira, 2002). Enquanto, que para outros” ler é compreender o sentido do texto” (id.).

Todos nós lemos de diversas formas, através de vários meios e com diferentes fins. Para Sim – Sim (2002) seja qual for a forma de ler “a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e de apreender o significado do que lê”. Assim sendo, o leitor, é a chave fundamental da leitura.

Segundo Sim – Sim (2001) o acto de aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso, o qual requer motivação, vontade, esforço e prática por parte de quem aprende e clareza sistemática por parte de quem ensina. O ensino da leitura não deve ser limitado à descodificação do alfabeto, mas deve ser um processo prolongado, sistemático e consciente, ao longo de toda a escolarização.

Deste modo, a escola, tem um papel muito importante na aprendizagem da leitura, uma vez que a maioria das crianças, só aprendem a ler na escola. Uma vez que, o complexo ato de aprender a ler assenta no conhecimento lexical, no conhecimento dos processos de leitura, no conhecimento linguístico, na descoberta e interação com a escrita.

O ato de ler tem um valor incalculável, para a pessoa humana, tanto a nível pessoal, como social e cultural. “Ler é um ato que enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade” (Cadório, 2001), desenvolvendo, nos indivíduos, o espírito crítico, aumentando deste modo, a quantidade de informação “ingerida”, permitindo uma participação mais ativa, dos mesmos, na sociedade.

O ato de ler permite ao indivíduo descodificar os símbolos gráficos, com a intenção de facilitar a transformação em imagens mentais das informações apreendidas pelo leitor (processos informativos cognitivos / interpretação).

Também pressupõe uma intenção, ou seja, a atribuição de significado ao ato de leitura (processos informativos metacognitivos).

O ato de ler é composto pela descodificação, pela compreensão e pelo processo de informação (compreensão da informação recebida).

Assim sendo, reconhecer as palavras e apreender o seu significado, torna-se fundamental para a compreensão da leitura, caso contrário é impossível entender o significado da mensagem.

A leitura não deverá ser um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingir um fim, ou seja, contributo fundamental para a formação da criança. Deve ser um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do

segundo, numa relação pedagógica, em que tanto o professor como os alunos são entendidos como leitores (Alarcão 2001; Sim – Sim et al,1997).

Segundo Sim – Sim (2002) “começamos a ler antes de sermos formalmente iniciados na leitura e continuamos a aprender a ler muito depois de deixarmos a instrução formal”.

A leitura é um processo contínuo que começa muito antes da decifração e se prolonga para além dela. Antes do ensino formal as crianças evidenciam comportamentos emergentes de leitura também denominados literacia emergente e que estão relacionados com a exposição que a criança tem em relação aos materiais escritos. Estimulado pela cultura ao nível literário da família em que se integra e do Jardim de Infância que frequenta, a criança começa a perceber que a escrita encerra uma mensagem, que pode servir diferentes propósitos, como se manuseia um livro, quais as características físicas da linguagem escrita...

Por outro lado, a criança antes da aprendizagem formal da leitura, que corresponde à fase totalmente alfabética, em que se estabelece a correspondência som letra, identifica globalmente a palavra sem descurar os padrões ortográficos, a criança passa por uma fase pré – alfabética em que descobre palavras por meio de chaves contextuais ou visuais, ou uma fase parcialmente alfabética em que a partir duma palavra conhecida começada por determinada letra, todas as outras começadas por essa letra são tomadas pela palavra conhecida.

A entrada na escola do primeiro ciclo, é entendida socialmente como o início do ensino formal da leitura, o que pode constituir o início de uma grande viagem ou de uma grande frustração, se envolta em procedimentos e métodos mecanicistas.

Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita carece de ensino formal, mas conhecendo os mecanismos cognitivos, linguísticos e emocionais que presidem à sua aprendizagem, podem utilizar-se estratégias pedagogicamente mais correctas e que vão ao encontro das motivações das crianças.

Aprendemos a ler a língua que falamos e à qual corresponde uma escrita alfabética.

A chave da leitura consiste num processo cognitivo que associa a escrita da palavra à sua forma oral, isto é, cada leitor converte grafemas em padrões fonológicos que correspondem a palavras com determinado significado. Este processo chama-se Decifração. Um leitor fluente executa-o de forma automática, rápida e eficiente.

Se a palavra que se decifra é conhecida, o leitor utiliza uma estratégia lexical, recorrendo directamente ao léxico para encontrar o significado. Se, pelo contrário, desconhece a palavra, o leitor usa estratégias sub - lexicais, de reconhecimento fonológico. Qualquer leitor usa, pois, os dois procedimentos, ainda que os mais fluentes identifiquem a palavra pela formatação fonológica.

Face ao exposto, é absurdo alimentar divergências entre métodos sintéticos, que recorrem às estratégias sub - lexicais, e globais que fazem apelo às estratégias lexicais para a aprendizagem da leitura, pois ambas as estratégias são necessárias à criança.

Devemos contudo centrar as atenções na forma de as utilizar, pelo que se deverão seguir algumas das seguintes linhas orientadoras: o ensino da leitura deverá sempre ocorrer em contexto real; deve partir dos comportamentos emergentes de leitura das crianças que vai ensinar; o ensino da correspondência som/letra deve partir do desenvolvimento da consciência fonológica e deve ser o mais explícito possível, de modo a que o aluno pratique noutros contextos e com os colegas; deve contemplar regularmente o reconhecimento de padrões ortográficos; deve fomentar a leitura de palavras frequentes para proporcionar reconhecimentos automáticos; deve estar intimamente ligado à prática da expressão escrita.

Ler é “um processo interativo entre o sujeito leitor e o material escrito. Tal significa que, confrontados com o mesmo texto, dois leitores podem desenvolver um nível de compreensão quantitativa e qualitativamente diferentes”. Do mesmo modo que “o mesmo leitor pode não atingir o mesmo nível de compreensão com todos os textos” (Sim – Sim, 1994).

Assim sendo, o conhecimento prévio que o leitor tem sobre um determinado assunto e sobre o conhecimento das palavras que surgem (no texto) associadas a esse mesmo assunto, afecta a compreensão de leitura do mesmo.

Pelo que, no ensino da leitura torna-se fundamental conversar antecipadamente com os alunos sobre o tema do texto que eles irão ler e desenvolver explicitamente o léxico (consciência lexical) dos alunos.

Quanto mais desenvolvida estiver a consciência lexical de uma criança, mais facilmente esta identifica o significado da palavra escrita...de palavras desconhecidas, alcançando um excelente nível de compreensão da leitura.

“A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre

processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registada através da escrita”(Sim - Sim, 2007).

O ensino da compreensão da leitura acarreta, pois, com a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas, visando não só o desenvolvimento do conhecimento linguístico, mas também as vivências / experiências e conhecimentos que os alunos possuem do mundo, perspectivando o desenvolvimento de competências de leitura.

O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o de desenvolver (na criança) a capacidade para ler um texto fluentemente (com precisão, rapidez e expressividade).

Em síntese, podemos dizer que a leitura não atinge o seu objectivo sem compreensão, no entanto, os processos específicos da leitura não são os processos de compreensão, mas aqueles que levam à compreensão.

As estratégias de ensino, a adoptar pelo professor, tendo em vista um bom nível de compreensão da leitura, terão pois de assentar na interacção entre a automatização na identificação das palavras, conhecimento da língua (em especial no domínio lexical), experiências individuais de leitura, experiências e conhecimento do mundo (do leitor).

Os alunos devem ser envolvidos em situações de leitura que se lhes adequem e propiciem as estratégias para a leitura individual, experimentando situações de leitura gratificantes e geradoras de situações de competência e segurança.

Independentemente do modelo que for adotado pelo professor, na aprendizagem da leitura é importante que, logo que ultrapassado o obstáculo da iniciação, se estimule o desenvolvimento da fluência na leitura.

Ao desenvolver a fluência da leitura, o aluno está a desenvolver a capacidade de decodificar e compreender ao mesmo tempo.

Segundo Sim - Sim (1997) “a fluência resulta da combinação da rapidez de decifração com a precisão e eficácia na extracção do significado.

A compreensão (produção de significado a partir das palavras decodificadas), é um dos grandes componentes da leitura. A produção de significado é o processo em que a compreensão do texto resulta da combinação da informação do texto com o conhecimento e experiência do leitor.

O ensino de estratégias de compreensão de textos deve permitir que, no final do 1º ciclo do Ensino Básico, a criança seja capaz de, apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspectos acessórios, distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião, localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções, sintetizar partes do texto, reconhecer os objetivos do escritor.

O ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo de texto.

Para facilitar a compreensão do que leem, as estratégias a aplicar, devem ser desenvolvidas antes, durante e após a leitura de textos.

Contudo, existem alguns fatores que podem originar dificuldades de compreensão da leitura, tais como: limitações na memória, nos processos lexicais, no fazer inferências, na monitorização da compreensão, no significado das palavras e conhecimento do domínio (do texto). Mas a compreensão da leitura está, desde logo, limitada pela capacidade da linguagem oral.

As crianças que têm dificuldades de leitura, têm problemas básicos no processamento da linguagem – competências fonológicas (daí ser tão importante o desenvolvimento da consciência fonológica).

Outro factor essencial é a descodificação que, sendo eficaz, torna-se fundamental para a compreensão de textos.

Uma aprendizagem do código bem - sucedida, no início da aprendizagem da leitura, conduz a leituras mais vastas dentro e fora da escola, permitindo à criança desenvolver o seu vocabulário, conceitos e conhecimentos das estruturas dos textos.

Em suma, podemos dizer que a descodificação (leitura) e a capacidade verbal (linguagem), são os principais fatores que influenciam a compreensão de textos. Uma descodificação eficaz beneficia a compreensão, uma vez que, quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, mais sobra de memória de trabalho para dedicar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual. Por sua vez, a capacidade verbal pode também auxiliar na compreensão da leitura, uma vez que as pessoas com elevada capacidade verbal sabem mais palavras e quando encontram uma palavra desconhecida são melhores a inferir o seu significado e a apreender o novo conhecimento.

No entanto, não podemos esquecer que aprender o alfabeto e aprender a ler um texto superficialmente, são apenas os dois primeiros degraus da escada da aprendizagem da sociedade. Mas para chegar mais longe, “para questionar o funcionamento da sociedade, necessitamos de aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar” (Manguel, 2007).

Perante isto podemos concluir que a leitura é uma descodificação dos signos gráficos sendo o seu objectivo final a extracção de significado.

Ler, sob o ponto de vista instrumental é, na realidade, uma técnica de decifração. De um ponto de vista mais abrangente e integrador saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura fluente resulta da interacção de todas estas operações, o que a torna numa actividade psicológica particularmente complexa (Viana e Teixeira, 2002).

Segundo Martins e Niza (1998) a leitura poderá ter diversas finalidades:

A leitura realizada para obter uma informação de carácter geral. Cujo objectivo é o de compreender as características principais de um tema, sem o aprofundar, como por exemplo quando se procede à leitura de um jornal com o intuito de se conhecer as notícias diárias. É o tipo de leitura em que se utiliza geralmente o contexto (imagens, títulos) para antecipar o conteúdo dos textos.

A leitura para obter uma informação precisa. Este tipo de leitura poderá ocorrer em situações nas quais se pretende localizar, uma ou mais informações concretas, classificar informação como por exemplo, quando se pesquisa o significado de uma palavra num dicionário. Este tipo de leitura fomenta a utilização do critério de ordenação alfabético.

A leitura realizada para se seguir instruções. Este tipo de leitura ocorre em situações em que é necessário obter instruções sobre como fazer algo de concreto, como por exemplo, quando se lê as regras de um jogo, quando se lê uma receita de um bolo. Estas utilizam geralmente imagens como complemento da informação textual. Tais ações estimulam a compreensão das etapas, pela identificação e utilização de verbos de ação e pela utilização de procedimentos de consulta da informação para controlo da própria ação.

A leitura por prazer tem uma função emocional. É uma leitura recreativa, em que se recordam emoções, se transmitem valores. São exemplo disso as leituras de romances, contos, letras de canções. Com este tipo de leitura desenvolvemos a capacidade criativa e a sensibilidade.

Também podemos recorrer à leitura com o objectivo de aprendermos ou obtermos novos conhecimentos. Por exemplo com a leitura de um artigo temático, de um livro de cariz científico. É por norma uma actividade de leitura lenta e repetida, em que quem lê se auto-interroga sobre o que lê, estabelece relações com conhecimentos prévios, revê novos termos, realiza sínteses, sublinha e toma notas.

Por fim, também podemos recorrer à leitura para rever um trabalho escrito. Todos estes objectivos estão presentes ao longo da vida pessoal e profissional e são fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos ativos e isentos, pelo que é fulcral estimular os indivíduos para essa prática.

Ler é um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado. A capacidade de ler põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional (Santos, 2000).

2. Processos psicológicos envolvidos na leitura

O sistema de leitura é constituído por vários processos, o que transforma o ato de ler numa atividade complexa que implica o uso de múltiplas operações e de um vasto leque de conhecimentos.

Segundo Citoler (1996) a tarefa da leitura implica a interacção de quatro grandes processamentos: o perceptivo, o léxico, o sintático e o semântico.

Na análise de uma mensagem utilizamos os nossos sentidos. Deste modo, inicialmente, utilizamos os processos de extração de significado que se relacionam com a memória, através da qual se realizam tarefas de reconhecimento e de análise linguística (processamento perceptivo).

Segundo Cruz (1999) e Morais (1997) é a partir de tarefas como: os movimentos oculares, a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos que, se torna possível realizar a análise visual do reconhecimento da palavra.

Quando lemos, à medida que progredimos na leitura, temos a sensação de que os nossos olhos percebem as palavras de forma contínua e uniforme. No entanto, os olhos realizam uma série de movimentos oculares rápidos e sacádicos. Estes alternam com fixações, isto é, períodos de imobilização em que os olhos se detêm num ponto (Sousa, 2000). Esses períodos de imobilização permitem ao leitor descodificar parte do material escrito. A investigação tem comprovado que a informação é extraída nesses curtos espaços de tempo, nomeadamente 200 a 250 milésimos de segundo (Citoler, 1996; Morais, 1997).

Por outro lado, os movimentos em arcada permitem passar ou avançar para um ponto seguinte do texto (Morais, 1997) e duram entre 20 a 40 milionésimos de segundo.

Um leitor médio despende muito mais tempo a aperceber-se do material escrito do que a procurar nova informação. Contudo, esses valores variam bastante de leitor para leitor e, para o mesmo leitor, de texto para texto, de acordo com a sua complexidade (Sousa, 2000). O tempo gasto nas fixações depende do material de leitura, uma vez que quanto mais importante ou difícil for o estímulo, maior é o período de fixação.

As palavras pouco frequentes ou mais complexas para os indivíduos, as mais longas e os verbos principais originam pausas maiores, enquanto que, as fixações feitas nos espaços entre frases são muito mais curtas.

Quando a operação termina, a informação é “armazenada” em diferentes "compartimentos", antes de ser reconhecida. Primeiramente, ao nível da "memória sensorial”, onde a informação permanece durante um curto espaço de tempo, este tipo de memória tem uma grande interpretação cognitiva. Em seguida, passa para a "memória a curto prazo” onde se processam as operações principais que conduzem ao reconhecimento das palavras através da comparação com a informação armazenada na memória de longo prazo, no "léxico mental". Nesta encontram-se os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos de todas as palavras. Este conjunto de procedimentos tem sido denominado como "processo de acesso ao léxico" (Citoler, 1996; Sousa, 2000).

O processamento lexical reporta-se ao conjunto de operações necessárias para se chegar ao conhecimento que o indivíduo tem acerca das palavras e que se encontra armazenado no léxico interno ou léxico mental (Citoler, 1996).

Na base da construção deste conhecimento estão as diferentes informações linguísticas (fonológica, semântica e ortográfica) sobre as palavras, que se vão acumulando e que constituem a matéria-prima ou unidades com as quais os leitores constroem um significado (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

No âmbito do processamento léxico são destacados diferentes modelos para explicar como se obtém o significado das palavras e como se organiza este léxico mental. No entanto, o modelo de dupla via ou modelo dual é o mais destacado pois, segundo Castro e Gomes (2000), o modelo foi reformulado e enriquecido, de modo a incorporar os dados relativos a perturbações de leitura observadas em doentes neurológicos (Castro e Gomes, 2000).

Este modelo perspetiva duas formas de acesso ao léxico. Uma via directa, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indirecta, fonológica ou subléxica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Cruz, 1999; Morais, 1997; Sousa, 2000).

A leitura pela via directa implica o uso de várias operações, a análise visual das palavras, a transmissão do resultado da análise dessas palavras para o léxico visual, onde é identificada a palavra, o sistema semântico, o sistema fonológico.

Esta via só funciona com as palavras que o leitor conhece visualmente, ou seja, com as palavras que fazem parte do seu léxico visual. Não pode ser utilizada para as palavras desconhecidas, nem para as pseudopalavras, pois estas não estão representadas a nível lexical. A leitura dessas palavras ou pseudopalavras só poderá ser realizada por via indirecta. Primeiro procede-se à identificação das letras que compõem as palavras no sistema de análise visual, identifica-se os sons correspondentes a essas letras e realiza-se a associação grafema/fonema, uma vez recuperada a pronúncia da palavra, consulta no "léxico auditivo" a representação que corresponde a esses sons, finalmente esta representação ativa o significado correspondente no sistema semântico (Sousa, 2000).

Estas duas vias são independentes mas, a leitura implica o uso simultâneo das duas. Os conhecimentos de tipo fonológico, semântico e ortográfico são interactivos e trabalham simultaneamente para o reconhecimento de palavras. Quando as palavras são familiares, as representações ortográficas são activadas directamente tornando a leitura muito mais rápida. Apesar disso, a via fonológica assume uma importância crucial no reconhecimento de palavras menos familiares e na leitura de pseudopalavras (Sousa, 2000).

Todavia, a capacidade de se reconhecer as palavras não é suficiente para entender a mensagem, num texto escrito pois é na relação existente entre as palavras que se encontra a mensagem.

O conhecimento sintático diz respeito, exactamente, ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases (Sim-Sim, 1998).

Na realização desta ação, são utilizadas estratégias ou regras sintáticas que nos permitem segmentar cada oração nos seus constituintes, classificá-los de acordo com as suas funções sintáticas e, posteriormente construir uma estrutura sintática que permita retirar informação (processamento sintático).

No processo de análise sintática é fundamental identificar as áreas de palavras que compõem a oração, a relação existente entre elas e a organização hierárquica a que obedecem. Deve também ser tido em conta o papel das palavras funcionais tais como os artigos, as conjunções, o significado das palavras e o uso dos sinais de pontuação.

O domínio sintático desempenha um papel importante na aquisição da leitura, enquanto extração de significado, já que facilita o acesso ao sentido (Viana, 2002).

Contudo, os défices ao nível do processamento sintático podem, ser a causa tanto das dificuldades na leitura em que o indivíduo lê as palavras mas não compreende as frases que compõem o texto, como da dificuldade que alguns indivíduos têm na organização de frases e orações (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Por outro lado, o processamento semântico tem como finalidade a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Castro e Gomes, 2000; Sousa, 2000).

Os processos semânticos, permitem interligar a informação recebida com o conhecimento anteriormente adquirido pelo leitor através das suas experiências e que está representado sob a forma de esquemas ou redes (Sousa, 2000), “armazenados” na memória.

Quanto mais conhecimentos específicos, o leitor possuir acerca dos conteúdos, inerentes ao que lê, mais fácil é o entendimento da leitura feita, permitindo desenvolver estruturas onde pode incluir a informação (Sousa, 2000).

Deste modo, o processamento semântico, é transversal a todos os processamentos referidos anteriormente.

3.Descodificação – componente da leitura

No processo ensino / aprendizagem da leitura, a descodificação e a compreensão são duas importantes funções da leitura que funcionam de modo interactivo. A descodificação refere-se ao processo de reconhecimento das palavras escritas. A compreensão é o processo pelo qual as palavras, frases ou textos são interpretados.

Estas interagem. Contudo, a descodificação poderá ocorrer isoladamente mas, o ato de compreensão não poderá acontecer sem a descodificação.

Centrando-se o objecto de estudo deste trabalho na descodificação, pretende-se de seguida clarificar não só o seu conceito como também analisar o papel da consciência fonológica na sua aquisição.

Para poder descodificar, o indivíduo tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Cruz, 1999; Martins e Niza, 1998).

No entanto, é preciso esclarecer que o leitor competente "reconhece" a maioria das palavras. Os leitores menos competentes ou principiantes, não possuem essa capacidade, pelo que têm que "identificar" a maior parte das palavras.

A identificação das palavras deve ser sempre considerada uma etapa transitória do reconhecimento imediato que constituirá, esse sim, uma habilidade importante dos microprocessos (Giasson, 1993).

A descodificação poderá implicar quatro processos. O primeiro deles é o processamento visual que inclui as habilidades relacionadas com a discriminação e a capacidade de reter sequências. O segundo é o processamento fonológico que engloba habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e a síntese de sons na formação de palavras.

Em seguida, o processamento linguístico que implica a capacidade de utilizar a fala para se relacionar com o visual, o escrito e por outro, o processamento contextual que se refere à habilidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas (Cruz, 1999).

O leitor só é competente se for capaz de decodificar, com reconhecimento exato e rápido de palavras, se possuir uma eficaz capacidade de compreensão linguística.

A rapidez com que se identifica uma palavra facilita o processo de compreensão. Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponibilidade tem a memória de trabalho para efectuar as operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Morais, 1997). Este reconhecimento das palavras é condição fundamental para o desenvolvimento da leitura (Cruz, 1999; Lopes, 2001).

Para a aprendizagem da decodificação de palavras é importante desenvolver com os alunos tarefas que permitam: comparar sons com palavras ou palavras entre si, reconhecer se duas palavras rimam, identificar a palavra que não rima num dado grupo, efectuar tarefas de supressão e de substituição de um determinado som (inicial, intermédio ou final), identificar a posição de um determinado som (inicial, intermédio ou final), separar o som inicial, intermédio ou final de uma palavra, ou contar os sons.

3.1. Consciência fonológica versus aprendizagem da leitura

A oralidade precede a escrita e isso é comprovado pelo facto de essa modalidade acontecer primeiro na vida da criança ou por haver comunidades sem escrita, ou indivíduos analfabetos nas sociedades com sistemas de escrita.

A aquisição da linguagem processa-se naturalmente por esta constituir uma capacidade inata. A leitura e a escrita têm de ser ensinadas.

A nossa língua materna é processada segundo um código alfabético, sendo, no seu modo oral formada por unidades mínimas, os sons da fala que são representados na escrita pelos caracteres do alfabeto.

Isto significa que a oralidade e a escrita são dois sistemas autónomos, mas com relações entre si. Cada um deles apela para determinadas competências cujo desenvolvimento o professor deve providenciar.

Hoje sabe-se que o desenvolvimento da consciência fonológica interfere no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência fonológica, a codificação fonológica na memória de trabalho e o acesso ao léxico mental na memória a longo prazo, são fundamentais na aquisição da leitura.

Os resultados de estudos correlacionais e desenvolvimentais, revelam que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica, estão mais tarde posicionadas no grupo de melhores leitores. Paralelamente, as que iniciam o primeiro ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica estão, anos mais tarde entre os maus leitores (Viana, 2002).

Deste modo, para chegar ao fonema é importante que o indivíduo adquira e desenvolva a consciência fonológica. Segundo Sim - Sim (1998), a consciência fonológica é entendida como um “conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as actividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado”.

A consciência fonológica subdivide -se em consciência silábica, consciência intrassilábica, que permite isolar as unidades dentro de uma sílaba e consciência fonémica ou segmental, na qual se isolam os sons da fala (Viana, 2002).

Para se poder aprender a ler num dado sistema de escrita, tem de se ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita, e de tomar consciência de que ela é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondente ao que é representado pelo código escrito.

Nos primeiros anos, a criança apenas dispõe da evocação auditiva das palavras. Deve usar-se a sua experiência auditiva para promover a iniciação à leitura e à escrita. O som deve ser o ponto de partida e o grafema o ponto de chegada.

À entrada para a escola, as crianças manifestam uma consciência fonológica de forma implícita, pelo prazer de jogar espontaneamente com os sons das palavras.

A tarefa primordial do professor será a de desenvolver de forma sistemática e consistente, “a capacidade de isolar e manipular as unidades do oral” (Freitas et al.2007:9)

Estando em potencial desenvolvimento, deve continuar a ser desenvolvida de forma sistemática e consistente, através de exercícios diários com estruturas similares mas com conteúdos distintos, que permitam a indução, instalação, consolidação e automatização de processos.

Segundo a autora (Sim - Sim, 1998), as crianças portuguesas, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica à entrada para na escola. Ainda que a capacidade de manipular explicitamente os sons da fala pareça determinar em grande medida o processo de aprendizagem da leitura, admite-se também que este contribui para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala, pelo que a consciência fonémica e aprendizagem da leitura e da escrita são hoje aspetos entendidos como mutuamente dependentes.

Assim sendo, dever-se começar pelo treino da consciência silábica, seguindo-se o treino da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica. Todos eles devem ser estimulados em contexto letivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético.

A intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas em crianças de idade pré-escolar constitui uma via para o desenvolvimento da consciência fonémica e favorece a aprendizagem da leitura. Segundo Silva (2003), com base numa revisão efetuada

a estudos realizados neste âmbito existe uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças adquirem ao longo do período pré-escolar e os progressos na leitura. As competências fonológicas que as crianças desenvolvem espontaneamente, como a detecção e produção de rimas, a consciência de unidades silábicas e intra-silábicas, refletem-se na aprendizagem da leitura, pois a rima facilita o desenvolvimento fonológico tornando, assim, possível a aprendizagem do alfabeto. As rimas e a consciência de unidades intra-silábicas potencializam a aprendizagem da leitura, uma vez que permitem às crianças fazer inferências relativamente a padrões ortográficos de palavras desconhecidas que partilham sequências sonoras semelhantes com palavras conhecidas.

“Quando o sistema linguístico se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, o único recurso a que esta tem acesso é à evocação auditiva, (...), que processa não só a sequência fónica da palavra como a sua representação gráfica. À entrada na escola, a criança, não dispõe deste último recurso, sendo as propriedades fónicas da palavras as únicas a que tem acesso. “(Freitas et al.2007). Por este motivo, o professor deve aproveitar essa experiência linguística da criança, para promover a iniciação à leitura e à escrita.

Usando as estratégias adequadas e diversificadas, devemos construir, nos alunos dos quatro anos do 1º Ciclo, a consciência de que a oralidade e escrita constituem dois sistemas autónomos, que, no entanto, estabelecem relações entre si.

É importante não esquecer que trabalhar a oralidade e a escrita separadamente significa treinar competências linguísticas distintas. E trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência de cada uma delas, bem como, das relações que estabelecem entre si.

O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade, em contexto escolar, é um contributo essencial para o sucesso na realização de tarefas de leitura e escrita.

Contudo o mais relevante, no caso das atividades para estimulação da consciência fonológica, é o trabalho sobre as unidades fónicas do dialeto do aluno.

A escola deve trabalhar variadíssimos aspectos da oralidade, tanto na perceção da fala como na sua produção. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras – chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade, bem como, para o desenvolvimento da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua. A realização diária de exercícios com estruturas similares, mas conteúdos distintos, consistentes, auxiliam à apropriação, à consolidação e em última instância à

automatização do processamento (meta)fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica).

Quanto mais esta capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso dos alunos, prevenindo-se, deste modo, o insucesso na leitura e na escrita.

Deste modo, torna-se assim importante o domínio da consciência fonológica, uma vez que para que se processe a aprendizagem da leitura, num dado sistema de escrita, tem de se ser capaz de pensar na fala de modo explícito e, por outro lado, é fundamental saber que a consciência fonológica é constituída por níveis sucessivos correspondentes ao que é representado pelo código escrito.

Pelo que, poderá dizer-se que a aprendizagem da leitura de uma língua alfabética pressupõe a ativação de capacidades fonológicas já presentes.

A consciência fonológica e o conhecimento do código alfabético surgem associados. Nenhuma gera a outra, influenciam-se e reforçam-se mutuamente. E juntas contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Em suma, a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, assume-se por um lado como uma pré-condição para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, e por outro, a aprendizagem da leitura potencia o seu desenvolvimento (Silva, 2003).

A consciência fonológica, por sua vez, passa a ser concebida como facilitadora da aprendizagem da leitura e, paralelamente, como resultante de influências determinantes provocadas pela aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética (Viana, 2002).

4. Modelos e métodos de ensino da leitura

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

Segundo Viana (2002) ao longo das últimas décadas foram desenvolvidas muitas investigações que se centraram na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no ato de ler, procurando explicar não só como se processa a extração de informação mas também como essa informação se transforma em significado.

Deste modo, segundo Santos (2000) surgiram diferentes modelos de leitura associados a diversas teorias, que preconizam diferentes concepções do ato de ler.

Neste trabalho pretendemos apenas realçar os mais frequentes modelos de leitura, salientando os aspectos mais significativos que os caracterizam. Estes modelos são, geralmente classificados em modelos ascendentes (*bottom-up models*), modelos descendentes (*top down models*) e modelos interativos (Rebelo, 1993; Santos, 2000; Silva, 2003).

Nos modelos ascendentes, o processo de compreensão da linguagem escrita tem início com a visão de letras, à qual se segue a transformação nos sons correspondentes, a junção em palavras, o reconhecimento ou identificação destas e, finalmente, a integração das palavras em frases. Os elementos considerados por este modelo são os seguintes: representação icónica, identificação de letras, passagem para o léxico mental, procura do seu significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo (Rebelo, 1993).

A leitura implica um percurso linear e gradual que parte de processos psicológicos primários (juntar letras), para processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A linguagem escrita codifica a linguagem oral. A leitura é entendida como a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral (Martins, 1996).

Numa perspectiva pedagógica estes modelos defendem que a aprendizagem deve iniciar-se pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de

decifração/descodificação. O ensino deve partir das letras para a descodificação das palavras e, só depois do domínio de algumas palavras, se chegaria à leitura de frases.

Contudo, estes modelos possuem limitações ao considerar a leitura como um processo através do qual apenas se extrai informação de um texto, ignorando o papel ativo e construtivo do indivíduo que possui conhecimentos prévios fundamentais para o processo da leitura; ao considerarem a via lexical como a única via de acesso ao significado e à identificação das palavras. Pela ausência de flexibilidade ou não considerarem que o leitor poderá realizar uma adaptação de estratégias em função do material a ser lido. Segundo Silva (2003) e Martins (1996) muitos trabalhos de investigação têm revelado que as estratégias utilizadas durante a leitura de diferentes tipos de textos são muito diversificadas.

Os modelos descendentes, contrariando os anteriores, defendem que o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos e ao contexto, elabora antecipações que serão confirmadas através de índices do texto escrito (Martins, 1996).

Estes modelos partem do princípio de que ler é compreender. O indivíduo mediante um texto cria expectativas a propósito do mesmo e formula hipóteses sobre o seu conteúdo (Simão, 2002). A verificação destas hipóteses é efectuada a partir da informação que o sujeito extrai do texto à medida que lê. Deste modo o indivíduo utiliza mais os estádios superiores de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, em detrimento dos inferiores, como a soletração e descodificação que determinam todo o processo de leitura (Rebelo, 1993). A leitura é, assim, orientada pelos conhecimentos semânticos e sintáticos do indivíduo.

Estes modelos consideram que o reconhecimento de palavras é do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido (Martins, 1996; Silva, 2003; Viana, 2002).

No entanto, as limitações deste modelo residem na forma através da qual o indivíduo faz e testa as predições pois não está clarificado se as mesmas são realizadas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras. Por outro lado, não especificam qual a importância de cada uma das fontes de conhecimentos (ortográfica, lexical, sintática, semântica) para a leitura (Martins, 1996). Ainda segundo Martins (1996) este modelo também não esclarece como o leitor deve proceder quando realiza uma predição que não consegue verificar. Outra limitação prende-se com o facto de se considerar como única, na leitura, a utilização da via visual, facto, que não explica como o leitor consegue ler palavras desconhecidas que nunca viu escritas (Martins e Niza, 1998).

Segundo Silva (2003) este modelo também não explica como é que o leitor pode pesquisar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas. Nesta perspectiva este modelo só poderá ser aplicado em contextos que não envolvam as aprendizagens iniciais pois segundo Martins (1996) nesta fase o leitor não possui ainda conhecimento e experiências suficientes para realizar predições.

Em síntese, os modelos descendentes parecem definir mais eficazmente o leitor eficiente, por outro lado os modelos ascendentes parecem revelar maior exatidão na descrição da criança que aprende a ler.

Com base na evolução que tem vindo a ocorrer na área dos processos de compreensão da linguagem escrita, passou-se a defender modelos que pressupõem interação (modelos interativos) nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes (Martins, 1996; Martins e Niza, 1998; Silva, 2003; Viana, 2002).

A utilização destes dois processos varia com o material que está a ser processado e com a capacidade do leitor. Na leitura de palavras isoladas e descontextualizadas, seria utilizado o processo *bottom-up*, enquanto que o processo *top-down* seria aplicado tanto no reconhecimento de palavras como na sua compreensão. É a partir deste pressuposto que surgem os modelos interactivos (Stanovich, 1980) defendendo que esses dois processos – *bottom-up* e *top-down* – contribuem para a compreensão da leitura, uma vez que para ser um bom leitor, um leitor proficiente, o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim como um alto nível de conhecimento linguístico.

Segundo Martins (1996), o leitor recorre a processos primários (percepção de letras ou de conjuntos de letras e sua correspondência com sons ou conjuntos de sons, reconhecimento de sílabas ou palavras sem efetuar a descodificação) e a processos de ordem superior (predições semânticas, sintáticas, lexicais, ortográficas).

De acordo com Silva (2003) a compreensão de um texto envolve simultaneamente conhecimentos sobre o tema, sobre a estrutura e organização dos diferentes tipos de textos, conhecimentos sobre as diferentes estratégias a mobilizar em função das características do texto e dos objectivos do leitor e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético.

Nesta perspetiva, segundo Martins e Niza (1998), ler é o produto de processos primários, onde se realizam correspondências grafemas/fonemas, a descodificação parcial de uma palavra e o reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras e de processos

superiores, que englobam as predições sintático - semântica, o recurso ao contexto precedente ou em função dos elementos a identificar.

Segundo Martins (1996), estes modelos de leitura inserem-se na perspectiva construtivista, na qual a informação é organizada de acordo com os conhecimentos prévios do leitor. Este é precisamente um dos fatos que distingue os bons dos maus leitores, uma vez que os conhecimentos prévios que cada um possui, facilitam a compreensão do material escrito. Para compreender um texto é necessário, por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir. O ato de ler é, segundo este modelo, o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação.

Segundo estes modelos, os leitores utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra com que se deparam (Martins e Niza, 1998). Ao ler uma palavra, o leitor ativaria uma via direta de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indireta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida (Viana, 2002).

Deste modo, um indivíduo que facilmente reconheça palavras, mesmo sem dominar o assunto do texto, opta por estratégias ascendentes de leitura, enquanto que um outro que ainda não reconheça palavras privilegia estratégias descendentes, com base no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema (Viana, 2002).

Segundo Silva (2003) o que distingue estes modelos dos anteriores é o modo como a informação se difunde dentro do sistema e a direção do fluxo de informação.

Relativamente aos métodos de ensino da leitura e de acordo com Morais (1997) podemos realçar como fundamentais, o método sintético ou fónico e o método global.

O método sintético ou fónico, perspetiva o ensino da leitura partindo do estudo das unidades da língua, dos grafemas e das sílabas, para chegar às estruturas mais complexas, as frases e os textos (Viana, 2002).

Estes métodos possuem três variantes: a alfabética, a fonémica e a silábica, quando o ponto de partida é, respetivamente, a letra, o som, a sílaba. Na variante alfabética a criança vai reconhecer as letras através do seu nome. Esta começa por aprender o abecedário, depois a associar cada nome de letras a um símbolo. De seguida ensina-se a combinar as consoantes e vogais e a repetir sílabas. Segundo Morais (1997)

só ao fim de meses de exercícios deste tipo, é que se confronta finalmente a criança com a leitura. Na variante fonémica defende-se o ensino do fonema em substituição da letra. O método sintético ou fónico insiste, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Nesta perspetiva a aprendizagem inicial da leitura é mecanizada. Trata-se, portanto, da aquisição de uma técnica para decifrar o escrito em som. A abordagem silábica propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais. Com estas sílabas já se podem formar algumas palavras e, gradativamente, vão sendo estudadas as demais consoantes e sílabas.

Noutra perspetiva o método analítico ou global projeta o ensino da língua escrita a partir dos elementos de significação da língua: palavra, frase, texto, procedendo-se à análise dos seus componentes (sílabas, fonema ou letra) posteriormente. O professor lê um texto que as crianças repetem e que serve de base para a identificação, inicialmente do significado e, em seguida, das palavras que o constituem. Este método dá menos relevância ao ensino das letras que formam as palavras, mas sim ao seu significado e incrementa o uso de chaves contextuais para compreensão de palavras desconhecidas. Segundo Citoler (1996) a criança irá desenvolver um vocabulário de palavras que passará a reconhecer de forma global.

Neste método a criança deverá ser o principal agente da sua aprendizagem, deverá descobrir por si própria (Viana e Teixeira, 2002). Segundo Viana e Teixeira (2002) a criança aprende a ler, lendo tal como aprende a falar, falando; o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade são fatores essenciais.

Ambos, os métodos, fónico e global, requerem as mesmas operações cognitivas, só que o fazem em diferentes momentos do processo de aprendizagem (Viana, 2002). As crianças quando aprendem a ler com base num programa de método fónico têm, inicialmente, uma vantagem no reconhecimento das palavras. Por volta do fim do segundo ou do terceiro ano de escolaridade, ultrapassam aqueles que aprenderam a ler segundo o método global, em termos de velocidade, de compreensão na leitura silenciosa, no vocabulário e na ortografia (Morais, 1997; Viana, 1998).

Segundo Rebelo (1990) a aprendizagem da leitura comporta vários níveis pelo que, os métodos globais permitem à criança realizar um percurso que vai da forma da palavra ao sentido. Contudo, para a realização de operações fundamentais como a decomposição, a associação e a decifração, o método sintético revela-se mais vantajoso.

Baseados na evolução da concepção da leitura, apareceram os métodos mistos, semi-globais ou analítico-sintéticos, que procuraram interligar o método fónico e o global (Viana, 2002; Viana e Teixeira, 2002).

Os métodos mistos apelam à análise e à síntese perspetivando um processo contínuo da aprendizagem. Concebem o ensino pela apresentação global da palavra para a decompor em sílabas e letras. Ou partem da sílaba, associando rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido. Estes métodos desenvolvem simultaneamente duas competências, a identificação dos signos gráficos e a compreensão. O ensino é orientado de forma a suscitar a descoberta das letras pela criança, a partir da comparação com outras palavras e respeitando os gostos e interesses da mesma. A criança faz constantes análises e sínteses para descobrir a letra e para formar as sílabas, as palavras e as frases (Viana e Teixeira, 2002).

Em síntese, no processo de ensino/aprendizagem da leitura o mais importante é ter em consideração as características inerentes ao leitor, especificamente os seus conhecimentos prévios, as suas capacidades cognitivas, os factores motivacionais e de atenção e o nível de desenvolvimento da linguagem. O professor é responsável quanto à seleção do caminho a seguir e às decisões a tomar no processo ensino / aprendizagem.

Nesse percurso, é importante que tenha em conta: as características do indivíduo que aprende; a seleção do método de leitura; os tempos e fases do método escolhido; a seleção e construção de material didático adaptado; a diversificação de estratégias de intervenção; a automatização da correspondência grafema-fonema; a estimulação da compreensão; a avaliação permanente do processo de ensino/aprendizagem, entre outras.

Segundo Viana (2002) o método será eficaz se: contribuir para o desenvolvimento integral do aluno; promover a atividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como o diálogo entre os alunos; se adaptar ao ritmo e às características individuais de cada aluno; for motivante; se desenvolver num ambiente calmo e de liberdade adequada; possibilitar, ao aluno, conhecer os seus progressos, de forma a permitir a evolução da sua aprendizagem e por último se permitir a generalização.

CAPITULO II

(In)sucesso escolar

“A aprendizagem bem - sucedida é aquela que estabelece pontes com outros elementos de saberes adquiridos anteriormente, logo “aprender é ligar e não isolar””.

Flora Azevedo, 2000

1.(In)sucesso escolar – fatores determinantes

O sucesso na vida pode, em parte ser construído a partir da escola. Este sucesso tem duas vertentes: o sucesso escolar, que se traduz nas notas elevadas e consequente obtenção de certificação ou o “sucesso pessoal que consiste na aquisição efetiva dos conhecimentos básicos indispensáveis ao progresso na aprendizagem, pré-requisitos de outros conhecimentos, igualmente indispensáveis, e do desempenho futuro de certas atividades” (Alaiz e Barbosa, 1995:9).

Segundo Benavente (1976) o insucesso escolar define-se como um conceito em que “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efetuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1976:9). Alguns dos indicadores sinónimos do insucesso escolar são as reprovações, o abandono, as dificuldades de aprendizagens, o insucesso nos exames (Benavente, 1976).

No entanto o termo insucesso escolar é muito mais abrangente e representativo de diferentes realidades. Configura-se de acordo com o sistema educativo em análise e as respectivas práticas de avaliação e de certificação dos alunos (Montagner, 1998).

Em Portugal o insucesso escolar, a nível político, foi definido “como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (EURYDICE, 1995:47). O insucesso escolar surge quando os objetivos não são atingidos, criando-se, deste modo, uma relação implícita entre o aluno e a instituição escolar (Benavente, 1976).

O conceito de insucesso escolar é, por vezes, interpretado como sinónimo de dificuldades de aprendizagem. Segundo Hamill et al.(1988) “Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um conjunto heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na autoregulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências”.

Segundo Fonseca (2004) o conceito de insucesso escolar não exclui qualquer tipo de causa, os fatores podem ser, quer exógenos quer endógenos.

As problemáticas de insucesso sempre estiveram associadas ao processo ensino – aprendizagem. O sucesso, ou insucesso, depende do funcionamento da escola, da sua interação com o meio social e das características da própria criança (García *et al.*, 1998). Assim sendo, quando estudamos o insucesso escolar, devemos analisar três realidades: o aluno, o meio social e a instituição escola (Fonseca, 2004; Benavente, 1976). É perspetivando estas realidades que se evidenciam os factores de insucesso e se identificam as suas causas.

No início do século XX associou-se a inteligência ao (in)sucesso escolar, pois a aprendizagem depende da mesma.

Mais tarde o insucesso escolar é abordado do ponto de vista das deficiências internas ao indivíduo (Pinto, 1995). É a inexistência de determinadas aptidões inatas ao próprio indivíduo que influencia de forma negativa o seu rendimento escolar (Fernandes, 1991).

De acordo com Almeida (1998) existe um conjunto de fatores associados aos problemas de aprendizagem: i) as bases do conhecimento, segundo o autor as aprendizagens novas do aluno dependem das aquisições realizadas anteriormente, pelo que é necessário dispor de bases necessárias sobre as quais se construam novos conhecimentos. O conhecimento factual inclui a compreensão de factos, de dados, de conceitos ou de significados. O conhecimento procedimental remete para as estratégias ou procedimentos necessários à realização das tarefas cognitivas. Também o conhecimento condicional é necessário uma vez que o aluno tem que saber lidar com informação e conhecimento de forma contextualizada. ii) as capacidades cognitivas, que incluem os processos mentais básicos, os processos mentais superiores e os estilos cognitivos. iii) Os métodos de estudo, são um dos problemas associados às dificuldades escolares dos alunos.

Segundo Almeida (1998:64) “difícilmente um aluno que não sabe estudar pode render bastante na sua aprendizagem e apresentar bons rendimentos nos testes”. Os métodos de estudo devem contemplar: a componente comportamental (organização dos materiais, planificação do tempo, organização do espaço e condições físicas dos locais), a componente cognitiva (elaboração e gestão dos apontamentos, a organização de resumos e sublinhados, as estratégias de retenção e evocação da informação e estratégias de relacionamento e aplicação da informação) (Almeida, 1998). iv) as percepções pessoais, nas quais se englobam a frustração, as expectativas de fracasso, o auto-conceito e a auto-estima. Estas percepções pessoais são construídas a “partir da interacção com os outros, com as tarefas e com o seu rendimento nas situações de aprendizagem e de realização escolar, o aluno vai formulando imagens a propósito das suas capacidades e do seu rendimento em situações futuras. (Almeida, 1998:66).

Algumas estão relacionadas com as características dos indivíduos, como por exemplo a capacidade e o esforço. Mas outras são lhe externas, como por exemplo, a dificuldade na tarefa, o professor, a sorte ou o azar (Barros, 1996).

“O aluno vai desenvolvendo imagens de si em termos das suas capacidades e possibilidades de realização escolar. Tais imagens vão dando origem àquilo que os psicólogos designam por auto-conceito, podendo nele incluir-se a auto-estima, a auto-imagem e outras concepções que o sujeito formule acerca de si próprio e das suas interacções com os outros” (Veiga, 1996:42). Assim sendo, os alunos com um elevado auto-conceito investem mais nos estudos, o sucesso motiva-os e reforçam a sua

aprendizagem. Por outro lado, alunos com um baixo auto-conceito revelam outra postura e não investem nas aprendizagens (Almeida, 1998).

A inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares é um factor importante no insucesso escolar (Gall, 1978).

Segundo Martins e Cabrita (1991) a partir da década de sessenta desenvolve-se a teoria do handicap sociocultural. Todos os trabalhos empíricos efetuados, em Portugal ou noutros países, referem a existência de uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in) sucesso escolar (Martins & Cabrita, 1991; Benavente & Correia, 1980).

Os aspetos culturais, o nível socioeconómico e cultural e as atitudes dos pais têm-se revelado aspetos muito importantes. Relativamente aos pais o interesse e o estímulo, assim como o grau de incentivo e de interação linguística, têm um papel fundamental na adaptação social da criança e nos seus resultados escolares (Fonseca, 2004). A família estrutura a criança de acordo com as suas práticas e experiências educativas e o seu nível cultural. Esta determina o desenvolvimento da criança e a boa qualidade desse desenvolvimento, comprovada pela escola, traduz-se em resultados escolares (Martins e Cabrita, 1991).

Em regra, as famílias favorecidas possuem maiores possibilidades em garantir à criança um desenvolvimento harmonioso e facilitador da sua integração noutros meios, tais como a escola. Existe um conjunto de fatores que influenciam não só o desenvolvimento como a integração e adaptação da criança tais como: determinados comportamentos adotados pela mãe em relação ao filho como a sensibilidade, a aceitação, a cooperação, a capacidade para exprimir as suas emoções, podem ser favoráveis ou desfavoráveis; a interação positiva, que faz com que a criança seja mais aberta socialmente, mais independente, mais atenta, mais segura nas suas experiências e intervenções (Pierre *et al.*, 1994); características psicológicas dos pais também assinalam. Segundo Pierre *et al.*, 1994 “o desenvolvimento nasce de uma interação entre fatores genéticos e ambientais”.

A aprendizagem e estimulação realizada nos primeiros anos de vida do indivíduo é fundamental para o seu desenvolvimento cultural, refletindo-se mais tarde nas aprendizagens escolares. A linguagem é uma das primeiras aprendizagens sociais imprescindível para desenvolver instrumentos culturais.

Assim, num meio favorecido, o ambiente cultural é um factor de crescimento. A criança que obtém melhores resultados é a que é orientada nas suas experiências e incentivada a avaliar as suas ações e a corrigir os seus atos.

A tese do handicap sociocultural conduz para fora da escola a explicação do insucesso. As causas do insucesso escolar devem ser posicionadas na estrutura social ou no indivíduo. Neste contexto, a própria escola não passa de um instrumento que mantém a reprodução social (Pierre *et al.*, 1994).

Outro aspecto diz respeito à relação da família com a escola. O envolvimento das famílias com a escola varia igualmente em função dos seus níveis económicos e culturais (das famílias). Este facto poderá fundamentar a necessidade de investir na formação dos pais, com o objetivo não só de facilitar a inserção escolar de crianças provenientes de meios desfavorecidas, promovendo o seu sucesso, como também desenvolver capacidades parentais, diminuir o isolamento, favorecer a interacção pais-criança (Pierre *et al.*, 1994).

A distância (entre a escola e a casa), bem como a qualidade do alojamento e a vizinhança são factores igualmente condicionantes do sucesso (Formosinho, 1987), nesta perspectiva sociológica do insucesso escolar.

O nível de escolaridade dos pais dos alunos também é considerado como um dos fatores que influencia o seu desenvolvimento e sucesso (tempo gasto a conversar com os filhos, tempo de apoio aos estudos, estímulos afetivos, intelectuais, culturais) (Benavente e Correia, 1980).

Por outro lado, a problemática do insucesso escolar está também relacionada com a escola, com os mecanismos que operam no seu interior e com o seu funcionamento e organização (Benavente e Correia, 1980). Neste plano o insucesso escolar deve ser observado como um fenómeno relacional no qual estão envolvidos “o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na sua família e meio social; e a escola, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida; escola tributária da política educativa que lhe atribui meios e objetivos” (Benavente e Correia, 1980:23).

Nesta perspetiva, as condições de ensino constituem uma das variáveis essenciais no sucesso escolar dos alunos. Segundo Almeida (1998) é necessário “questionar o sistema, a escola e os professores quanto às suas políticas e práticas”.

Segundo Almeida (1998) os aspetos da organização e exigência curricular, as medidas de apoio e as metodologias de ensino dos professores são alguns aspetos a considerar nas condições de ensino.

Por vezes, muitas das dificuldades, sentidas pelos alunos, derivam da falta de diálogo entre professores, da falta de planificação em conjunto, da falta de interligação de conhecimentos das várias áreas curriculares, de programas longos.

Deste modo, o nível sociocultural associado à forma como está organizada a escola, aos currículos académicos, parecem pesar no insucesso dos alunos oriundos de classes mais desfavorecidas.

A esta realidade devemos associar a falta de sistemas de apoio. Segundo Peixoto, (1999) e Almeida (1998) existem poucos técnicos na área da psicologia, da terapia da fala e assistentes sociais.

Outro dos aspetos evidenciados prende-se com as metodologias de ensino. A aprendizagem enquanto processo de construção do conhecimento (processamento de informação, desenvolvimento de destrezas necessárias à resolução de problemas) apela a um papel ativo do aluno. Segundo Almeida (1998) este processo é influenciado pelas práticas educativas de professores e de pais. Nesta perspetiva, é essencial que o professor assuma o papel de mediador, orientando as suas práticas de ensino como facilitador das aprendizagens pelo que, o ensino terá que ser cuidadosamente planificado e mais ativo por parte do professor. Segundo Almeida (1998) deve-se levar o aluno a analisar problemas, recolher informação, levantar hipóteses, procurar nova informação, verificar hipóteses, estruturar a nova informação no conhecimento já adquirido aplicando a novas situações e generalizando.

A avaliação é outro aspeto relacionado com a análise do insucesso escolar. A escola continua a analisar a avaliação numa perspetiva de certificação, de aquisição e de avaliação de competências valorizando os produtos em detrimento dos processos (Crahay, 1999). É necessário ver e analisar a avaliação num processo contínuo.

Esta deverá incluir as vertentes de avaliação diagnóstica e avaliação formativa. Segundo Peixoto (1999) esta avaliação deve ser efectuada antes, durante e após a instrução, com o objetivo de fornecer elementos sobre a eficácia do processo ensino – aprendizagem.

2.Compreensão Leitora

Segundo Citoler (1996:107) “ler não se reduz a decodificar palavras, mas sobretudo significa compreender a mensagem escrita de um texto”. Para Santos (2000:22) “ler consiste em decodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado. Ler é compreender”. Deste modo, a decodificação é uma condição necessária à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não decodificar. Sendo assim a última é um meio para se alcançar a primeira. Esta conexão explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja decodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto lido.

Sugere também Catalá (2001:28) que “compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com os conhecimentos activados na memória a longo prazo”.

Noutra perspectiva Cooper (1986:18) refere que a “base da compreensão é a interacção entre o leitor e o texto. No processo de compreensão o leitor relaciona a informação apresentada pelo autor com a informação armazenada na sua memória”.

Deste modo, é importante referir que existem diferentes processos associados à compreensão, pelo que apresentamos, de seguida, uma revisão dos processos fundamentais, presentes na compreensão leitora.

2.1.Processos da compreensão na leitura

Os processos de leitura referem-se aos recursos e às habilidades necessárias para se desenvolverem as atividades cognitivas durante o processo de leitura. Estes processos concretizam-se simultaneamente a diferentes níveis. Segundo Giasson (1993) existem processos que servem para gerir a compreensão, processos direccionados para a compreensão dos elementos da frase, para a procura da coerência entre frases, para a construção de uma visão sobre o texto que permitirá ao leitor interiorizar os elementos essenciais e levantar hipóteses sobre o mesmo, inserindo o seu conteúdo nos seus conhecimentos prévios.

Segundo Catalá (2001) os processos cognitivos (na compreensão dos textos) são as operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, trocando-as e modificando-as para construir uma representação mental coerente do texto.

Na mesma perspetiva Irwin (1986) apresenta uma classificação que engloba cinco categorias de processos, cada uma delas organizadas em componentes. Os microprocessos servem para compreender uma informação contida numa frase. Esta categoria engloba as componentes de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e microseleção. Os processos de integração, permitem a elaboração de ligações entre as proposições ou as frases. Esta categoria engloba as componentes utilização de referentes e conectores e de inferências. Os macroprocessos auxiliam a compreensão global do texto. Esta categoria engloba as componentes de: identificação das ideias principais, o resumo e a utilização de estrutura do texto. Os processos de elaboração permitem aos leitores ir para além do texto, efetuar inferências não efectuadas pelo autor incluindo as previsões, imagens mentais, resposta efetiva, ligação com os conhecimentos e raciocínio. Por fim, os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e ao seu contexto.

Seguidamente, serão descritos os diferentes processos assim como as diferentes componentes que as mesmas englobam.

2.2.1. Microprocessos

Os microprocessos permitem compreender a informação contida numa frase. Para tal é fundamental que o indivíduo seja capaz de efetuar o reconhecimento de palavras escritas (Catalá, 2001; Giasson, 1993; Irwin, 1986), saiba agrupá-las em unidades significativas, saiba seleccionar os elementos da frase que são significativos (microselecção).

Ao ler um texto o leitor descobre: palavras conhecidas quer a nível oral quer de escrita, palavras conhecidas a nível oral mas cuja escrita é desconhecida e palavras não conhecidas quer a nível oral quer escrito (Catalá, 2001; Giasson, 1993; Irwin, 1986).

O reconhecimento de palavras é uma das componentes dos microprocessos cuja diversidade leva a que o leitor possua diferentes estratégias de leitura de palavras. Segundo Citoler (1996) estas têm sido referidas como leitura via fonológica e via ortográfica. Na via subléxica, indirecta ou fonológica, a descodificação das palavras é feita com base na aplicação da conversão das palavras em sons mediante a aplicação das regras de correspondência fonema – grafema. Na via léxica, directa, visual, a descodificação implica um reconhecimento global e imediato das palavras que já foram processadas anteriormente e estão armazenadas no léxico do leitor.

Por norma, o leitor competente recorre à via léxica durante a leitura e “reconhece” a maior parte das palavras que encontra. O recurso à via fonológica acontece quando se depara com palavras não conhecidas ou com pseudopalavras. Os leitores principiantes, ou com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, recorrem sistematicamente à via fonológica. Segundo Giasson (1993) o processo de aprendizagem da leitura deve desenvolver-se com recurso sistemático à via léxica.

As crianças, inicialmente, têm de aprender a descodificar de modo orientado, com o passar do tempo fazem-no de forma inconsciente e automática, rentabilizando o tempo inicialmente dispendido (na descodificação) na compreensão. Segundo Catalá (2001) nesta fase, é necessário, dotar a criança com um conjunto de meios que lhe permitam utilizar de forma controlada e consciente as estratégias de compreensão.

O reconhecimento de palavras suporta o processo central do ato da leitura, sendo condição necessária para que esta se realize. Contudo, não é suficiente para a realização de uma leitura competente. Nesta perspectiva compete também ao leitor concretizar a

integração semântica do conjunto das palavras e das frases, para que a leitura faça sentido. Contudo, de acordo com Citoler (1996) se o leitor não efectuar a descodificação das palavras, dificilmente poderá levar a cabo os processos de compreensão. Segundo Santos (2002), Giasson (1993) e Irwin (1986) a identificação das palavras não garante por si só a compreensão do texto, esta é uma etapa transitória do reconhecimento, que constituirá uma habilidade importante dos microprocessos.

A leitura de grupos de palavras é uma componente dos microprocessos, que consiste em utilizar os indícios sintáticos para identificar na frase os elementos ligados entre si.

Apesar do leitor compreender todas as palavras individualmente, necessita de organizar a informação para compreender o sentido global do texto. Segundo Giasson, (1996) e Irwin (1986) a leitura de grupos de palavras é importante para uma leitura eficaz exigindo a participação ativa do leitor.

No decorrer de uma atividade de leitura, as informações são mantidas na memória a curto prazo enquanto são tratadas. Tendo a memória a curto prazo uma capacidade limitada, a informação ou é transformada em unidades de sentido e transferida para a memória a longo prazo ou é esquecida.

Segundo Catalá (2001) o reconhecimento das palavras ou grupo de palavras, o passar do signifiante ao significado que assegura, na memória a longo prazo, a recuperação dos conhecimentos associados às palavras ou grupos das palavras identificadas, a compreensão morfo-sintática, o reconhecimento dos tempos verbais, da pontuação, do lugar que ocupam as palavras (que garantem uma primeira abordagem do texto), a relação dos significados entre si, inferida a partir dos conectores, são fatores importantes no processo de compreensão leitora.

A microselecção é outra das componentes importantes dos microprocessos que leva o leitor a decidir que informação deve reter numa frase. Esta corresponde à identificação da ideia principal da frase.

Este processo é fundamental, pois se o leitor tentasse reter tudo ocorreria um bloqueio ao nível do tratamento da informação. Ao passar de uma frase à outra, uma parte da informação das frases lidas deve ser retida na memória a curto prazo, de modo a que a nova informação seja integrada na memória a longo prazo. O leitor deve possuir estratégias adequadas que lhe permitam seleccionar a informação a reter, uma vez que a capacidade de memória é limitada.

Numa fase inicial de aprendizagem, o aluno poderá revelar problemas em reter informações uma vez que a sua memória a curto prazo está ocupada com processos não automatizados. A microselecção está dependente da habilidade de reconhecer facilmente as palavras encontradas no texto. A mesma está também interligada com os macroprocessos, uma vez que, uma informação não pode ser considerada importante somente no contexto da frase, o conjunto do texto também determina se ela é importante para ser “arquivada” na memória (Giasson, 1993).

O processo leitor completo consiste na construção do significado global do texto, pelo que a compreensão, requer um outro conjunto de processos.

2.2.2.Processos de integração

Os processos de integração permitem estabelecer ligações entre as proposições ou entre as frases. Os elementos que indicam coesão são os referentes e os conectores, bem como a noção de inferência. Estas ligações entre frases asseguram, pelo menos em parte, a coesão do texto, pelo que se afigura importante que o leitor identifique e compreenda os mecanismos de coesão e as inferências. Neste âmbito, existem alunos que aprendem facilmente a aplicar os referentes e os conectores, outros há que revelam problemas de compreensão. Segundo Giasson (1993) a construção do significado das frases que requerem a realização de inferências de enriquecimento, de elaboração ou generalização, de hierarquização da informação, avaliando a importância dos significados construídos, da organização da informação, interrelacionando as ideias, faz parte dos processos de integração.

Designamos por referente ou anáfora uma palavra ou expressão que é utilizada para substituir outra. Exemplo disso é um pronome que substitui o nome. Na literatura, na definição do processo da referência, três elementos são importantes: (i) o referente ou antecedente, ou seja, o conceito que será substituído, (ii) o tempo que substitui o antecedente, e (iii) a relação entre o referente e o que o substitui. Os conectores, são palavras que ligam dois fatores entre si que podem ser utilizados para unirem duas proposições ou duas frases. Estes, podem ser compreendidos pelos alunos com facilidade mas, alguns alunos podem revelar problemas na sua compreensão. A frase seguinte poderá constituir-se como exemplo: “O Pedro regressou a casa depois do Afonso”. Alguns leitores principiantes podem pensar que o Pedro voltou antes do Afonso, porque este surge em primeiro lugar na frase. De acordo com Giasson (1993) o ensino dos conectores deveria ser concreto uma vez que estes, são importantes para a compreensão da leitura.

Os alunos compreendem com maior facilidade os conectores explícitos, revelando maior dificuldade em compreender os conectores implícitos. Na preparação de textos de leitura, destinados a leitores principiantes muitas vezes encurta-se a extensão das frases, facilitando a sua leitura, contudo, ao fazê-lo eliminamos conectores, pelo que se conclui que, é mais fácil para o aluno compreender uma frase longa com conector do que frases simples sem conectores. Os conectores mais frequentemente implícitos nos textos são os de tempo e de causa. É fundamental aprofundar e exercitar o conhecimento relativo aos conectores de

causa, pois segundo Giasson (1993) não só são difíceis de compreender como também aparecem com frequência de forma implícita nos textos.

Cada indivíduo possui um conjunto de estruturas e esquemas próprios que lhe permitem interpretar diferentes tipos de textos. Assim, quando essas estruturas são ativadas, são também ativados, os conhecimentos que o sujeito possui. Contudo, essas estruturas permitem a elaboração de inferências fundamentais para a compreensão.

Para compreender o que não está explícito nos textos, o leitor terá que fazer inferências pessoais que ultrapassam a informação escrita, que se iniciam nos esquemas ativados. Puente (1991:93) acrescenta ainda que, “as inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor”.

O texto é compreendido quando se estabelecem conexões lógicas entre as ideias e estas podem expressar-se de forma diferente. Deste modo, as inferências são atos cruciais de compreensão, pois permitem dar sentido a diferentes palavras, unir proposições e frases e completar as partes da informação ausente (Johnson, 1989).

Ao efetuar uma análise sintática, o leitor descodifica uma cadeia sequencial de palavras numa estrutura mais complexa que se interrelaciona (estrutura proposicional do texto) consolidando o patamar inicial para a análise semântica da frase. A análise semântica do texto realiza-se sempre que o leitor procura na sua memória o significado das palavras, o significado de uma oração ou quando procura a coerência semântica do texto. Tal sucede quando procura a coerência entre as frases do texto ou quando relaciona o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios. O processo de compreensão não termina com a análise semântica do texto, pois o leitor, à medida que vai lendo, une as partes da informação que obtém, num todo coerente, procurando incorporar os esquemas de conhecimento que possui e relacionando sempre com o tema do texto que lê (Puente, 1991).

Deste modo, as inferências são indispensáveis à construção das relações entre frases. Muitos autores procuraram responder às questões de definição e de classificação das inferências, apresentando diferentes taxonomias. Segundo Johnson e Johnson (1986) podem ser identificados dez tipos de inferências baseadas nos conhecimentos do leitor, devendo estas fornecer uma base sólida para resolver as atividades de inferência na maior parte dos textos. Assim, destacam inferências de lugar, agente, tempo, ação, instrumento, categoria, objeto, causa-efeito, problema-solução, sentimento-atitude.

Por seu lado Cunningham (1987) realiza a distinção entre o que é e não é uma inferência (Giasson, 1993). As respostas dadas com base exclusivamente no texto são designadas de compreensão literal (Giasson, 1993). Para se falar em inferência, é necessário que o leitor transponha a compreensão literal. Cunningham (1987) considera que uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser demonstrado com o apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos. Este autor referencia duas categorias de inferências: as inferências baseadas no texto (inferências lógicas) que estão necessariamente incluídas na frase, e as inferências baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor (inferências pragmáticas) que estão subentendidas.

O autor (Cunningham, 1987) identifica também as inferências criativas e caracteriza-as como respostas inferenciais, constituídas por elementos oriundos dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Deste modo, um leitor que possua grande quantidade de conhecimento sobre um determinado assunto tem maior probabilidade de efetuar inferências criativas.

Segundo Giasson (1993), é fundamental que os alunos comecem a realizar inferências muito cedo. Para a autora a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças são resultado das inferências que fizeram sobre o que as rodeia, as experiências vivenciadas. As crianças são capazes de fazer inferências, quando os elementos sobre os quais elas incidem estão perto uns dos outros. Os jovens leitores são capazes de fazer inferências, mas não são organizadores no seu percurso. Mesmo que a capacidade de inferir se desenvolva gradualmente com a idade, ela pode ser incrementada através do seu ensino explícito (Giasson, 1993).

2.1.3. Macroprocessos

Os macroprocessos (a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto) permitem a compreensão global do texto.

A ideia principal é um conceito que surge associado a diversos elementos tais como: mensagem do autor, visão de conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto, não possuindo ainda uma definição concreta e exata. Só Cunningham e Moore (1986) com base em experiências realizadas identificaram nove concepções diferentes desta noção.

A ideia principal de um texto oscila de acordo com o tipo de texto. Num texto narrativo, a ideia principal tem a ver com os acontecimentos e a sua interpretação; num texto informativo o que é importante pode ser um conceito, uma generalização ou uma regra (Williams, 1986). Outro facto que também não ajuda à concretização de uma definição de ideia principal localiza-se na dificuldade em distinguir o assunto de um texto, da ideia principal do mesmo.

Para identificar a ideia principal de um texto é necessário que o leitor construa uma macroestrutura mental do texto (resumo mental do tema e das ideias principais). O leitor constrói esta representação do significado, aplicando macro-regras a cada uma das proposições do texto (operações de supressão, generalização e construção da informação).

A ideia principal pode surgir num texto, de modo explícito ou implícito. Em todas as idades é sempre mais fácil identificar a ideia principal quando a mesma é explícita. A ideia principal tanto pode surgir no início, no fim, no meio do texto ou, simultaneamente, no início e no fim. É mais difícil identificá-la quando está expressa no meio ou no fim do que quando expressa na primeira frase do parágrafo. A dimensão do texto e a sua estrutura podem também dificultar a sua identificação. A ideia principal é mais fácil de identificar se o texto é curto e se a estrutura é do tipo descritivo ou do tipo sequencial, por contraste com uma estrutura do tipo causa-efeito (Hare *et al.*, 1989).

Segundo Laurent, 1985, a habilidade de resumir é frequentemente usada. Para compreender um texto, o leitor precisa de o resumir (Kintsch e Van Dijk, 1978). Por essa razão, o resumo é um dos meios dos processos de compreensão.

Ainda segundo Laurent (1985), o resumo é a reescrita de um texto e pressupõe três objetivos: o resumo deve representar o pensamento do autor e conter o essencial das informações dadas pelo texto (conservação da equivalência informativa); deve manter a informação fundamental do texto original; deve ser escrito em função de um público particular.

Para realizar um resumo é fundamental relacionar e hierarquizar, classificar segundo determinados objetivos, articular ideias, reestruturar um texto, esquematizar, interpretar um esquema dado, criar títulos que incluam a mensagem do texto, dividir o texto em partes significativas e elaborar títulos para estas partes; reordenar as ideias de acordo com materiais alternados (temporal, causal, hierarquia) (Giasson, 1993).

Brown e Day (1983) com base no modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) identificaram três regras de elaboração de um resumo: 1) a eliminação, que consiste em eliminar a informação secundária e redundante; 2) a substituição, pela qual se substitui uma lista de elementos ou de ações por um termo e; 3) a macroseleção e invenção, que consiste em escolher e / ou construir uma frase que contenha a ideia principal. Estas três regras, observadas nos adultos proficientes, evoluem gradualmente desde o primeiro ciclo até ao nível universitário.

Na elaboração de um resumo, o grau de sucesso dos alunos é influenciado por diversos fatores tais como: a conceção da atividade (por norma os mais novos elaboram o resumo como um reconto); a aplicação das regras do resumo e a falta de experiência.

Os leitores proficientes utilizam a estrutura do texto ao nível da compreensão e retenção da informação, pois a mesma está relacionada com a organização das ideias contidas no texto. O leitor recorda mais facilmente a informação dos textos bem estruturados, nomeadamente quando a estrutura / assunto do texto lhe é conhecida. Segundo Thorndyke (1977), quando a estrutura do texto não é clara ou não se insere nos domínios do leitor, torna-se mais difícil a sua leitura, por parte do mesmo.

Para a compreensão de textos, são fundamentais os seguintes fatores: a identificação do tipo de texto e das suas partes diferenciais; a construção de um modelo mental (integração das informações que incluem a representação construída a partir do texto numa estrutura de pré-conhecimentos); a seleção e recuperação na memória (que permite aceder à representação tipo construída no final da leitura); a produção da

representação recuperada que tem que respeitar as exigências das questões, assim como as regras semânticas, sintáticas e textuais.

O leitor deve compreender como o autor estrutura e organiza as ideias e a informação do texto. Este tem de saber relacionar as ideias e informação do texto com os conhecimentos que possui. A elaboração de significado advém da interligação entre estes dois processos.

Os textos narrativos obedecem a um sistema de regras gramaticais cujo objetivo consiste em descrever as regularidades presentes nas narrativas. Segundo Giasson (1993), a compreensão de narrativas exige ao leitor a identificação das motivações e das intenções das crianças o que permite compreender as maiores dificuldades que estas exprimem.

O leitor proficiente utiliza a estrutura dos textos informativos como facilitadora da compreensão e retenção da informação. De acordo com Richgels *et al.* (1987), os leitores que absorvem com facilidade a estrutura do texto recordam-se de mais informação e de informações de nível superior.

A utilização da estrutura dos textos informativos facilita a compreensão; assim, o treino dos alunos no sentido de aprender a identificar uma estrutura pode ser um meio para desenvolver a compreensão (Horowitz, 1985). Segundo Armbruster *et al.*, (1987) e Berkowitz, (1986) para levar os alunos a clarificarem a estrutura de um texto é importante realizar atividades que ponham em evidência a estrutura do texto, estimular o questionamento sistemático e o resumo dirigido e sobretudo não esquecer que este é um processo gradual que se prolonga para além do primeiro ciclo.

2.1.4.Processos de elaboração

Os componentes que fazem parte destes processos são os seguintes: construir previsões, construir uma imagem mental, reagir afetivamente, elaborar raciocínios sobre o texto e integrar a informação nova nos conhecimentos anteriores.

As previsões são hipóteses que o leitor constrói sobre o que irá acontecer e desenvolvem-se sobretudo ao nível das ideias do texto. Segundo Giasson (1993), é possível distinguir duas grandes categorias de previsões: as que se baseiam no conteúdo do texto e as que se baseiam na sua estrutura.

De acordo com o tipo de texto, as previsões podem centrar-se nas características das personagens, na motivação das personagens, nas características da situação e nas pistas dadas pelo texto, tal como nas ilustrações e no título. As previsões podem ainda desenvolver-se a partir da estrutura, com base no conhecimento dos géneros literários ou nos conhecimentos relacionados com a gramática da narrativa; ou ainda basear-se nos conhecimentos anteriores sobre a temática, ou recair sobre a introdução, os índices e as imagens.

Os bons leitores, no decorrer da leitura, realizam diferentes previsões. Os menos proficientes deveriam seguir o mesmo exemplo, uma vez que este processo de elaboração poderá contribuir positivamente para a compreensão dos textos. De acordo com Giasson (1993), as previsões aumentam a motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a sua compreensão.

A compreensão inferencial ou interpretativa realiza-se quando se ativa o conhecimento prévio do leitor e se formulam previsões sobre o texto.

Visando o desenvolvimento destas capacidades, é fundamental que o professor estimule os seus alunos a inferir o significado de palavras desconhecidas, de sequências lógicas, de frases feitas em função do contexto, a interpretar com correção a linguagem figurativa, a recompor o texto original (partindo de um texto semelhante ao original mas onde foram trocadas as personagens, contextos, objetos...) a prever um final diferente.

O processo de construção de significado, segundo Garrison e Hoskisson (1989), poderá ser sequenciado da seguinte forma: formulação de hipóteses (ativação de pré-conhecimentos a partir de elementos contextuais e textuais); verificação das

hipóteses; integração da informação e controlo da compreensão (integração da informação no sistema de conhecimentos, que conduzirá, através do desenvolvimento de diversificadas estratégias, à construção do significado global do texto).

Por outro lado, as imagens mentais, no processo de leitura, aumentam a capacidade da memória de trabalho, facilitam a criação de analogias ou comparações, são o instrumento que permitirá estruturar e conservar em memória a informação extraída da leitura, aumentam o grau de envolvimento (do leitor) com o texto e estimulam o interesse e o prazer de ler (Long *et al*, 1989).

Segundo Giasson (1993:189), “Um leitor que se envolve emotivamente na leitura de um texto é mais ativo do que aquele que não se envolve nela com esta perspetiva, e neste sentido tem mais possibilidades de compreender e de reter a informação contida nesse texto” (Giasson, 1993:189).

É fundamental que os leitores, gradualmente, aprendam a desenvolver juízos sobre os textos que leem, nomeadamente a estabelecer a distinção entre factos e opiniões, a emitir um juízo face a um comportamento, a manifestar as reações que um determinado texto provoca, a analisar a intenção do autor, a realizar uma interpretação personalizada a partir das reações criadas com base nas imagens, a distinguir os aspetos denotativos (compreensão literal) dos aspetos conotativos da linguagem a avaliação da credibilidade da fonte. Giasson (1993:191) salienta ainda que, “é igualmente importante que o leitor aprenda a reutilizar, em situações da sua vida quotidiana, os conhecimentos que retirou do texto”. Desta forma, um bom leitor tem de conseguir deduzir, expressar opiniões e emitir juízos.

Alguns leitores são afastados do objetivo da leitura quando estabelecem relações entre o texto e os seus conhecimentos pessoais. Estas relações têm de necessariamente dar origem a elaborações adequadas e não fantasiosas, pois a sua presença facilita a retenção da informação (Giasson, 1993).

A compreensão constrói-se a partir da relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a informação extraída do texto. Os leitores que possuem conhecimentos prévios utilizam essa base do conhecimento e as suas expectativas de leitor, como guia na interpretação do texto. Estes leitores são capazes de estabelecer hipóteses enquanto leem. Se os leitores não detêm conhecimentos prévios sobre o tema do texto ou erram na aplicação desses conhecimentos, revelam dificuldades ao nível da compreensão.

2.1.5.Processos metacognitivos

Os processos metacognitivos (metacompreensão) reportam-se aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo de leitura. Relacionam-se “com a capacidade do leitor se aperceber de uma perda de compreensão e utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema” (Giasson, 1993:198).

Estes processos envolvem estratégias que facilitam a aquisição de conhecimentos novos a partir da leitura de um texto.

O conhecimento que um leitor detém acerca das habilidades, das estratégias e dos recursos necessários para ter sucesso numa atividade de leitura, está organizado em três campos: o conhecimento sobre a pessoa (consciência dos seus recursos, limites, interesses e motivações); o conhecimento sobre a atividade (sobre o que é solicitado); o conhecimento sobre as estratégias (a utilizar face a um problema relativo à leitura) (Paris *et al*, 1987).

Ainda no âmbito da metacompreensão, o leitor poderá verificar os seus níveis de compreensão através de processos de auto-regulação, ou seja, face a um problema, utiliza estratégias corretivas que facilitam a resolução do mesmo (Palmer *et al*, 1986). Segundo Brown (1980), estes processos, podem ser definidos com base nos seguintes aspetos: saber quando se compreende ou não compreende; saber o que compreendemos e o que não compreendemos; saber de que é que precisamos para compreender; saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos.

O mecanismo de controlo constante da compreensão (deteção do erro, processamento de hipóteses e verificações e sua contextualização) favorecem a constante auto-evolução do leitor no seu processo de construção do sentido, validando a informação rececionada e permitindo o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, visando a (re)construção do significado (Kintch e Van Dijk, 1978).

Os processos de controlo da compreensão auxiliam o leitor na concretização do objetivo da leitura. Destes, alguns são definidos antes da leitura, como é o caso dos objetivos a atingir com a leitura, outros durante a leitura, como a selecção de estratégias, e outros no final da leitura.

É fundamental definir a finalidade da leitura, ou seja, o leitor saber porque vai ler e para que vai ler determinado texto. Deste modo, face ao objetivo a que se propõe, o

leitor ativa, as estratégias que lhe permitirão alcançar o mesmo. No decorrer da leitura e no seu final, ativam-se os processos de controlo da compreensão face à concretização do objetivo e se o leitor verificar a existência de falhas terá que utilizar estratégias corretivas para que o processo de compreensão prossiga (Alvarez, 1993).

Para melhor se entender os processos de controlo da compreensão na leitura, nomeadamente a auto-regulação e a auto-avaliação, devem ser considerados os seguintes fatores: as características do texto, a compatibilidade entre o conhecimento do leitor e o conteúdo do texto e as estratégias ativadas pelo leitor para compreender o texto e solucionar as falhas de compreensão.

Os leitores proficientes regulam permanentemente o processo de leitura, avaliando a correção do processo e aplicando, quando detetam falhas de compreensão, estratégias corretivas, quando identificam falhas de compreensão. Algumas dessas estratégias podem centrar-se no ato de dar continuidade à leitura, a fim de verificar se a informação seguinte solucionará a dificuldade; no reler o parágrafo; pode também passar pela utilização de recursos externos, tais como o uso do dicionário para solucionar um problema de vocabulário. Por vezes, torna-se necessária a aplicação simultânea de diferentes estratégias, facto penoso para o leitor e que implica empenho e tempo.

Segundo Morales (1986) intervêm no processo da leitura as seguintes estratégias: estratégias de técnicas de estudo (englobam o leque de atividades que contribuem para que o leitor foque a sua atenção nos aspetos mais significativos e, simultaneamente, memorize a informação relevante); estratégias cognitivas (utilização dos recursos cognitivos e das questões inerentes à leitura para estruturar o pensamento); estratégias afetivas (autocontrolo, concentração, motivação, bom ambiente para a concretização da tarefa); estratégias metacognitivas (auto-regulação e aplicação das técnicas de estudo, afetivas e cognitivas).

2.2.Classificações das componentes de compreensão leitora

Sim-Sim e Ramalho (1993) distinguem várias competências específicas no processo de compreensão de leitura. O reconhecimento global de palavras que consiste em avaliar a capacidade do leitor para que este, em tempo útil, possa identificar o significado de palavras fora de um contexto frásico. A compreensão literal competência que engloba apreensão da informação explicitamente contida numa passagem, quer utilizando na resposta as mesmas palavras do texto (verbatim), quer parafraseando o texto (paráfrase). No que se refere à compreensão inferencial, ela tem por base a extração de informação não explicitamente expressa no texto, nomeadamente a procura de novas relações ou generalizações para além da informação obtida. Relativamente às questões que se referem à extração da ideia principal, elas requerem a compreensão global do texto, a identificação da mensagem central contida num parágrafo ou em todo o texto, a especificação dos objetivos do mesmo e a capacidade de elaborar sínteses. Em suma, a localização da informação exige a mobilização da capacidade para localizar informação concreta e, especificamente desenvolver processos básicos de contagem, comparação e identificação.

Com base na taxonomia de Barret (1972), apresentada por Clyment (1972) e nos estudos de Johnson (1989), são consideradas as seguintes dimensões cognitivas da compreensão: compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial e compreensão crítica ou de juízo, sendo que todas elas são indispensáveis para a compreensão do texto.

A compreensão literal consiste em encontrar as ideias e as informações explícitas, no texto. Engloba um conjunto de tarefas de reconhecimento e concretização: o reconhecimento de detalhes, o reconhecimento das ideias principais, o reconhecimento comparativo (situar a época, os lugares que estão explícitos no texto), o reconhecimento da causa e do efeito, o reconhecimento dos sentimentos e do perfil das personagens.

A reorganização, requer que o aluno analise, sintetize e organize a informação explícita no texto. Esta categoria engloba: a classificação, as esquematizações, o resumo e a síntese.

A compreensão inferencial surge quando simultaneamente os alunos utilizam a

informação explícita do texto e a sua experiência pessoal, como base para realizar, formular hipóteses. As tarefas de compreensão inferencial consistem na: dedução dos detalhes de apoio (das ideias principais, de uma sequência, de comparação, de relações causa e efeito, do carácter das personagens e de características e aplicação a uma situação nova); na predição de resultados, formulação de hipóteses de continuidade e interpretação da linguagem figurativa.

A compreensão crítica ou de juízo, solicita ao aluno respostas que indiquem um juízo (evolutivo) comparativamente com as ideias apresentadas no texto, com um critério externo proporcionado pelo professor, outras personagens ou outras fontes escritas. Assim sendo, a compreensão crítica engloba os seguintes juízos: juízo da realidade ou fantasia, factos ou opiniões, de validade, de propriedade, de valor, conveniência e aceitação.

Para Smith (1980), a compreensão contempla os seguintes níveis: literal, interpretativa, crítica e criativa. Viana e Teixeira (2002) consideram os seguintes níveis de compreensão: a) compreensão literal, b) compreensão interpretativa ou inferencial, c) avaliação ou julgamento, d) apreciação e e) criação.

A compreensão literal consiste na descrição precisa do significado explícito. Engloba atividades como a reprodução de factos, o reconhecimento da sequência de uma história ou de qualquer outra informação, seguir direções ou instruções.

A compreensão interpretativa ou inferencial consiste na capacidade que o aluno tem para reconhecer o significado implícito. Engloba as capacidades de deduzir e construir o conteúdo e o significado de uma mensagem. Este nível só se alcançará se as crianças forem induzidas a inventar títulos para as histórias, a procurar a ideia mais importante do texto, assim como relacionar a causa com o efeito.

A avaliação e julgamento do significado derivam da síntese e da integração dos níveis anteriores. O leitor elabora uma crítica às mensagens percebidas através da avaliação que integra diferentes processos cognitivos: a imaginação, a análise e a resolução de problemas. O leitor questiona, faz análises lógicas e constrói inferências acerca da veracidade da mensagem, distingue a realidade da fantasia, o facto da opinião, avalia o estilo do autor, caracteriza as personagens, deteta e avalia o ponto de vista do autor.

Os alunos devem começar desde cedo (de acordo com o seu nível etário) a desenvolver atividades que integrem estas operações e desenvolvam os níveis de flexibilidade mental e mobilização dos esquemas cognitivos.

A apreciação consiste em responder emocionalmente ao texto, ou seja, a apreciação é influenciada pelas atitudes, interesses e valores.

A criação consiste em dar um novo significado à mensagem implícita. Segundo Viana e Teixeira (2002), a criatividade tem vindo a ser valorizada enquanto objetivo educacional.

Em suma, nas diferentes tipologias de componentes da compreensão leitora que têm sido apresentadas (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Catalá, 2001; Johnson, 1989; Viana e Teixeira, 2002) detetamos como denominador comum as componentes da compreensão literal e inferencial, divergindo entre si relativamente às outras componentes.

No estudo efetuado entre 1990 e 1991, promovido pela *International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* e denominado em inglês *Reading Literacy*, o desempenho dos alunos varia em função das competências específicas em análise. Se compararmos o desempenho dos alunos por competências de leitura, verificamos que os melhores resultados alcançados se situam ao nível do reconhecimento global de palavras, seguidos das categorias que abrangem verbatim, paráfrase, localização da informação e compreensão inferencial. Segundo Sim-Sim e Ramalho (1993), as competências com desempenhos mais fracos são o cumprimento de instruções e a extração da ideia principal.

Ainda segundo Sim-Sim e Ramalho (1993), na análise comparativa dos dados da média relativa da compreensão literal com os da compreensão inferencial, é detetado um desfasamento, que permite afirmar que, no ano de escolaridade em análise (4.º ano de escolaridade), é mais fácil para os sujeitos responderem a questões de compreensão de tipo literal do que de cariz inferencial.

No que se refere à relação entre rendimento escolar e competências específicas de leitura, verifica-se uma grande proximidade entre o desempenho global e os desempenhos parciais da compreensão literal (verbatim e paráfrase) (Sim-Sim e Ramalho, 1993).

Em seguida, proceder-se-á à análise de um conjunto de diferentes fatores que permitem descrever e explicar as dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão de

textos, e simultaneamente classificar a relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar.

3. Fatores relevantes na compreensão leitora

Com base na investigação efetuada, podemos organizar os fatores que influenciam a compreensão leitora em dois grandes grupos. O primeiro relacionado com as características do sujeito e o segundo com as características do próprio texto (Solé, 2001; Smith, 1999; Citoler, 1996; Giasson, 1993). No primeiro, podem-se englobar as seguintes variáveis: decodificação, velocidade leitora, vocabulário, conhecimentos prévios, memória, estratégias de compreensão (metacognição), motivação, interesse e atitudes face à leitura, objetivos da leitura, estado físico e afetivo. O segundo grupo organiza-se em conteúdo e estrutura do texto.

Segundo Giasson (1993), o processo de compreensão pode também ser influenciado pela situação de contexto, pelo que, Giasson (1993) distingue três tipos de contexto: o contexto psicológico, relacionado com a intenção de leitura ou o interesse do tema do texto; o contexto social, que diz respeito a fatores como as intenções dos professores e dos colegas, ao meio escolar e, o facto de o aluno ler em silêncio ou para uma audiência; e o contexto físico, incluindo o tempo disponível, o ruído, a qualidade de reprodução dos textos, entre outros.

A decodificação é um dos fatores que influencia a compreensão leitora. Quando os leitores não dominam a decifração de palavras, não conseguem apreender o significado global das frases de um texto, perdendo o seu fio condutor (Citoler, 1996).

Spear-Swerling e Sternberg (1996), organizaram o desenvolvimento da leitura em cinco fases, para descreverem a relação que existe entre a decodificação e a compreensão leitora. Na primeira fase, os leitores não-alfabéticos não apresentam competências fonológicas de leitura e utilizam essencialmente pistas visuais para o reconhecimento de palavras. Possuem, deste modo, níveis de compreensão muito reduzidos, pelo que, são incapazes de utilizar as regras de correspondência grafema-fonema para realizar a decodificação. Na segunda fase, situam-se os leitores compensatórios. Estes leitores, possuem competências de leitura fonológica limitadas, sendo que utilizam estratégias compensatórias como o recurso ao contexto da frase. Contudo, a leitura é lenta, difícil, com muitas hesitações, erros e as suas dificuldades aumentam em função do grau de exigência das tarefas, pelo que, tarefas menos exigentes podem gerar níveis eficazes de compreensão. Na terceira fase, a leitura é não-automática. Os leitores possuem competências de

reconhecimento de palavras não automatizadas, recorrendo ao contexto da frase para reconhecer mais rapidamente as palavras. Revelam dificuldades na leitura. Conseguem compreender textos não muito exigentes. As estratégias de compreensão são muito limitadas ou inexistentes. Na quarta fase, os leitores atrasados têm um reconhecimento automático de palavras (inferior ao seu grupo etário). Estes apresentam limitações nas estratégias de compreensão e revelam dificuldades na leitura. Na quinta fase, os leitores “sub-ótimos” fazem o reconhecimento automático de palavras. Não revelam dificuldades na leitura. Possuem algumas estratégias de compreensão básicas, mas não de nível superior.

Através destas fases, observamos a evolução da leitura alfabética para a leitura ortográfica. Segundo Morais (1997), o domínio do princípio alfabético é fundamental numa fase inicial de aprendizagem da leitura e também na leitura de palavras desconhecidas: contudo, é fundamental que os alunos consigam realizar a leitura pela via visual ou ortográfica. No entanto, a rapidez e a precisão na leitura das palavras podem não significar compreensão (Citoler, 1996).

A velocidade de leitura, é outro fator que influencia a compreensão leitora, avalia-se pelo número de palavras lidas por minuto e está relacionada com os níveis de compreensão que o sujeito pode alcançar. Segundo Morais (1997) a velocidade de leitura é uma condição essencial para a compreensão, mas não suficiente.

De acordo com Smith (1999), a leitura visual é muito mais rápida que a oral. Através dela, é possível compreender as mensagens escritas com maior eficácia e eficiência.

Contudo, e segundo Antão (1998) e Morais, (1997) na análise da relação velocidade/compreensão devem também ser considerados aspetos como: os objetivos da leitura e o tipo de leitura (oral e/ou silenciosa). Assim, o leitor deve adequar a velocidade de leitura ao tipo de material que lê e ao objetivo da leitura. Deste modo, a influência da velocidade de leitura na compreensão não poderá ser apreciada de forma descontextualizada da situação e dos objetivos da própria leitura, sendo necessário observar a capacidade do sujeito em ajustar essa velocidade às características do texto e às finalidades estabelecidas (Spear-Swerling e Sternberg, 1996).

A relação entre a leitura oral e a compreensão leitora não se apresenta como linear, pois existem crianças que podem apresentar uma leitura oral lenta e pouco expressiva e não apresentam dificuldades de compreensão. Outras apresentam uma leitura mais rápida,

podendo, no entanto, durante a leitura, substituir ou omitir palavras. A centrada preocupação com a velocidade dificulta a compreensão, pois consome recursos cognitivos.

Segundo Lopes (2002), os leitores fluentes usam o contexto de forma limitada apesar de serem mais fluentes na identificação de palavras, e de conseguirem controlar os erros durante a leitura. Por outro lado, os leitores pouco fluentes recorrem frequentemente ao contexto, uma vez que a sua capacidade de identificação de palavras não é suficiente para a atividade da leitura. Os leitores menos proficientes recorrem com maior frequência a estratégias de adivinhação, compensando, deste modo, o seu *deficit*, mas prejudicando a clara compreensão do texto.

O desenvolvimento do vocabulário ocorre "naturalmente" ao longo do desenvolvimento, através da interação das crianças com os outros. A criança desenvolve naturalmente no seu meio familiar, antes mesmo de iniciar a aprendizagem formal da leitura, um conjunto de conhecimentos sobre a língua (conhecimentos fonológicos, conhecimentos sintáticos e conhecimentos semânticos). Segundo Smith (1999), as crianças memorizam rapidamente e a toda a hora, sem despenderem esforço. Os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua são de grande utilidade na compreensão da leitura (Giasson, 1993). Os leitores hábeis têm um vocabulário amplo, rico (Just e Carpenter, 1987). Por outro lado, os maus leitores identificam um número reduzido de palavras e revelam dificuldade nas palavras abstratas, compridas ou pouco frequentes (Snow, Barnes, Chandler e Goodman, 1991; Chall, Jacobs e Baldwin, 1990).

Contudo, para além desta aprendizagem informal do vocabulário, é de máxima importância o ensino explícito do mesmo. Segundo Cooper (1990), este ensino pode centrar-se sobre as palavras desconhecidas relacionadas com os textos que estão a ser analisados; pode ser orientado para a aquisição de estratégias que permitam descobrir o significado de palavras desconhecidas ou para o ensino de vocabulário específico. É fundamental partir do interesse e estimular a curiosidade dos alunos.

Segundo o autor (Cooper, 1990), um vocabulário amplo e bem relacionado é condição essencial para a compreensão, apesar de não assegurar por si só a compreensão. O leitor assume um papel preponderante e ativo na leitura, pois a compreensão não está nas palavras nem nas frases, mas sim no que o leitor lê, ou seja, no material lido.

Por outro lado, a ativação dos conhecimentos prévios assume a sua relevância quando falamos de compreensão leitora. Segundo Colomer e Camps (1990), os

conhecimentos prévios podem ser organizados em duas categorias: o conhecimento acerca do escrito e o conhecimento sobre o mundo. A primeira engloba os conhecimentos básicos sobre a escrita que permitem ao leitor contextualizar o texto a partir dos elementos aí presentes, perceber a intenção do escritor e confrontar a mesma com os seus objetivos de leitura. Na segunda distinguem – se: os conhecimentos paralinguísticos, que se relacionam com os elementos tipográficos e convencionais usados na escrita. A separação de palavras, frases e parágrafos, a organização em capítulos são alguns exemplos deste conceito. Distingue-se também o conhecimento metalinguístico relacionado com o conhecimento das relações grafofonológicas. Este conhecimento é essencial para a rápida aquisição do código escrito.

Os conhecimentos de que a criança dispõe constituem um elemento chave na compreensão dos textos. Segundo Giasson (1993), no processo de leitura, o leitor tem de estabelecer relações entre o novo texto e os seus conhecimentos prévios. Se não dispuser de conhecimentos, não poderá relacionar facilmente a informação (apreendida) do texto com as estruturas de conhecimento. Solé defende que (1992), a partir das estruturas de conhecimento existentes na memória, o sujeito capta a informação textual mais importante, integrando-a na estrutura de conceitos de que é detentor, realizando, deste modo, as inferências necessárias.

O sujeito vai construindo o conhecimento ao longo da vida, essencialmente através das interações que estabelece com os outros e das experiências que desenvolve. É com base nestes esquemas que os sujeitos compreendem as situações e os textos escritos. A qualidade das interações, a amplitude de experiências, a sua riqueza e diversidade influenciam decisivamente a construção deste conhecimento (Santos, 2000).

De acordo com Lencastre (2003), o domínio de conhecimentos prévios, por parte do leitor, influencia a quantidade de informação compreendida pelo mesmo, a forma como é compreendida e também o modo como a informação será recordada. Contudo, é difícil concluir se os baixos níveis de compreensão se devem à falta do conhecimento prévio ou à má utilização desse conhecimento, pelo que é fundamental auxiliar o aluno na ativação dos seus conhecimentos antes do início da leitura de um texto (Smith e Dahl, 1984). Nesta perspetiva, os mesmos autores reforçam ainda a necessidade de se utilizar material de leitura culturalmente apropriado quer ao conteúdo linguístico, quer ao conhecimento prévio dos alunos.

O facto de o leitor não possuir os conhecimentos apropriados, bem como os sinais do texto serem insuficientes para ativar os conhecimentos que o leitor já possui ou o leitor poder interpretar a informação de uma maneira diferente da do autor, podem ser algumas das causas que fundamentam problemas de compreensão leitora. (Rumellart,1980), pelo que a memória operativa e a memória a longo prazo assumem um papel preponderante no processo de compreensão leitora. A memória operativa é importante quer na leitura das palavras quer na compreensão de textos. Contudo, a mesma é limitada quer na quantidade de informação, quer temporalmente (período de tempo em que poderá ser retida), uma vez que o leitor não consegue compreender o que lê, se tiver de processar muita informação com elevado nível de exigência (Siegel, 1993).

Alguns alunos revelam dificuldades em recordar excertos do que acabaram de ler, apenas recordam o que acabaram de ler naquele exato momento. Alguns autores atribuem as responsabilidades de tal situação à memória operativa a curto prazo (memória a curto prazo ou memória de trabalho), justificando desta forma as dificuldades de compreensão leitora em crianças que descodificam corretamente (Daneman, 1991). Segundo Smilh e Dahl (1984), a fim de superar estas dificuldades, os alunos necessitam de ser auxiliados na aprendizagem e na construção de uma estrutura que lhes permita ordenar e recordar os acontecimentos.

A memória de longo prazo tem uma capacidade ilimitada, tem sempre capacidade para se expandir e armazenar novas informações, ao contrário da memória de curto prazo que tem uma capacidade muito limitada, uma vez que os conteúdos tendem a desaparecer sempre que a atenção é desviada. Por outro lado, verifica-se que a ativação dos conhecimentos prévios e o reconhecimento de palavras são efetuados através da recuperação da informação armazenada na memória a longo prazo. Para Giasson (1993), a informação retida, na memória de longo prazo deve poder ser recuperada, sempre que necessário. Dificuldades a este nível geram problemas de compreensão. Deste modo, verifica-se que a compreensão é influenciada pela capacidade da memória a longo prazo e vice-versa. De acordo com Smith (1999), as crianças esquecem rapidamente o que leem se não forem capazes de entender o que leram e/ou se não o conseguirem memorizar.

Segundo Palincsar e Browns (1984), o recurso a estratégias cognitivas contribui positivamente para a compreensão dos textos, uma vez que permite seleccionar, evoluir, persistir ou abandonar determinadas ações, tendo em vista os objetivos de leitura definidos antecipadamente.

Por norma, os maus leitores não definem objetivos e estratégias de leitura, não controlam o processo de compreensão, nem ajustam a sua atividade cognitiva ao nível da dificuldade da tarefa. Ou seja, se o leitor não tem noção do que está a ler, não compreende a informação do texto, logo não procura / seleciona estratégias tais como: rere ler as partes confusas, ler mais devagar e cuidadosamente as mais difíceis, consultar os colegas ou professor para esclarecer dúvidas ou inferir o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto, que lhe permitam resolver o(s) problema(s) de compreensão com que se deparou (Citoler, 1996). Para além disso, revelam possuir um *deficit* ao nível das capacidades metacognitivas (as mesmas que permitem ao sujeito planificar, controlar e regular o seu comportamento ou seja, gerir a própria aprendizagem) (Swaby, 1989; Nisbet e Shucksmith, 1987).

Assim sendo, revela-se fundamental ensinar, a leitores com dificuldades, as estratégias de compreensão de um modo explícito (Lencaster, 2003; Ribeiro, 1998; Almeida, 1993).

Por outro lado, os objetivos ou intenções que presidem à leitura são também eles determinantes não só na compreensão, como também, podem influenciar a forma como a informação é processada. De acordo com Cooper (1990), o propósito com que um leitor lê um texto influencia diretamente a compreensão do mesmo. Ao ler, o leitor pode selecionar aquilo que quer ler, focando a sua atenção no que lhe interessa. De acordo com Colomer e Camps (1990), não se lê da mesma maneira para reter informação, para aprender e reestruturar o conhecimento, como se lê para formular uma ideia sobre o conteúdo de um livro.

Deste modo, os objetivos de leitura podem ser variados. Segundo Catalá (2001), pode-se ler para localizar informação, para aprender, para apreciar, para imaginar. A definição de objetivos é determinante para a seleção de estratégias responsáveis pela compreensão, bem como, para o controlo da leitura por parte do leitor, estando desta forma assegurada a compreensão do texto.

Para Smith (1999), todos os leitores, face a um texto, elaboram suposições, criam expectativas que orientam a leitura. A formulação de questões no momento que antecede a leitura auxilia a compreensão, pois ativam os conhecimentos prévios do sujeito e permitem definir objetivos de leitura.

De acordo com Giasson (1993), o interesse dos leitores e as atitudes que assumem perante a leitura estão obviamente associados à compreensão leitora. Estas podem influenciar a compreensão de um texto pois um aluno com uma atitude negativa face a um

texto não desenvolverá os seus níveis de compreensão, ao contrário de um aluno que manifesta uma atitude positiva. Um aluno que desenvolve uma atitude negativa perante um texto, prejudica o seu desempenho, mesmo que revele possuir habilidades essenciais para a sua compreensão.

A atividade da leitura deve ser motivadora, deve ir de encontro aos interesses do leitor, pois o desenvolvimento do gosto pela leitura é um grande contributo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora. Os alunos devem não só ter confiança nas próprias capacidades, como sentir-se motivados (Solé, 1992). A mesma autora defende que há situações de leitura mais motivadoras do que outras e que a motivação está estreitamente relacionada com as relações afetivas que os alunos vão estabelecendo com a linguagem escrita. De maneira a envolver os alunos, a captar o seu interesse a implicá-los na leitura, no ato de ler, é importante auscultar os seus interesses e estimulá-los a lerem na escola, em casa ou noutros espaços onde se sintam apoiados e tranquilos. É fundamental proporcionar aos alunos experiências de leitura estimulantes pois, tudo o que veem e ouvem influencia as suas atitudes e interesses (quer seja na escola, quer seja em casa).

No segundo grupo de fatores que influenciam a compreensão leitora identificamos fatores associados às características do próprio texto. Quando falamos de características do texto, verificamos que os fatores têm sido agrupados em duas dimensões: o conteúdo e a estrutura. O conteúdo abarca toda a informação contida no texto e as suas relações semânticas, independentemente da forma como essa informação se encontra estruturada. Por outro lado, a estrutura está relacionada com o modo como as ideias se organizam num texto. Os dois fatores não são independentes, normalmente os autores escolhem a estrutura que melhor se adapta ao conteúdo que pretendem escrever (Giasson, 1993).

Através da análise da estrutura do texto, percecionamos como as ideias se interrelacionam de modo a transmitirem uma determinada mensagem. Os textos podem ser diferenciados com base na sua estrutura, pois segundo Lencastre (2003) existem dois níveis de estrutura textual. Por um lado, um nível global, também designado por coerência global do texto; E, por outro lado, um nível local referencial, mais descritivo, através do qual se identificam os pormenores da estrutura do conteúdo do texto, se partilham conceitos.

O conhecimento do tipo de texto é fundamental para o leitor, pois não só orienta a sua leitura, como facilita a tarefa de compreensão do mesmo. Segundo Lencaster (2003), os textos podem ser classificados em narrativos, expositivos, descritivos e persuasivos. Os textos narrativos (que podem ser reais ou ficcionados) apresentam por norma um enredo organizado, do qual fazem parte várias personagens, o cenário, os problemas, a acção, a resolução dos problemas. As estruturas deste tipo de texto são de muito mais fácil compreensão, uma vez que as primeiras leituras que povoam a infância são deste tipo. Os textos expositivos podem apresentar diferentes estruturas, ao nível da organização textual. De acordo com Meyer (1985), as estruturas podem ser do tipo descritivo, sequencial, de enumeração, de causalidade, de comparação ou contraste e de resolução de problemas. No decorrer do processo de leitura deste tipo de texto, o leitor tem de estabelecer permanentemente, relação entre a informação escrita e os seus conhecimentos, partindo da ideia principal do texto, dos objetivos do autor. Para Giasson (1993), a dificuldade da leitura de um texto expositivo prende-se com a organização da informação, com os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, com o domínio de conteúdo do texto e com a capacidade do leitor em reconhecer e utilizar as pistas textuais. A variedade de estruturas de um texto expositivo e o domínio dos conhecimentos específicos exigíveis pelos mesmos fazem com que os alunos revelem maiores dificuldades na compreensão deste tipo de texto, comparativamente com as narrativas. O texto persuasivo (debates, sermões) é auto explicativo. Um texto descritivo (descrição de uma paisagem, de uma personagem) está repleto de descrições, pormenores.

Segundo Solé (1992) e Cooper (1990), a utilização da estrutura textual é importante para identificar a informação relevante e elaborar com ela o significado. Esta deve ser ensinada aos alunos, pois apresenta-se como um excelente contributo para melhorar a compreensão.

É fundamental que os alunos sejam capazes de compreender diferentes tipos de texto (narrativos, expositivos, descritivos, informativos). A compreensão é um processo interativo que se desenvolve entre o leitor e o texto, pelo que se torna fundamental desenvolver no leitor determinadas habilidades de compreensão, através de exercícios onde se identifica a ideia principal de um texto, a sequência dos textos narrados, os detalhes, as relações de causa e efeito (Catalá, 2001; Giasson, 1993; Solé, 1992).

O processo de ensino da compreensão deve ser estruturado de maneira a contemplar: as habilidades e processos relacionados com estratégias para entender o texto, a identificação da informação relevante do texto (identificação dos pormenores narrativos, da relação entre os feitos de uma narração, da ideia central e dos pormenores que a

sustentam, dos materiais do tipo expositivo, das relações entre as diferentes ideias contidas nestes) não esquecendo os processos e habilidades para relacionar o texto com as experiências prévias do leitor (inferências, crítica, opiniões, suposições, perguntas, previsões) (Samuels e Kamil, 1984).

PARTE II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E TRABALHO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO III

Metodologia de investigação

“Aprendemos que a modalidade de investigação-ação orientada e submetida à ação, integrativa e participativa, produz incomparavelmente mais resultados sociais que a modalidade especializada e isolada”.

Collier, 1945

1. Metodologia de investigação adotada

O presente estudo, tem como principal objetivo identificar e procurar dar resposta a um problema identificado no seio da prática pedagógica. O mesmo, tendo em conta o contexto educativo em que se insere e os resultados que se pretendem alcançar, recorre a uma abordagem qualitativa não excluindo pequenas análises quantitativas. Estuda um único grupo num determinado período de tempo. Pelo que a linha de investigação assenta nos seguintes pressupostos: A fonte direta dos dados é o ambiente natural; A investigação qualitativa é descritiva; A preocupação do investigador situa-se mais ao nível do processo do que do produto; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). Esta metodologia segundo Huberman e Miles permite “descrições e explicações ricas solidamente fundadas de processos ancorados num contexto local” (cit. por Alves, (2001, p.193).

Para a concretização do trabalho proposto, recorri à minha ação, enquanto professora de primeiro ciclo, com um grupo de crianças de 4º ano. Esta opção prende-se com o facto de, a investigação-ação ser uma metodologia qualitativa assente numa pesquisa participante que adota um processo orientado para a mudança, pelo que permite-nos encontrar soluções adequadas aos problemas que se colocam num grupo ou comunidade, através das práticas para a resolução de problemas (Silva, 1996). A investigação-ação é uma metodologia que tem um duplo objetivo: ação e investigação. Nesta perspetiva toda a ação está ligada à investigação ou seja o investigador tem de se envolver na situação que

pretende investigar (Gomes, 1997). De acordo com Moreira (2001) a investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação. Segundo a mesma autora “o método da investigação-ação caracteriza-se pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (p. 25). Este tipo de investigação é facilitador de profundas alterações ao nível das atitudes pois, as transformações são vividas e sentidas pelos investigadores-atores (Gomes, 1997:346).

A investigação-ação facilita a construção de conhecimentos, uma vez que, através da discussão, do debate, da reflexão proporciona novas experiências que possibilitam melhorar o contexto em pesquisa como também, a evolução dos sujeitos nele envolvidos; potencia a implementação de metodologias inovadoras no processo ensino-aprendizagem (contexto educativo). Deste modo adequa-se, à formação contínua de professores, facilitando o desenvolvimento de competências de investigação, incrementando os (des)empenhos.

No entanto, apesar destas vantagens, os autores tradicionalistas caracterizam a investigação-ação como tendo: falta de rigor científico; objetivos demasiado situacionais e específicos que não vão para além da resolução de problemas práticos, amostra restrita e não representativa que não permitem generalizar resultados.

Contrariamente Bogdan e Biklen (1994) defendem que a sua aplicação visa produzir resultados que possam ser utilizados na tomada de decisões ou na melhoria e implementação de programas, como é o caso deste estudo. Deste modo, ao propiciar mudanças sociais e permitir o envolvimento do investigador, esta modalidade de investigação permite intervir na realidade social, possibilitando descrever a complexidade do problema e analisar os seus processos e relações. Segundo Thiollent (1998) este tipo de pesquisa permite ainda a interação entre investigadores e investigados, onde, através da observação, da partilha e cooperação se confronta a realidade na procura de novas ações e soluções para os problemas.

Com base nesta metodologia, perspetiva-se a construção de dois tipos de conhecimento científico, um que se centra no professor enquanto investigador e outro que se centra na construção de recursos pedagógicos, no qual o professor assume um duplo papel, o de investigador e o de educador. Neste tipo de pesquisa, o investigador assume-se como observador participante, tal como o caracterizou Stenhouse na década de 60.

A observação participante implica não só uma interação constante entre os indivíduos, como um maior envolvimento do investigador nas ações, pois só assim será possível apreender os factos em estudo, as diferentes perspetivas dos sujeitos em investigação.

Stenhouse defende que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (1975:142) pois “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino”, especificando que, por atitude de investigação se entende “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (1975:156).

Na mesma linha de pensamento, Stenhouse afirma que o profissionalismo dos professores deve ser “baseado na investigação sobre o seu ensino” (1975:141), defendendo a ideia que “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor, um membro da comunidade científica (1975:142). Nesta perspetiva, o mesmo considera que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento” (Stenhouse,1975:39).

Marilyn Cochram-Smith e Susan Lytle, consideram que “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (1993:24). O acento na intencionalidade põe em relevo o carácter planeado, e não espontâneo, da investigação.

Por fim, com a aplicação do termo sistemática, as autoras, admitem referir-se a “processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos” (1993:24). Estas duas autoras reforçam a ideia de que a associação da investigação e prática, pesquisa e reforma, contribui para o aumento do corpo de conhecimentos sobre o ensino.

Maria do Céu Roldão ao considerar o “currículo como campo de ação do professor” (2000:15) e “os professores como principais especialistas do currículo” (2000:17) e ao afirmar que “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não

como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (2000:17), mantém-se muito próxima das ideias defendidas por Stenhouse.

O professor é acima de tudo um investigador e a sua investigação desenvolve-se intimamente com a sua função de professor.

Um professor questiona-se permanentemente sobre as causas e razões inerentes às suas decisões educativas, sobre o insucesso de alguns alunos, planifica hipóteses de trabalho, que posteriormente irá confirmar no laboratório que é a sala de aula, lê e questiona propostas didáticas, estratégias a adotar.

Ser professor-investigador é, antes de tudo, o assumir de uma atitude de saber-estar na profissão como ser que questiona e se questiona.

Mas acima de tudo, tal como afirmaram Marilyn Cochram-Smith e Susan Lytle, ser professor-investigador é ter a capacidade de se organizar para, perante uma situação problemática, conseguir questionar-se intencionalmente e sistematicamente, desenvolvendo estratégias mobilizadoras, perspetivando a compreensão e resolução do problema.

Deste modo, propomo-nos desenvolver um estudo de investigação-ação, perspetivando uma melhor compreensão e aperfeiçoamento da nossa ação enquanto docente, bem como do desempenho dos alunos durante o terceiro período do ano letivo 2010/2011. Durante esse período de tempo, pretende-se que, através do ensino dos processos de compreensão leitora, os alunos desenvolvam estas competências de compreensão leitora, estratégias de metacompreensão, melhorem os seus níveis de compreensão da leitura, promovendo-se a sua progressiva autonomia e a utilização de estratégias mais adequadas aos textos que leem. Para tal, serão propostas aos alunos atividades, organizadas num programa desenvolvimental estruturado, que permitem o ensino explícito da compreensão leitora.

2. A investigação-ação no contexto educativo

A modalidade de investigação-ação orientada e submetida à ação, integrativa e participativa, produz mais resultados que a modalidade especializada e isolada (Collier 1945, citado por Olson, 1991:22). De acordo com Olson (1991:21), este processo implica as seguintes etapas: identificação de uma área problemática, formulação de problemas específicos que sugiram procedimentos para a sua verificação, recolha e análise de dados (métodos selecionados em função da informação que se pretende obter), conclusões referidas às hipóteses baseadas nos dados recolhidos e na sua análise, conclusões de verificação noutros contextos. Assim, a investigação-ação deverá ser planeada e desenvolver-se-á de acordo com o contexto de estudo.

Corey (1943, citado por Olson, 1991:23) identificou como necessárias para a investigação-ação, as seguintes condições: i) liberdade e vontade para tratar problemas, ii) oportunidade para desenvolver modalidades criativas nas aprendizagens e nos materiais, iii) conhecimento acerca dos processos grupais e cooperativos, iv) preocupação com a recompilação de evidências, v) tempo e recursos para a avaliação.

Os investigadores podem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos factos observados (Thiollent, 2002), podendo contribuir para a própria alteração dessa mesma realidade. A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais e em que o investigador se envolve ativamente na causa da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Esta metodologia centra-se em questões conducentes à mudança das práticas existentes, contribuindo para uma maior consciencialização dos problemas, bem como, para o empenho e envolvimento dos intervenientes na procura de soluções que visem a sua resolução. Esta metodologia ajuda a ganhar confiança, fortalecendo o empenho e encorajando a prossecução de novos objetivos sociais particulares (Bogdan & Biklen, 1994:297,298).

Arends (1995) e Lessard - Hébert (1996) definem investigação-ação como um ciclo em espiral essencialmente utilizada para projetos de intervenção cuja intervenção é feita a curto prazo.

Costa e Paixão (2004:90) reforçam que o conceito-chave da investigação-ação centra-se na mudança, na ação e colaboração entre investigador e investigados, tendo como finalidade a melhoria das situações existentes, através de uma intervenção ativa onde se requer a colaboração entre as partes envolvidas. A prática reflexiva e a investigação-ação são, neste contexto, dois processos similares. Segundo Caetano (2004), a prática reflexiva pode ser vista como um espaço mais abrangente, onde se organizam processos sistemáticos de investigação-ação circunscritos temporalmente.

Soares (2005) refere que a investigação-ação promove a igualdade e a justiça social, fortalecendo a democracia e a autonomia profissional; reconhecendo-a como um tipo de investigação em educação que não só inclui a voz do professor, mas também a voz do aluno. As crianças participam assim na investigação modificando os seus resultados (Soares, 2005).

Na investigação-ação, os professores analisam os processos de ensino e aprendizagem nas próprias salas de aulas, realizando estudos de casos sobre alunos ou grupos de alunos ao mesmo tempo que fazem descobertas sobre os mesmos e sobre as crianças que são seus alunos. São registados não só os modos de ensinar, como também os modos como as crianças aprendem. Desenvolvem-se investigações sobre os processos de ensino e as aprendizagens que ocorrem nas aulas, realizadas com base em observações e descrições (Avery, 1991). Nesta modalidade de investigação, os professores aprendem sobre os seus alunos, ao mesmo tempo que realizam descobertas centradas no ensino e na aprendizagem.

A investigação-ação assume-se como uma atitude de “coragem para criticar e negociar a mudança das estruturas curriculares que enformam as práticas dos professores” (Elliot, 1991:56).

Cohen e Manion (1994) caracterizam a investigação-ação como sendo um procedimento *in loco*, que visa lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, sendo o processo constantemente controlado. Neste domínio, Brown e McIntyre, (1995) sublinham que a investigação-ação está em contínua evolução não estando terminada quando o projeto acaba, necessitando ser planeada de forma sistemática.

De acordo com Simões (1990) e Cortesão (1998), podemos identificar como inerentes à investigação-ação, as seguintes características:

- Situacional, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico;

- Interventiva, porque não se limita a descrever um problema social (como em muitos estudos qualitativos), mas a intervir: a ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada;
- Participativa, no sentido em que todos os intervenientes (e não só o investigador) são coexecutores na pesquisa, ou seja, é concretizada por um “investigador coletivo” (Cortesão, 1998);
- Cíclica, uma vez que a investigação assenta num processo cíclico (ação/reflexão), nos quais as descobertas iniciais criam possibilidades de mudança e estas por sua vez são geradoras de um novo ciclo de investigação-ação;
- Auto-avaliativa, na medida em que as mudanças vão sendo continuamente avaliadas, tendo em vista a produção de novos conhecimentos e consequentemente a alteração da prática.

Em suma, a investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir novos conhecimentos, ser rigorosa na sua metodologia, tem de estar subjacente a uma intenção de mudança, tem de ser propriedade de todos os envolvidos para que possa ser analisada, avaliada, reproduzida e desenvolvida.

3. Investigação-ação versus prática educativa

A investigação-ação assume-se como um ato de evolução cíclica em forma de espiral, as mudanças que resultam do processo de investigação-ação, participam e enriquecem (Caetano, 2004): os saberes informativos e operativos; as áreas valorativas e emocionais; o pensamento; a ação e seus efeitos.

De acordo com Kemmis (citado por Moreira, 1996:32) os projetos concretizados numa lógica de investigação-ação são uma "forma de pesquisa auto-refletida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação): a) das suas práticas sociais ou educacionais; b) da compreensão destas práticas e c) das situações/instituições/programas (e em última análise da sociedade) em que essas práticas têm lugar.

Beillerot (1991) identifica três condições essenciais, para que se possa falar de investigação: produção de novos conhecimentos, a existência de um processo de investigação rigoroso e sistemático, e o facto da comunicação dos resultados poder gerar discussão crítica, verificação e construção sucessiva.

Segundo Kemmis (1993 citado por Ponte, 2002:6), a investigação-ação é a forma de pesquisa auto-refletida. A reflexão na ação é um processo através do qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua prática docente. Este processo traduz-se pelas reflexões, decisões, atitudes, no contexto da sua prática, onde têm de agir na definição de estratégias e busca de soluções para os problemas com que se depara. Estas ações são geradoras de novas ou renovadas situações inerentes à prática educativa do professor. A investigação assenta, em atitudes.

Nesta perspetiva o professor-investigador assume-se duplamente como um agente em mudança e de mudança. Pois esta é sempre acompanhada por aprendizagem, ou seja, a compreensão de uma nova organização da realidade (Caetano, 2004).

Hargreaves (1998) defende a ideia de que as mudanças de comportamento antecedem as mudanças de atitudes, dando origem a ações colaborativas, que se estabelecem nas relações entre professores, espontaneamente orientadas para o desenvolvimento.

Cohen e Manion (1994:189) reconhecem os processos de reflexão na ação, como processos de aprendizagem pela reflexão, aplicados a novos contextos envolvendo a meta-aprendizagem.

A investigação-ação é assim um dispositivo de investigação, ao serviço da compreensão, da orientação/regulação ou transformação da ação (sendo esta objeto ou resultado).

A investigação, neste contexto, é um modo de agir, um modo de ver o próprio ensino como uma forma de indagação e experimentação, isto é, investigar a própria prática e situações, colaborativamente e com propósitos emancipatórios (Liston e Zeichner, 1990 citado por, Caetano, 2004). Pelo que, o trabalho colaborativo deverá ser mais valorizado e expandido.

Roldão (2007) defendem que uma das competências exigidas ao professor é a de refletir criticamente sobre a sua ação conjuntamente com os outros atores do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, podemos afirmar que o processo de investigação-ação está enquadrado no contexto das mudanças e aprendizagens auto-dirigidas, onde o professor é capaz de efetuar o desenvolvimento das suas capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo, de “*aprender a aprender*” ao longo da sua profissão, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes (Bonham, 1988).

De acordo com Long (1992), a aprendizagem auto-dirigida centra-se no controlo que o sujeito tem sobre a sua aprendizagem, dentro da qual se distinguem três dimensões: a dimensão sociológica, que enfatiza o isolamento social do aprendente; a dimensão pedagógica, que se centra sobre o conjunto de procedimentos conduzido pelo indivíduo auto-dirigido; controlo psicológico da aprendizagem, que se refere à autonomia do indivíduo.

Nesta perspetiva, numa situação de investigação-ação, a avaliação e investigação são processos de difícil distinção. Segundo Caetano (2004), a avaliação orienta-se para a ação, enquanto a investigação se orienta para a produção de conhecimento e elaboração de teorias.

4.Procedimentos e instrumentos de recolha e análise de dados - Programa “LER CA (compreender /aprender)

A investigação-ação permite uma maior eficiência no trabalho pedagógico através da diversificação de estudos e reformulação de práticas. A mesma revela-se um excelente contributo, para uma escola mais eficaz no que respeita, não só aos resultados dos alunos, mas, também, ao envolvimento dos agentes e mais especificamente do professor. Permite-lhes assim mais autonomia e mais poder pedagógico, através dos resultados obtidos, fazendo com que a escola, por sua vez, também se abra à mudança.

Neste âmbito, a sala de aulas elege-se como o local privilegiado para aplicar o processo de investigação-ação. Máximo-Esteve (2008) reforça esta ideia, salientando que esse é o local onde se encontra a verdadeira essência do trabalho escolar.

Um projeto de investigação – ação centra a sua pesquisa e atuação no contexto restrito da escola ou da sala de aula, tendo como intervenientes o professor e os alunos. É fundamental que o professor seja capaz de refletir sobre o contexto onde se insere a investigação-ação bem como, sobre as características dos seus alunos pois estes factos assumem-se como determinantes para a seleção de metodologias a adotar em sala de aula. Deste modo, é essencial proceder a uma breve análise do contexto específico e restrito em que este projeto de investigação-ação se desenvolveu.

Assim, no presente estudo, participaram vinte e cinco alunos do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a uma escola situada numa área urbana do concelho de Setúbal. Onze alunos são do sexo masculino e catorze são do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os nove e os dez anos. A média de idades é semelhante entre géneros. A amostra caracterizou-se por crianças não repetentes na escola; sem queixas de problemas auditivos ou dificuldades visuais não corrigidas; sem problemas de aprendizagem; sem problemas de comportamento e com linguagem expressiva oral dentro dos padrões considerados normais para a idade. A linguagem foi avaliada através de situações de diálogo informal e pelas informações fornecidas pela professora titular, úteis também para o apuramento da restante informação.

A opção pela seleção de alunos de 4º ano de escolaridade prende-se com o facto de pretender avaliar primeiramente os níveis de compreensão leitora, alcançados por estes

alunos, em final de ciclo e, em seguida, poder implementar um programa de intervenção que contribua para o aumento dos seus níveis de compreensão leitora e consequente sucesso escolar. Um estudo realizado a nível nacional - pelo DEB – Ministério da Educação iniciado em 2000, que pretendia identificar os níveis de mestria alcançados pelos alunos em relação à compreensão leitora, mostra que os alunos do 4º ano de escolaridade revelam um muito bom desempenho relativamente à compreensão literal e maiores dificuldades noutras competências, sobretudo as de compreensão inferencial. Este tipo de dificuldades pode ter consequências negativas para a aprendizagem e sucesso escolar e pessoal do indivíduo, pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema.

Em primeira instância, foi solicitada autorização ao órgão de gestão do agrupamento de escolas para aplicação das provas.

Posteriormente, os alunos e professores foram informados dos objetivos do estudo, integrado num trabalho de investigação, a decorrer na Escola Superior de Saúde de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, com o qual se pretendia avaliar a compreensão leitora das crianças. Foi garantida a confidencialidade dos resultados, sendo explicado aos alunos que os resultados obtidos não influenciariam a sua avaliação escolar.

A implementação deste estudo implicou quatro fases e a utilização de diferentes instrumentos. Numa primeira fase, foram aplicados em condição de pré-teste (a 10 alunos) os seguintes instrumentos: Prova de “leitura silenciosa” (Anexo I, II – p.511, 514) e Prova de avaliação da compreensão leitora (Anexo III, p.516).

Numa segunda fase, foram avaliados todos os alunos da turma de 4º ano de escolaridade envolvida no estudo. Esta fase incluiu a aplicação de um questionário de caracterização dos problemas de aprendizagem e comportamento (Apêndice I, p.150), o qual foi efetuado junto da respetiva professora titular bem como, a realização de uma prova de “leitura silenciosa” e uma prova de compreensão leitora, por todos os alunos.

A avaliação da velocidade da leitura foi efetuada alguns dias após a avaliação da prova de compreensão. Nas salas de aulas, as mesas foram separadas de modo a que cada aluno se sentasse afastado do colega. A aplicação das provas foi efetuada pela autora do trabalho de investigação que posteriormente procedeu à análise do *corpus* recolhido.

Na terceira fase, procedemos à aplicação do programa de intervenção. Esta foi efetuada semanalmente, durante o tempo letivo, totalizando vinte sessões, cada uma delas com a duração média de 120 minutos.

Numa quarta fase, foram novamente aplicadas as provas de “leitura silenciosa” e compreensão leitora (pós-teste).

Quadro I – Síntese / Projeto de Investigação

Fases do Projeto de Investigação	Instrumentos
1ª Fase – Pré-teste	Prova de “leitura silenciosa” Prova de Avaliação da compreensão leitora
2ª Fase – Avaliação	Questionário de caracterização dos problemas de aprendizagem e comportamento Prova de “leitura silenciosa” Prova de Avaliação da compreensão leitora
3ª Fase – Implementação do Programa de Intervenção	Fichas de trabalho / tarefas propostas
4ª Fase – Avaliação	Prova de “leitura silenciosa” Prova de Avaliação da compreensão leitora

Posteriormente, foi realizada a análise comparativa dos resultados obtidos.

Para a avaliação do rendimento escolar dos alunos, foram considerados os resultados obtidos nos testes sumativos de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Estes resultados variam entre 1 e 4, correspondendo tais valores, respetivamente, a “não satisfaz, satisfaz, bom e muito bom”.

Através do professor titular da turma, foram recolhidos dados relativos à idade, ao número de retenções e às habilitações literárias do encarregado de educação.

Foram selecionados instrumentos para analisar as diferentes variáveis em estudo e efetuar uma caracterização mais detalhada da amostra. Descrevem-se em seguida os instrumentos desenvolvidos.

A prova de leitura silenciosa teve por objetivo avaliar o domínio da técnica de leitura e o ritmo da sua execução. De acordo com Morais (1997), a rapidez com que se identifica uma determinada palavra pode ser um fator facilitador do processo de compreensão da frase, uma vez que quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponível fica a memória de trabalho para se ocupar das operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual. Para além disso, existem alguns estudos que se referem ao número

médio de palavras lidas num minuto, tendo em conta a idade da criança e o ano de escolaridade que frequenta. De acordo com Harris (1962), as crianças que frequentam o 3º ano de escolaridade, isto é, com cerca de 8 anos de idade devem ler uma média de 65 palavras por minuto.

Optou-se pela leitura silenciosa, essencialmente, pelo facto de ser uma modalidade de leitura defendida por alguns autores na avaliação desta competência. De acordo com Antão (1998), a leitura rápida e eficaz exige capacidades de utilização de estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas da língua, sendo este tipo de leitura, normalmente, feito de uma forma silenciosa ou em voz baixa. Segundo este autor ler alto implica a realização de uma leitura mais lenta, uma vez que a pronúncia das palavras e das frases é mais morosa.

Antão (1998) defende que a leitura rápida deve ser silenciosa e, à semelhança de Morais (1997), afirma que, quem domina a leitura rápida (lendo frase por frase e não palavra por palavra) faz menos pausas por linha, lê mais e melhor, associando rapidez e compreensão.

Para a realização desta avaliação escolheram-se dois textos, tendo por referência os procedimentos da avaliação com base no currículo, um da autoria de José Jorge Letria “Firmino, o amigo dos pássaros” (Anexo I, p.511), retirado do livro “Histórias do Arco-Íris” e o outro da autoria de José Mattoso, Ana Maria Magalhães e Isabel alçada “D. Afonso Henriques, uma figura fascinante” (Anexo II, p.514), retirado do livro “Os primeiros reis”. Calculou-se ainda o índice de legibilidade para cada um dos textos, utilizando a fórmula Flesch Reading Ease Formula criada por Rudolph Flesch em 1948. Esta fórmula permite obter a facilidade de leitura (FL) de um texto, considerando o comprimento médio das frases (CMF) e o número médio de sílabas por palavra (NMSP), obtendo-se um valor que varia entre 0 e 100. Um resultado entre 90 e 100 é considerado muito fácil; um resultado entre 80 e 89 é considerado fácil; um resultado entre 70 e 79 é considerado moderadamente fácil; um resultado entre 60 e 69 é considerado um resultado médio; entre 50 e 59 considera-se moderadamente difícil; entre 30 e 49 considera-se difícil e entre 29 e 0 considera-se um texto confuso.

Apresenta-se em seguida a fórmula: $FL = 206.853 - (1.015 \times CMF) - (84.6 \times NMSP)$

Aplicando a fórmula acima descrita obteve-se o resultado de 41,01 para o texto “Firmino, o amigo dos pássaros”, o que situa este texto no nível difícil, e um resultado de 53,3 para o texto “D. Afonso Henriques, uma figura fascinante”, o que situa este texto no

nível difícil. No entanto, é importante realçar que esta fórmula e respetivos valores de referência foram desenvolvidos para a língua inglesa, que tem características muito diferentes do português. Utilizou-se a presente fórmula por não ter sido possível encontrar uma fórmula e valores de referência adequados ao português.

O tempo limite para a leitura do texto foi de um minuto. Decorrido este tempo, os alunos assinalavam a palavra que tinham alcançado, permitindo desta forma a determinação do número de palavras lidas num minuto. Repetiu-se esta operação duas vezes. A primeira serviu de treino, procurando-se assegurar que os alunos compreendiam a tarefa pedida.

A cotação desta prova foi realizada através do registo do número de palavras, lidas por cada aluno, num minuto.

No Quadro II apresentamos os resultados obtidos, pelos sujeitos da amostra, em condição de pré-teste (10 alunos) na Prova de leitura silenciosa.

Quadro II – Distribuição dos resultados por aluno, na Prova de leitura silenciosa

Alunos	Pré-teste
	NPL / minuto Texto 1*
1	143
2	157
3	130
4	192
5	111
6	161
7	164
8	128
9	144
10	120

*Texto 1 – “Firmino, o amigo dos pássaros”, autoria de José Jorge Letria.

A análise dos resultados apresentados revela que os alunos obtiveram valores acima da média, comparativamente com estudos efetuados na mesma área. Os alunos realizaram uma leitura rápida e eficaz, aplicando as estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas da língua. Pelo que, podemos concluir que os mesmos se encontram preparados para a aplicação do Programa LER / CA (compreender / aprender).

Neste estudo foi, também utilizada, como prova de compreensão leitora, a Prova de Aferição de Língua Portuguesa (DEB, 2005) destinada aos alunos do 4.º ano de

escolaridade. Este instrumento, da autoria do gabinete de avaliação educacional, das direções regionais de educação e do departamento de educação básica, foi escolhido por ter sido construído para a população portuguesa e por funcionar como medida de evolução das competências de compreensão e, simultaneamente, fornecer informações sobre o resultado individual de cada aluno e do grupo de alunos (Anexo III, p.516). Segundo o DEB, as provas de aferição constituem um instrumento de trabalho e de reflexão, ao serviço do desenvolvimento do currículo e da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (2001:8).

A prova encontra-se estruturada em duas partes. A primeira parte pretende avaliar competências de compreensão da leitura (13 itens) e competências no âmbito do funcionamento da língua (11 itens) e a segunda parte que pretende avaliar as competências de escrita. Neste trabalho, só foram aplicados os itens que avaliam as competências de compreensão da leitura.

As respostas aos itens da primeira parte são classificadas em função de um nível diferenciado de desempenho. Nos diferentes itens (13), as respostas são avaliadas de acordo com os seguintes parâmetros:

0- Corresponde às situações em que o aluno apresenta uma resposta incorreta, ambígua e/ou ilegível ou, ainda, nos itens de escolha múltipla, em que o aluno, para além da resposta correta, assinala outras opções;

1 - Correspondem às respostas que se aproximam da resposta correta;

2 - Corresponde à resposta completamente correta.

As respostas requeridas aos alunos são variadas: (1) tipo dicotómico, o aluno deve indicar se uma afirmação é verdadeira ou falsa, (2) escolha múltipla, são apresentadas várias alternativas devendo o aluno escolher a correta; (3) transcrição de informação do texto e, (4) ordenar acontecimentos. A realização da prova tem a duração de 30 minutos, podendo ser dados 10 minutos de tolerância.

Os autores desta prova, adotam como definição de compreensão leitora a capacidade de extração do significado do material escrito.

Ao analisarmos as provas realizadas aos alunos em condição de pré-teste, constatámos que, nas respostas correspondentes ao item 9 (*questão: Na tua opinião, a noite conseguiu, ou não, levar por diante a sua intenção inicial?*) que avaliava a compreensão crítica,

apenas 20% dos alunos responderam corretamente às questões e 80% responderam incorretamente.

Relativamente aos itens que avaliavam a compreensão inferencial, verificou-se o seguinte: no item 4 (*questão: Quando se diz “Hoje não saio daqui... O Sol que se amanhe!”, a noite mostra-se... Assinala com X as três opções corretas, de acordo com o sentido da frase*), 30% dos alunos responderam corretamente e 70% deram respostas incompletas, não se tendo verificado respostas incorretas. O item 5 (*questão: As pessoas, os animais, as plantas e os objetos começaram a gritar “É preciso fazer cair a noite!”, porque... Assinala com X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*) atinge a maior percentagem de respostas incorretas (40%). A facilidade do item 7 (*questão: “Não estava habituada a meninos e aos doces passos de algodão.” Nesta frase, a expressão “doces passos de algodão” significa que os passos dos meninos eram... Assinala com X a resposta correta, de acordo com o sentido do texto*) é revelada pela percentagem de respostas corretas (100%). Esta discrepância pode ser devida aos mecanismos exigidos para a resolução da inferência. Nos itens 4 e 7, apenas é exigido reconhecimento perante as alternativas, enquanto no item 5 é necessário identificar e isolar uma frase que materialize a inferência.

Ao nível da reorganização, no item 8 (*questão: Ordena o que aconteceu à noite, numerando as afirmações de 1 a 5, de acordo com o final do texto*), 100% dos alunos responderam de forma totalmente correta. Os alunos revelaram possuir a capacidade de organizar sequencialmente ou de reter a informação na memória sem o recurso a uma nova consulta do texto.

Ao nível da compreensão literal, nos itens 1 (*questão: Um dia, mal acordou, a noite foi espreitar pela janela e pensou: “Estou atrasada!” – Assinala com um X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*), 3 (*questão: A noite resolveu então... Assinala com um X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*) e 6 (*questão: Quem conseguiu fazer cair a noite foi um menino rabino. De que modo? – Assinala com um X as afirmações verdadeiras e as falsas, de acordo com o sentido do texto*) os alunos obtiveram 100% de respostas corretas e no item 2 (*questão: Transcreve do texto uma frase que mostre que a noite estava mesmo sem vontade nenhuma de ir cumprir o seu dever.*), 90% dos alunos responderam corretamente. Nestes, a resposta requerida apenas exige a identificação de palavras ou expressões existentes no texto.

Por sua vez, no item 10 (*questão: Completa o Bilhete de Identidade do Sol, com base nas informações transmitidas no texto que acabaste de ler.*), verifica-se que a percentagem de respostas completamente corretas desce para 60%, atingindo 40% de respostas incompletas. A justificação para estes resultados pode basear-se no facto de os alunos terem revelado

dificuldade na procura da informação, na tipologia de texto apresentada (texto informativo) e posterior recuperação dessa informação. O mesmo aconteceu no item 11 (*questão: O que é que esta família teve de fazer para poder assistir a um espetáculo?*), onde 50% dos alunos respondem incorretamente e nos itens 12 (*questão: Assinala com um X, na lista seguinte, cinco espetáculos diferentes oferecidos na Festa da Primavera.*) e 13 (*questão: No dia da Festa, a partir das 16 horas, a que espetáculos ainda se podia assistir?*), onde os resultados atingiram como respostas corretas 30% e 0% respetivamente. Como explicação plausível para esta discrepância nos resultados das respostas dadas a duas questões similares, aponta-se: a dificuldade na procura da informação no texto (texto informativo) e posterior recuperação dessa informação. É de salientar que no item 12, 70% dos alunos deram respostas incompletas e no item 13, 90% responderam de modo incompleto mas 10% deram respostas incorretas.

Concluímos, então, que os alunos apresentavam baixos níveis de desempenho nos itens correspondentes à compreensão inferencial e compreensão crítica. Os alunos apresentam dificuldades relevantes ao nível da compreensão da informação não explícita no texto, nomeadamente na ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona (dedução de relações de causa-efeito, dedução de uma sequência, dedução de detalhes, dedução de comparações, dedução de características e aplicação a uma situação nova, interpretação de linguagem figurativa).

Revelavam também dificuldades em expressar opiniões pessoais fundamentadas, em formar juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos (juízos de suficiências e de validade, juízos de propriedade, juízos de valor, de conveniência e de aceitação).

Demonstravam ser capazes de reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto mas, revelam algumas dificuldades em compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase). Também foram detetadas dificuldades centradas ao nível da procura de informação em textos que não sejam narrativas e posterior recuperação dessa informação.

Face a este problema, formulámos as seguintes questões como fio condutor e orientador do estudo:

- Em que medida os alunos com níveis mais elevados de velocidade leitora apresentam melhores níveis de compreensão leitora?

– De que forma o ensino das diferentes tipologias textuais gera mudanças nos níveis de compreensão leitora dos alunos de 4º ano de escolaridade?

– De que forma o ensino explícito da compreensão leitora, através da implementação de um Programa de intervenção “LER CA (compreender / aprender)”, contribui para o desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora (reorganização, crítica, compreensão literal, compreensão inferencial) dos alunos de 4º ano de escolaridade?

– Como poderá a intervenção dirigida do professor contribuir para o desenvolvimento da compreensão da leitura (ao nível da reorganização, da crítica, da compreensão literal, da compreensão inferencial)?

Neste estudo, nomeadamente através do programa “LER CA” pretendemos ajudar os alunos a aprender a interrogar os textos no decorrer da leitura.

A implementação deste programa decorreu no 3º período letivo do ano de 2011, tendo início no mês de maio e término no mês de junho. A sua aplicação decorreu diariamente, durante as atividades letivas, em contexto de sala de aula.

As atividades foram organizadas por sessões com duração pré-definida, mas contemplando a flexibilidade inerente ao ritmo de trabalho dos alunos. Foram planificadas atividades a cumprir em cada sessão, definidos objetivos e conteúdos a alcançar de modo a guiar todo o trabalho a desenvolver.

Na exploração dos diferentes textos selecionados, incluíram-se perguntas com resposta de escolha múltipla, com ou sem pedido de justificação; transcrição de palavras, frases ou expressões; elaboração de respostas curtas; seleção de opções entre várias fornecidas; perguntas de verdadeiro/falso; exercícios para completar, ordenar e associar frases através de conetores; esquemas; tabelas, resumos e a elaboração de perguntas pelos próprios. Pretendeu-se também ajudar os alunos a compreender que recorrer ao texto é uma estratégia importante, que devem desenvolver sempre que necessário.

A construção deste programa centrou-se no processo de ensino do aluno, tendo como pretensão a evolução das suas competências de compreensão da leitura. Neste âmbito, é importante não esquecer que a ação do professor não se pode limitar à correção e à classificação de respostas, pois tal não é suficiente para promover o desenvolvimento da compreensão em leitura, uma vez que a tarefa é de avaliação e não assegura que o aluno melhore em termos de competências (Giasson, 1993).

Neste programa (Apêndice II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI – p. 152, 163, 177, 192, 206, 219, 234, 247, 262, 278, 291, 306, 319, 352, 369, 398, 417, 440, 454, 469, 481, 496, 499, 501, 504), apresentamos um leque diversificado de tarefas, que requerem diferentes abordagens, mantendo no entanto, como objetivo comum, a construção de conhecimento e explicitação dos processos por parte dos alunos, uma vez que esta estratégia permite a partilha e a ampliação de conhecimentos.

Pretendeu-se desenvolver um contexto de comunicação promotor da interação entre alunos e dos alunos com o professor, favorecendo a produção de respostas, mas também a explicitação e argumentação e a reflexão sobre as mesmas. Nesta perspetiva, no decorrer das atividades foi sugerido que as respostas fossem trabalhadas em grande grupo e por pares de alunos. Na situação de resposta individual, recorreu-se à autocorreção, seguida de justificação e de discussão das opções, em particular quando se tratava de perguntas com resposta de escolha múltipla, verdadeiro/falso, ordenação, seleção de várias hipóteses ou de preenchimento lacunar.

Utilizámos como instrumentos de recolha de dados a observação direta, compilando as informações mais significativas com detalhe num Diário de Bordo e as atividades planificadas nas sessões de trabalho, de modo a obter informações claras e precisas que permitissem fundamentar este estudo.

Os produtos das atividades propostas no âmbito deste estudo revelaram-se também fundamentais para verificar se os objetivos delineados inicialmente estavam a ser cumpridos.

Numa fase posterior ao trabalho de campo, procedeu-se à análise de dados recolhidos pela técnica de análise de conteúdo. Para tal, foram selecionadas as notas de campo e as produções dos alunos, assim como as provas de leitura silenciosa e as provas de compreensão leitora. Estes instrumentos foram essenciais na análise e apreciação dos progressos efetuados pelos alunos. Os documentos sujeitos à análise foram selecionados com base nos objetivos da investigação.

Tendo por base os objetivos da investigação, determinámos como tipos de compreensão leitora os contemplados por Catalá e colaboradores (2001): a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica.

A fase da recolha de dados é a mais morosa e exigente de todas. É também a que exige mais atenção e cuidado por parte do investigador; para que a mesma tenha sucesso, os instrumentos de pesquisa devem ser controlados de modo rigoroso.

CAPÍTULO IV

Plano de Intervenção

1.O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e o ensino da compreensão da leitura

A aprendizagem da leitura deve implicar o domínio das competências do saber: ouvir, falar, ler e escrever. É essencial que os alunos aprendam a usar a língua como instrumento de comunicação. Para tal, a escola deve-se assumir como entidade promotora de oportunidades e instrumentos que facilitem a reflexão e o uso da língua. Um bom domínio da língua, passa por saber usá-la nas diferentes ocasiões.

A compreensão da leitura é uma das competências essenciais, que a escola deverá desenvolver nos alunos. Nesta perspetiva, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no contexto de sala de aula, deve promover a aprendizagem da leitura e a sua compreensão, uma vez que o domínio da mesma permite o desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação, bem como, a autonomia dos alunos.

Como Viana e Teixeira (2002) salientam, ler é “saber decifrar”, ou seja, “ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas ...”. Ler é compreender o sentido do texto” (id.).

Todos nós lemos de diversas formas, através de vários meios e com diferentes fins. Para Sim – Sim (2002), seja qual for a forma de ler “a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e de apreender o significado do que lê”. Assim sendo, o leitor, é a chave fundamental da leitura.

Segundo Sim-Sim (2001), o ato de aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso, o qual requer motivação, vontade, esforço e prática por parte de quem aprende e clareza sistemática por parte de quem ensina. O ensino da leitura não deve ser limitado à descodificação do alfabeto, mas deve ser um processo prolongado, sistemático e consciente, ao longo de toda a escolarização.

O ato de ler tem um valor incalculável, para a pessoa, tanto a nível pessoal, como social e cultural. “Ler, é um ato que enriquece o pensamento, intensifica as emoções,

estimula o sonho, a imaginação e a criatividade” (Cadório, 2001), desenvolvendo, nos indivíduos, o espírito crítico, aumentando deste modo, a quantidade de informação “ingerida”, permitindo uma participação mais ativa, dos mesmos, na sociedade. O professor deve consciencializar-se que o domínio da leitura é imprescindível ao exercício de cidadania e orientar os alunos numa aprendizagem facilitadora do desenvolvimento de competências (debater, associar, opinar...).

O ato de ler permite ao indivíduo decodificar os símbolos gráficos, com a intenção de facilitar a transformação em imagens mentais das informações apreendidas pelo leitor (processos informativos cognitivos / interpretação). Também pressupõe uma intenção, ou seja, a atribuição de significado ao ato de leitura (processos informativos metacognitivos).

O ato de ler é composto pela decodificação, pela compreensão e pelo processo de informação (compreensão da informação recebida).

Assim sendo, reconhecer as palavras e apreender o seu significado, torna-se fundamental para a compreensão da leitura, caso contrário é impossível entender o significado da mensagem. Segundo Sim – Sim (1994) ler é “um processo interativo entre o sujeito leitor e o material escrito.

“A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registada através da escrita” (Sim-Sim, 2007).

Ler é compreender. Segundo investigações realizadas é possível ensinar a compreender o que é lido. Para tal, é fundamental que o professor possa intervir no processo de ensino da compreensão da leitura, orientando e auxiliando os alunos. Neste âmbito, o professor deve proporcionar o desenvolvimento de competências exigidas pela compreensão da leitura, o contacto com diferentes tipos de textos e suas funcionalidades e a identificação dos fatores que interferem na compreensão da leitura.

Deste modo, uma leitura eficiente é resultado de, pelo menos, três tipos de fatores: os derivados do texto, os derivados do contexto e os derivados do leitor.

Segundo Giasson (2005) os textos são um fator que influencia em grande escala a compreensão da leitura. Os resultados revelados pelo PISA (OCDE, 2000-2006) também confirmam que os níveis de compreensão divergem consoante os tipos de textos usados. Tal como já referimos anteriormente, na realidade portuguesa, constata-se um desempenho

superior, ao nível dos textos narrativos (os mais explorados em contexto escolar, desde muito cedo). Neste conjunto de fatores derivados do texto, incluem-se variáveis como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário.

A estrutura do texto reporta-se ao modo como as ideias se inter-relacionam e como estas são organizadas, perspetivando a construção / transmissão de ideias. Segundo Lencastre (2003), ao nível da estrutura textual, poderemos considerar dois níveis: global e local. O primeiro refere-se às regularidades internas de cada tipo de texto, englobando as unidades principais de informação e ligações semânticas. O segundo reporta-se aos pormenores estruturais, tais como a forma de ligação das frases e das proposições.

A organização do texto e o conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura do mesmo

interferem na compreensão, pois permitem selecionar a informação relevante da acessória e transformar a mesma em conhecimento.

A compreensão constrói-se a partir da relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a informação extraída do texto. Os leitores que possuem conhecimentos prévios utilizam essa base do conhecimento e as suas expectativas do leitor, como guia na interpretação do texto. Estes leitores são capazes de estabelecer hipóteses enquanto leem. Se os leitores não detêm conhecimentos prévios sobre o tema do texto ou erram na aplicação desses conhecimentos, revelam dificuldades ao nível da compreensão.

Antes da leitura é fundamental desenvolver uma análise aos conhecimentos indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido. A antecipação de conteúdos a partir do título ou de ilustrações pode ser uma estratégia para rever e ativar estes conhecimentos ou para conduzir os alunos à sua apropriação. Cabe ao professor, conduzir e acompanhar os alunos em todas estas etapas.

Deve-se também ter em conta que o texto em análise pode ter um vocabulário acessível, mas uma organização frásica complexa. Por exemplo, a linguagem metafórica da poesia, constitui-se também como um obstáculo à compreensão deste tipo de texto. A paráfrase é uma das estratégias utilizadas para explicitar estruturas frásicas mais complexas. A análise das diferentes proposições de uma frase extensa é outra das estratégias a que se pode recorrer.

Por outro lado, o vocabulário utilizado pode também ser uma barreira à compreensão do material lido. Deste modo, quando se pretende ensinar a compreender, deve-se proceder à

análise do vocabulário. É importante que os alunos tentem, primeiramente através das pistas contextuais que o texto fornece, antecipar significados, analisando, por exemplo, a raiz da palavra ou os seus afixos. O recurso a esta estratégia, para além da promoção do desenvolvimento do conhecimento da língua, ativa a procura e seleção de elementos que conduzem ao significado da palavra.

Segundo Lencastre (2003), variáveis como a *legibilidade* (tipo e corpo de letra, espaçamento entre linhas, parágrafos, interrupções de linha...) os *indicadores tipográficos* (como títulos, subtítulos, sublinhados, negros, itálicos...) ou as ajudas (como comentários, notas de rodapé, ilustrações, sumários, quadros, tabelas, perguntas auxiliares ou organizadores prévios), podem desempenhar um importante papel na facilitação do processo de compreensão, na medida em que ajudam o leitor a focar a atenção na informação mais significativa.

De acordo com Giasson (2005), as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor também influenciam a compreensão do que é lido. O interesse do leitor pelo tema, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura são variáveis a ter em conta, pelo professor, no processo de ensino.

O objetivo com que o leitor inicia a sua leitura pode influenciar a forma como a informação é processada. Quando o leitor, ao iniciar a leitura, sabe o que lhe vai ser pedido estrutura as suas ações de forma apropriada. A tarefa a realizar contribui para a definição do objetivo, o qual, por sua vez, identifica as operações que devem ser trabalhadas. Nesta perspetiva, segundo Lencastre (2003) pode dizer-se que a tarefa ajuda a estruturar a atividade do sujeito.

Os objetivos da leitura podem ser muito variados. Segundo Catalá (2001), pode-se ler para localizar informação, para aprender, para apreciar, para imaginar. A definição de objetivos pessoais por parte do leitor é fundamental para a estruturação de estratégias de compreensão. O propósito com que um leitor lê um texto influencia diretamente a compreensão do mesmo. A elaboração de questões prévias à leitura facilita a compreensão não só porque permite ativar os conhecimentos prévios do sujeito, mas também porque ajuda a definir objetivos para o mesmo.

Segundo Lencaster (2003) e Giasson (1993) os interesses dos leitores e as suas atitudes perante a leitura aparecem igualmente associados à compreensão leitora. O desenvolvimento do gosto pela leitura apresenta-se como um meio importante no progresso da capacidade de compreensão leitora. A atividade da leitura deve ser

motivadora, sendo que para tal é necessário que a mesma vá de encontro aos interesses do leitor. Deste modo, ao motivar para a leitura, deverá o professor ensinar a criar objetivos de leitura.

A leitura constitui um processo adaptativo e flexível que varia de acordo com os tipos de texto e os objetivos do leitor.

Para além da motivação, as condições físicas e psicológicas do leitor influenciam também o tipo de leitura.

Por outro lado, as condições ambientais em que a leitura se processa também interferem no modo como lemos. Fatores como o conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura ou o espaço (Biblioteca, escola, estação de caminho de ferro, sofá, banco de jardim...) são reveladores de uma maior ou menor disponibilidade mental para a leitura. Pode ler-se em voz alta ou em silêncio, pode ler-se sozinho ou para outros, no contexto escolar, quer pelos colegas, quer pelo professor. Segundo Silva (2003) fatores como o ruído e a luminosidade podem, igualmente, interferir na leitura (Silva, 2003). O professor assume um papel fundamental como organizador de situações e como proponente de tarefas (também uma variável de contexto). A maneira como organiza as situações de leitura (incluindo a motivação, a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção de textos, as atividades propostas durante e após a leitura) são fulcrais, tanto para o ensino da leitura, como para a formação de leitores.

Os fatores derivados do leitor englobam variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa. Quando lê, o leitor transporta e ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que desenvolvem processos e estratégias, ao longo das experiências que vivenciam enquanto leitores.

As estruturas cognitivas integram a enciclopédia pessoal de cada leitor, o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida. Muito antes de aprender a ler, a criança aprendeu a falar, desenvolvendo, de forma natural, conhecimentos sobre a língua, conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. As crianças extraem da língua usada na sua comunidade linguística, as regras de combinação das palavras para formar frases corretas do ponto de vista sintático, sem nunca terem tido aulas de gramática. Extraem, igualmente, regras de adequação do discurso ao interlocutor, usando, por exemplo, um registo linguístico mais infantil quando se dirigem a um bebé, o que permite concluir que desenvolvem, desde cedo, competências metalinguísticas.

O maior ou menor domínio da linguagem oral vai ter uma influência determinante na aprendizagem da leitura.

O vocabulário assume-se como um conhecimento prévio à leitura e o ensino explícito do mesmo é uma estratégia importante para o aumento dos níveis de compreensão leitora. Para promover o alargamento do vocabulário, o professor poderá optar pelas seguintes estratégias: a leitura pessoal, o ensino de estratégias que permitam aos alunos extrair o significado de uma palavra a partir do contexto em que a mesma aparece escrita e o ensino direto de vocabulário específico.

Relativamente às estruturas afetivas, podem incluir-se variáveis como as percepções de autoeficácia que o sujeito possui, as quais podem levá-lo a arriscar ou a inibir-se de ler e que dizem respeito à atitude geral face à leitura e aos interesses específicos do leitor, afetando profundamente a compreensão (Giasson, 2000). Aprender a ler é uma atividade que implica esforço pelo que é importante o apoio, o elogio, o reforço positivo por parte do professor de modo a que as crianças evoluam e aumentem os seus níveis de compreensão leitora.

O papel do professor não se limita à transmissão de informação, mas sim à comunicação do conhecimento, levando os alunos a expressarem e transmitirem aquilo que pensam e sabem, promovendo a troca de ideias e opiniões, o debate na sala de aula, a interatividade e a sistematização.

O professor deve orientar a aprendizagem da compreensão da leitura promovendo um ensino claro, organizado, estruturado. É na sala de aula que devem ser desenvolvidos todos os domínios essenciais ao desenvolvimento da compreensão da leitura, para que a mesma se automatize espontaneamente. Estes foram os princípios adotados no decorrer da investigação-ação realizada com os alunos de 4º ano de escolaridade.

2.Trabalho Experimental

Ser professor investigador é saber estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. Deste modo, não é possível conceber que não se interogue sobre as suas decisões educativas, que não se questione perante o desinteresse, o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula hipóteses de trabalho a confirmar ou não no local de investigação que é a sala de aula, que não se questione permanentemente... pois só assim se tornará mais competente, de modo a ajudar os alunos a tornarem-se também eles mais competentes, críticos e seguros no domínio e relação com a língua.

No decorrer da nossa prática pedagógica, constatámos algumas dificuldades e lacunas que os alunos revelavam na compreensão da leitura. As maiores dificuldades incidiam na compreensão inferencial e crítica. Os alunos apresentavam dificuldades relevantes ao nível da compreensão da informação não explícita no texto, nomeadamente na ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que a leitura proporciona (dedução de relações de causa-efeito, de uma sequência, de detalhes, de comparações, de características e aplicação a uma situação nova, interpretação de linguagem figurativa) e ao nível da expressão de opiniões pessoais fundamentadas, concretamente na formulação de juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, na dedução, no exprimir de opiniões e na emissão de juízos (juízos de suficiências e de validade, juízos de propriedade, juízos de valor, de conveniência e de aceitação).

Demonstravam ser capazes de reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto mas, revelavam algumas dificuldades em compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase). Também foram detetadas dificuldades centradas ao nível da procura de informação em textos que não fossem narrativas e posterior recuperação dessa informação.

O ensino dos diferentes tipos de compreensão da leitura, de estratégias de aprendizagem a usar no processamento semântico do texto, bem como, estratégias de

monitorização da compreensão, promovendo o uso de estratégias metacognitivas, os processos de meta-compreensão e os processos lexicais, são essenciais se pretendermos agir e gerar mudanças significativas no processo de compreensão da leitura dos alunos. Deste modo, é importante dotar o aluno de um conjunto de ferramentas que lhe permitam ultrapassar facilmente todas as etapas. Requerer que o aluno seja capaz de identificar o processo de metacompreensão que está associado a uma pergunta ou tarefa proposta, contribui para o ensino explícito da compreensão da leitura.

Nesta perspetiva, assumimos o papel de professora investigadora, pois devemos estar centrados nas necessidades dos alunos e no aperfeiçoamento constante da prática, que deverá ser reflexiva e objetiva.

Nesta perspetiva, ao professor é exigido que assuma o duplo papel de investigador / reflexivo, mas acima de tudo que seja crítico, de modo a analisar e compreender a sua própria prática pedagógica, que seja capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução, de modo a contribuir para a formação integral dos alunos.

A reflexão sobre as práticas contribui para a melhoria do ensino, é um processo de desenvolvimento de melhores práticas. Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão amplamente envolvidos no processo de investigação, aperfeiçoando a competência de ensinar, através da reflexão e pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente.

Stenhouse (1975:141) advoga assim um profissionalismo dos professores baseado na investigação sobre o seu ensino e defende a ideia de uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor, um membro da comunidade científica (1975:142).

Para este autor (1975:144), o profissionalismo do professor investigador envolve: o empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento; o empenhamento e as competências necessárias para estudar o seu próprio ensino; a preocupação para questionar e testar a teoria na prática, fazendo uso dessas competências; a disponibilidade para permitir a observação direta ou indireta do seu trabalho e a sua discussão.

Ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os pares.

A investigação assenta em atitudes. Segundo Dewey (1959) cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para um investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.

Assim, assumindo o papel de professora reflexiva desenvolveremos a prática com base na nossa própria investigação – ação em sala de aula, estando a mesma sujeita a uma análise constante, que ditará cíclicas transformações, visando o aperfeiçoamento e o desenvolvimento. Este processo requer, por parte do professor, uma permanente autoanálise, exigindo o seu desenvolvimento e crescimento, enquanto profissional.

No desenvolvimento da nossa investigação, revelar-se-á fundamental possuir um amplo conhecimento da diversidade dos alunos, de modo a responder às suas necessidades e interesses bem como, dominar os conceitos e processos linguísticos exigíveis, ser inovador e aplicar diferentes tipos de propostas de trabalho e desenvolver novas estratégias e metodologias de trabalho em sala de aula.

Deste modo, será importante planificar tarefas motivadoras, que envolvam os alunos e que permitam o desenvolvimento de tarefas enriquecedoras e produtivas, na perspetiva da compreensão leitora.

Serão propostos diferentes tipos de tarefas, articuladas entre si, de crescente grau de complexidade, em função dos acontecimentos e feedback obtido junto dos alunos, promovendo a interdisciplinaridade com as restantes áreas do currículo.

A tarefa será apresentada pela professora e proposta aos alunos, no início de cada sessão ou gradualmente ao longo de cada sessão.

Da planificação consta a definição de objetivos, bem como a ou as competências linguísticas a desenvolver, a atividade da professora (o que faz) e a atividade do aluno (o que se espera que o aluno faça), perspectivando-se temporalmente a sua concretização (número de aulas /sessões).

No decorrer da planificação das atividades, serão selecionados /construídos materiais adequados ao desenvolvimento de determinada competência linguística para uma efetiva compreensão e aquisição por parte dos alunos.

O trabalho proposto será desenvolvido individualmente ou a pares, alternando com momentos de debate /discussão, envolvendo o grande grupo / turma, sendo esta discussão fundamental para a análise dos tipos de compreensão leitora.

Os momentos de debate / discussão revelam-se fundamentais para o envolvimento de todos os alunos, para a partilha de ideias, inferências, conclusões, questões, dúvidas, construindo-se novos conhecimentos, desenvolvendo-se novas estratégias. Estes também são, momentos privilegiados para se colocarem, aos alunos, questões que proporcionem o desenvolvimento de novas ideias, estratégias.

Deste modo, através da diversificação de diferentes tipos de tarefas, momentos de debate / discussão, pretendemos fomentar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A atividade realizada pelos alunos, bem como a reflexão que realizam sobre a mesma, são fatores cruciais para a sua aprendizagem.

Em suma, o conjunto das tarefas propostas, os processos, estratégias e metodologias adotadas permitirá um percurso de aprendizagem cíclico, estruturado, coerente que facilitará a construção de conceitos fundamentais e a compreensão das competências leitoras, por parte dos alunos.

3. Programa de Intervenção “LER CA (compreender/aprender)”

É possível ensinar a compreender?

A investigação tem revelado que não só é possível ensinar a compreender o que é lido, como é absolutamente necessário e urgente fazê-lo. Para tal, é fundamental que se conheçam os fatores que influenciam a compreensão da leitura tais como: fatores derivados do texto, do contexto e do leitor de que falamos anteriormente.

Para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja de um modo adequado, processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor. Nesta perspectiva torna-se também relevante que o professor produza materiais adaptados, de acordo com os conteúdos, as competências a desenvolver, as necessidades do aluno, proporcionando tarefas de experimentação, que permitirão ultrapassar as dificuldades inerentes à compreensão leitora.

Assim, defende-se uma experimentação orientada, através de um programa de intervenção que implica a análise de texto, de questões, definição de objetivos de leitura e sua finalidade, fichas de trabalho estruturadas, realização de debates para análise de situações e desenvolvimento de ideias.

Na elaboração deste programa, considerámos as orientações presentes no Novo Programa de Português, nas metas curriculares de Português e nas brochuras elaboradas no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português, segundo as quais o desenvolvimento da compreensão de textos deve articular a aquisição de competências e de conhecimentos específicos, nomeadamente descritores de desempenho de leitura de diferentes tipos de textos, aplicados pelo aluno no decorrer do processo.

Na planificação das atividades a desenvolver, considerámos a consulta detalhada do Programa de Português e metas curriculares de Português pois estes são os documentos orientadores das práticas, domínios de referência, objetivos, descritores de desempenho e conteúdos por anos de escolaridade e do documento “Orientações para atividades de leitura”, disponibilizados pelo Plano Nacional de Leitura.

Este programa tem também como referência os descritores de desempenho propostos por Sim-Sim e Viana (2007) transcritos no Quadro III.

Quadro III-Descritores de desempenho de leitura expectáveis por etapas de escolaridade (Sim-Sim e Viana, 2007, p.49)

Etapas de escolaridade	Descritores de desempenho de leitura de textos
4º ano	Apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspetos acessórios.
	Distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião.
	Localizar peças de informação salientes e usá-las para cumprir instruções.
	Sintetizar partes do texto.
	Reconhecer os objetivos de quem escreve.
	Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.
	Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto.
	Extraír conclusões do que foi lido.
	Seguir instruções escritas para realizar uma ação.
	Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.
	Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.
	Ler autonomamente pequenas obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.

O professor desempenha um papel fundamental como organizador de situações e proponente de tarefas. Este deve organizar as situações de leitura, proporcionando motivação, ativação dos conhecimentos prévios, a seleção de textos, orientando as atividades propostas durante e após a leitura, determinantes para o ensino da leitura e para a formação de leitores.

O programa “LER CA (compreender / aprender), destinado a alunos do 4º ano do Ensino Básico, foi construído para ser implementado num contexto de sala de aula. Este deverá ser mediado / gerido por um professor, perspetivando-se o desenvolvimento de competências que promovam a progressiva autonomia dos alunos e a utilização das estratégias mais adequadas aos textos que leem.

O programa “LER CA (compreender / aprender) foi pensado e estruturado para a organização de um conjunto de atividades / tarefas que permitam o ensino explícito da compreensão leitora. É um programa de desenvolvimento, tendo como grande meta elevar os níveis de compreensão dos alunos.

Este programa foi desenvolvido para aplicação coletiva num grupo/turma, prevendo-se a promoção do trabalho a pares.

Na perspetiva do desenvolvimento da compreensão leitora, a elaboração deste programa pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito.

Este programa visa a educação, uma vez que engloba uma estrutura de tarefas delineadas para suscitar uma mudança de comportamentos e competências.

Na exploração dos diferentes tipos de textos selecionados incluíram-se perguntas com resposta de escolha múltipla, com ou sem justificação; transcrição de palavras, frases ou expressões; elaboração de respostas curtas; perguntas de verdadeiro ou falso; preenchimento de lacunas; ordenação de frases; tabelas, resumos; formulação de perguntas pelos alunos. Esta decisão prende-se com o facto de se pretender inverter um comportamento comum na maioria dos alunos e que se resume à leitura do texto apenas uma vez, respondendo em função da informação retida, pelo que as propostas de exploração apresentadas exigem várias (re)leituras do texto, em função de diferentes objetivos. Deste modo, pretende-se fazer evoluir o aluno nas suas competências de compreensão da leitura e simultaneamente ajudá-lo a aprender, a interrogar textos à medida que os vai lendo. O aluno é também solicitado a justificar as suas respostas, explicitando o seu raciocínio. Desta maneira, promove-se também a partilha de estratégias metacognitivas utilizadas pelos diferentes alunos.

Objetivos gerais do programa:

- a) O ensino explícito da compreensão leitora;
- b) O desenvolvimento das competências de compreensão leitora;
- c) O desenvolvimento de estratégias de meta-compreensão.

Definiram-se como objetivos específicos do programa os que contemplam os descritores de desempenho propostos por Sim-Sim e Viana (2007), em articulação com as orientações da investigação sobre o ensino explícito da compreensão leitora e as do Plano Nacional de Leitura:

a) Ao nível do vocabulário e do conhecimento do mundo:

- Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto;
- Alargar o repertório de palavras conhecidas;
- Alargar o conhecimento sobre o mundo.

b) Ao nível da compreensão literal:

- Identificar pormenores relevantes (personagens e acontecimentos);
- Localizar partes de informação salientes.

c) Ao nível da compreensão inferencial:

- Reconhecer os objetivos do autor;
- Compreender inferências simples, baseadas no contexto;
- Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto;
- Extrair conclusões do que foi lido.

d) Ao nível da reorganização:

- Apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspetos acessórios;
- Sintetizar partes do texto.

e) Ao nível da compreensão crítica:

- Distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião.

f) Ao nível do processo de compreensão e meta-compreensão:

- Utilizar estratégias de monitorização da compreensão;
- Identificar os vários tipos textuais e associar os mesmos a diferentes objetivos;
- Identificar os vários processos que estão em jogo em tarefas de compreensão leitora;
- Caracterizar os diferentes tipos de tarefas e conhecer as exigências que as mesmas colocam;
- Realizar tarefas de aprendizagem e de avaliação com formatos diversificados;
- Conhecer as suas potencialidades e dificuldades enquanto leitor;
- Analisar as mudanças ocorridas nas competências pessoais de

compreensão leitora.

g) Ao nível da motivação para a leitura:

- Aumentar o gosto pela leitura;
- Acentuar a curiosidade e o interesse pela leitura integral de obras literárias;
- Incrementar o gosto pela leitura de diferentes tipos de textos.

É muito importante que se defina um padrão de coerência entre os temas dos textos selecionados, as tarefas propostas, concretamente no domínio da compreensão leitora, de modo a que se efetivem as aprendizagens essenciais. As atividades propostas têm de estar de acordo com os descritores de desempenho previstos e em articulação com as competências que se pretende desenvolver, tendo sempre em conta as metas de aprendizagem.

Relativamente ao plano de conteúdo, é fundamental o equilíbrio entre os domínios de referência (1ºCiclo – 4ºano) das metas curriculares de Português, nomeadamente a oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

Nesta perspetiva procurámos produzir fichas de trabalho de estrutura e composição diversificada, onde as atividades de promoção da compreensão da leitura assumiram máxima importância para o desenvolvimento dos níveis de compreensão da leitura, dos alunos.

Outro critério valorizado foi a promoção da autonomia dos alunos, através da realização de tarefas que implicam o uso de diferentes estruturas, conhecimentos, capacidades, apelando à formulação de opiniões mediante a análise direta do texto lido.

Relativamente ao plano da forma, é importante primar pela organização e pelo rigor, na elaboração das fichas de trabalho e na seleção de textos. Na elaboração dos mesmos, considerámos os seguintes fatores: a correção linguística dos enunciados, a correção terminológica, a objetividade, a concisão e clareza das questões formuladas e a ausência de subjetividade que comprometam a compreensão.

É importante realçar que há diferentes competências envolvidas em cada uma das tarefas propostas e que estas se refletem numa variedade de registos que não podem ser ignorados. Os dados apurados revelaram-se contributos válidos para a avaliação pois forneceram informações sobre a aquisição e desenvolvimento de competências.

Em virtude de este ser um programa que visa promover o desenvolvimento da

compreensão, é fundamental refletir sobre os raciocínios e sobre as razões que conduziram os alunos a determinadas respostas. Nesta perspetiva, as respostas foram trabalhadas em grande grupo ou por pares de alunos bem como a sua correção. A correção contemplou a justificação e a discussão das opções, por parte dos alunos, em especial quando se tratava de perguntas com resposta de escolha múltipla, verdadeiro/falso, ordenação, seleção de várias alternativas ou preenchimento de lacunas.

É importante trabalhar nos alunos a auto-regulação da leitura para que estes possam avançar para estádios superiores. Se dominar os mecanismos de auto-regulação, o aluno domina melhor os mecanismos de compreensão. Se os alunos souberem reconhecer diferentes estratégias e como aplicá-las, se souberem como aprendem, mais facilmente solucionarão os seus problemas de compreensão, aumentando os níveis de sucesso na leitura.

O ensino explícito da compreensão da leitura exige que o aluno seja capaz de identificar o processo que está subjacente à pergunta ou à tarefa proposta. No âmbito do programa “LER CA (compreender / aprender) e de modo a facilitar esta identificação, ao longo das tarefas propostas, foram criadas seis figuras /personagens que estão associadas aos diferentes processos de compreensão e que formam a designada “Família Compreensão”: Nuno Sabichão, Matilde Literal, Madalena Inferencial, João Reorganização, Maria Questionadora, Afonso Significado, em estreita correspondência com os processos de meta-compreensão, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação, compreensão crítica e aos processos lexicais (vocabulário).

Estas personagens possuem diferentes funções, o Nuno Sabichão tem a responsabilidade de apresentar a tarefa proposta aos alunos, explica o que deve ser feito, ajuda a definir as estratégias necessárias à organização da informação. As restantes personagens ajudam a identificar o que é preciso ter em conta para dar resposta a cada pergunta. As personagens visualmente são coloridas, assumem a forma de fantoches e são chamadas a interagir com os alunos, os seus nomes foram criados a partir de uma mistura dos nomes de alguns alunos da turma, com a nomenclatura usada para identificar os processos de meta-compreensão.

Estas personagens, cuja apresentação e caracterização é feita aos alunos no início da implementação do programa “LER CA (compreender / aprender)”, ajudam os alunos na identificação do processo de compreensão associado à tarefa proposta. Noutras tarefas os alunos são convidados a selecionar a personagem associada à tarefa. Em situação de dúvida

na seleção do respetivo processo associado à personagem, o professor / mediador deve ouvir as opiniões dos alunos, direcionando-os na escolha da opção mais coerente.

Na compreensão leitora, têm sido identificados vários processos e diferentes classificações; contudo, neste programa, optámos por ter em conta uma síntese das propostas Catalá e colaboradores (2001), pois definem claramente o que está na base de cada processo, facilitando a sua articulação com os objetivos de aprendizagem. A escolha foi também influenciada pelo facto de o G.A.V.E. ter definido os mesmos processos, na construção das provas de aferição.

No Quadro IV, apresentamos os vários tipos de compreensão leitora contemplados por Catalá e colaboradores (2001).

Quadro IV-Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora (Catalá et al., 2001)

Tipo	Definição e operacionalização
Compreensão Literal	Reconhecimento de: - toda a informação explicitamente incluída num texto: - ideias principais; - uma sequência; - detalhes; - comparações; - relações de causa-efeito; - traços de carácter de personagens.
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo de informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma: - Classificar; - Esquematizar; - Resumir; - Sintetizar.
Compreensão Inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: - Dedução da ideia principal; - Dedução de : - uma sequência; - detalhes; - comparações; - relações causa-efeito; - traços de carácter de personagens; - características e aplicação a uma nova situação. - Predição de resultados; - Hipóteses de continuidade de uma narrativa; - Interpretação de linguagem figurativa.
Compreensão crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens

	literárias): -Juízo de atos e de opiniões; -Juízos de suficiências e de validade; -Juízos de propriedade; -Juízos de valor, de conveniência e de aceitação.
--	---

A organização do programa “LER CA (compreender / aprender)” implicou a utilização de estratégias diferenciadas. No Quadro V, apresenta-se a sua sistematização, tendo por base os três momentos: antes, durante e após a leitura. Esta sistematização serviu de ponto de partida para a elaboração e organização das atividades a realizar.

Quadro V – Classificação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura.

Antes da leitura do texto
-Dar informações sobre o texto; -Formular perguntas sobre o texto; -Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo; -Explorar as ilustrações e utilizá-las, de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto; -Identificar e explorar vocabulário / expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos; -Ativar (através do debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto; -Explicar palavras ou aspetos-chave do texto; -Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem; -Suscitar a apresentação de dúvidas / comentários dos alunos sobre o texto; -Estimular os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram; -Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas, que apareçam e debater com eles os seus objetivos; - Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, relembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor; -Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura; -Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura; -Orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto.
Durante a leitura do texto
-Orientar os alunos, para destacarem palavras / expressões eventualmente difíceis de compreender; -Orientar os alunos, para destacarem trechos do texto que não compreendam; -Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema / narrativa; -Instruir os alunos, para elaborarem perguntas a que poderão ser dadas respostas num momento posterior; -Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto; -Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato; -Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a emitirem opinião sobre o que leram; -Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas; -Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos lêem o texto.

Após a leitura do texto
-Promover o debate com base no confronto entre as previsões efetuadas e o texto lido; -Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente; -Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras / expressões novas encontradas no texto; -Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para as palavras / expressões selecionadas no texto; -Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão; -Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias principais do texto; -Incentivar os alunos a procurar informação que permita a expansão de conhecimentos adquiridos a partir do texto; -Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto; -Propor perguntas / tarefas de compreensão que impliquem de modo explícito, no texto: • Identificar detalhes; • Identificar ideias principais; • Identificar a ordem / sequência de ações; • Identificar relações de causa e efeito; • Identificar características de personagens; • Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas; • Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas; • Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas; • Construir quadros – sínteses da informação dada; • Elaborar esquemas que incluam as ideias chave do texto; • Completar esquemas; • Resumir o texto; • Atribuir um título ao texto; • Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto; • Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto; • Avaliar o texto lido, considerando o tipo de texto; • Apreciar o texto, do ponto de vista pessoal; • Continuar ou finalizar uma história / texto; • Elaborar uma ilustração que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura.

No que se refere à implementação do programa na sala de aula, importa referir que o trabalho inicial incidiu sobre a apresentação das estratégias e procedimentos a desenvolver. Em seguida, procedeu-se à apresentação e análise da Turma da Compreensão, seguindo-se a exploração de vários textos (literários, informativos e instrucionais (receitas, mapas, jogos, construções, experiências). Cada tarefa foi associada, pelos alunos, a uma personagem da Turma da Compreensão.

Em cada uma das sessões do programa, foi respeitada a seguinte sequência básica de exploração de texto: ativação de conhecimentos prévios, leitura do texto, exploração do

texto, processo, pergunta, tarefa ou instrução, resposta / realização, argumentação, pesquisa de informação. As atividades de pré-leitura propostas (Quadro V, p.103) permitiram a ativação de conhecimentos prévios.

Foram praticadas diferentes modalidades de leitura do texto: a leitura silenciosa pelo aluno; a leitura em voz alta pelo professor; a leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos, respeitando as orientações do Plano Nacional de Leitura.

Após a leitura, realizou-se a análise do tipo de texto e a sua exploração, a qual incluiu a classificação do processo, por parte do aluno - traduzido na identificação da personagem da Turma da Compreensão.

As tarefas foram efetuadas em grande grupo, em pequeno grupo, aos pares ou individualmente. As correções foram efetuadas pelo professor ou através da auto e hetero-correção.

Algumas das tarefas implicaram a utilização do computador Magalhães para exploração de fichas / desafios ou para pesquisa de informação adicional necessária à compreensão do texto (utilização da rede wireless da escola).

Nas primeiras atividades a desenvolver com os alunos, incluiu-se a realização de uma Prova de Aferição e a análise dos vários tipos de perguntas, como meio de se desenvolver uma reflexão sobre as estratégias de resposta mais corretas e a interação / apresentação com a Turma da Compreensão.

Neste programa, apresentámos um leque, diversificado de tarefas, que exigiram diferentes abordagens, mas mantendo como objetivo comum a construção de conhecimento e explicitação dos processos por parte dos alunos. Esta estratégia permitiu a partilha e a ampliação de conhecimentos.

Pretendeu-se desenvolver um contexto de comunicação que promovesse a interação entre alunos e dos alunos com o professor, favorecendo a produção de respostas, mas também a explicitação e argumentação e a reflexão sobre as mesmas.

Em síntese, o nosso trabalho de intervenção passou pela proposta de tarefas de compreensão da leitura sistemáticas, organizadas e orientadas, quer através das fichas de trabalho, quer através da nossa permanente regulação e análise.

PARTE III

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

CAPÍTULO V

Resultados

1. Análise de resultados

Considerando os objetivos do estudo referenciados na introdução desta dissertação, procurámos responder às questões que o orientam:

- Em que medida os alunos com níveis mais elevados de velocidade leitora apresentam melhores níveis de compreensão leitora?
- De que forma o ensino das diferentes tipologias textuais gera mudanças nos níveis de compreensão leitora dos alunos de 4º ano de escolaridade?
- De que forma o ensino explícito da compreensão leitora, através da implementação de um Programa de intervenção “LER CA (compreender / aprender)”, contribui para o desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora (reorganização, crítica, compreensão literal, compreensão inferencial) dos alunos de 4º ano de escolaridade?
- Como poderá a intervenção dirigida do professor contribuir para o desenvolvimento da compreensão da leitura (ao nível da reorganização, da crítica, da compreensão literal, da compreensão inferencial)?

Tal como foi referenciado no ponto quatro do capítulo III, a implementação deste estudo implicou quatro fases e a utilização de diferentes instrumentos. Numa primeira fase, foram aplicados em condição de pré-teste (a 10 alunos) os seguintes instrumentos: Prova de “leitura silenciosa” e Prova de avaliação da compreensão leitora, resultados já revelados anteriormente.

Numa segunda fase, foram avaliados todos os alunos da turma de 4º ano de escolaridade envolvida no estudo, através da realização de uma prova de “leitura silenciosa” e uma prova de compreensão leitora.

A velocidade da leitura foi avaliada somente em dois momentos, antes da implementação do programa e no final do mesmo. Foram utilizados textos diferentes em ambos os momentos.

No Quadro VI, apresentamos os resultados obtidos pelos sujeitos da amostra na Prova de leitura silenciosa, respetivamente na segunda e quarta fase de implementação do estudo.

Quadro VI – Distribuição dos resultados por aluno, na Prova de leitura silenciosa

	2ªfase	4ªfase	
Alunos	NPL / minuto Texto 1*	NPL / minuto Texto 2**	Média
1	111	125	118
2	157	168	162,5
3	161	172	166,5
4	122	136	129
5	161	172	166,5
6	143	167	155
7	128	155	141,5
8	130	148	139
9	181	192	186,5
10	184	188	186
11	126	154	140
12	120	156	138
13	157	186	171,5
14	144	153	148,5
15	164	172	168
16	108	149	128,5
17	139	153	146
18	161	182	171,5
19	118	152	135
20	157	174	165,5
21	187	199	193
22	133	146	139,5
23	164	172	168
24	110	146	128
25	154	194	174

*Texto 1 – “Firmino, o amigo dos pássaros”, autoria de José Jorge Letria.

** Texto 2 – “D. Afonso Henriques, uma figura fascinante”, autoria de José Mattoso, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

A análise dos resultados apresentados revela que os alunos obtiveram valores acima da média, comparativamente com estudos efetuados na mesma área, os mesmos realizaram uma leitura rápida e eficaz, aplicando as estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas da língua.

A análise de resultados revelou também que todos os alunos aumentaram o número de palavras lidas por minuto (NPL/minuto) da primeira prova para a segunda prova. Onze alunos registaram diferenças superiores a dez palavras, cinco alunos registaram diferenças superiores a vinte palavras, três alunos registaram diferenças superiores a trinta palavras e dois alunos registaram diferenças superiores a quarenta palavras. Apenas quatro alunos registaram diferenças inferiores a dez palavras.

A compreensão leitora foi avaliada em dois momentos (Apêndice XXVII, p. 506), antes da implementação do programa e no final do mesmo (quarta fase). Em ambos os momentos, foi utilizada a mesma prova - Prova de Aferição de Língua Portuguesa (DEB, 2005) destinada aos alunos do 4.º ano de escolaridade, pretendendo-se apenas avaliar as competências de compreensão da leitura (13 itens).

Ao analisarmos as provas realizadas aos alunos na segunda fase de implementação do estudo (antes da implementação do programa), constatámos que, nas respostas correspondentes ao item 9 (*questão: Na tua opinião, a noite conseguiu, ou não, levar por diante a sua intenção inicial?*), que avaliava a compreensão crítica, apenas 40% dos alunos responderam corretamente às questões e 60% responderam incorretamente.

Relativamente aos itens que avaliavam a compreensão inferencial, verificou-se o seguinte: no item 4 (*questão: Quando se diz “Hoje não saio daqui... O Sol que se amanhece!”, a noite mostra-se... Assinala com X as três opções corretas, de acordo com o sentido da frase*), 32% dos alunos responderam corretamente e 68% deram respostas incompletas, não se tendo verificado respostas incorretas. O item 5 (*questão: As pessoas, os animais, as plantas e os objetos começaram a gritar “É preciso fazer cair a noite!”, porque... Assinala com X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*) atinge a maior percentagem de respostas incorretas (56%). A facilidade do item 7 (*questão: “Não estava habituada a meninos e aos doces passos de algodão.” Nesta frase, a expressão “doces passos de algodão” significa que os passos dos meninos eram... Assinala com X a resposta correta, de acordo com o sentido do texto*) é revelada pela percentagem de respostas corretas (100%). Esta discrepância pode ser devida aos mecanismos exigidos para a resolução da inferência. Nos itens 4 e 7 apenas é exigido reconhecimento perante as alternativas, enquanto no item 5 é necessário identificar e isolar uma frase que materialize a inferência.

Ao nível da reorganização, no item 8 (*questão: Ordena o que aconteceu à noite, numerando as afirmações de 1 a 5, de acordo com o final do texto*), 100% dos alunos respondem de forma totalmente correta. Os alunos revelaram possuir a capacidade de organizar

sequencialmente ou de reter a informação na memória sem o recurso a uma nova consulta do texto.

Ao nível da compreensão literal, nos itens 1 (*questão: Um dia, mal acordou, a noite foi espreitar pela janela e pensou: “Estou atrasada!” – Assinala com um X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*), 3 (*questão: A noite resolveu então... Assinala com um X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*) e 6 (*questão: Quem conseguiu fazer cair a noite foi um menino rabino. De que modo? – Assinala com um X as afirmações verdadeiras e as falsas, de acordo com o sentido do texto*) os alunos obtiveram 100% de respostas corretas e no item 2, 88% dos alunos responderam corretamente. Nestes, a resposta requerida apenas exigia a identificação de palavras ou expressões existentes no texto.

Por sua vez, no item 10 (*questão: Completa o Bilhete de Identidade do Sol, com base nas informações transmitidas no texto que acabaste de ler.*), verifica-se que a percentagem de respostas completamente corretas desce para 52%, atingindo 44% de respostas incompletas e 4% de respostas incorretas. A justificação para estes resultados pode basear-se no facto de os alunos terem revelado dificuldade na procura da informação, na tipologia de texto apresentada (texto informativo) e posterior recuperação dessa informação. O mesmo aconteceu no item 11 (*questão: O que é que esta família teve de fazer para poder assistir a um espetáculo?*), onde 56% dos alunos respondem incorretamente e nos itens 12 (*questão: Assinala com um X, na lista seguinte, cinco espetáculos diferentes oferecidos na Festa da Primavera.*) e 13 (*questão: No dia da Festa, a partir das 16 horas, a que espetáculos ainda se podia assistir?*), onde os resultados atingiram como respostas corretas 24% e 12% respetivamente; como explicação plausível para esta discrepância nos resultados das respostas dadas a duas questões similares, aponta-se: a dificuldade na procura da informação no texto (texto informativo) e posterior recuperação dessa informação. É de salientar que no item 12, 76% dos alunos deram respostas incompletas e no item 13, 72% responderam de modo incompleto mas 16% deram respostas incorretas.

Concluímos, então, que os alunos apresentavam baixos níveis de desempenho nos itens correspondentes à compreensão inferencial e compreensão crítica. Os alunos apresentam dificuldades relevantes ao nível da compreensão da informação não explícita no texto, nomeadamente na ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona (dedução de relações de causa-efeito, dedução de uma sequência, dedução de detalhes, dedução de comparações, dedução de características e aplicação a uma situação nova, interpretação de linguagem figurativa) e ao nível da expressão de opiniões pessoais fundamentadas, concretamente na formulação de juízos próprios/interpretações pessoais,

ou seja, na dedução, no exprimir de opiniões e na emissão de juízos (juízos de suficiências e de validade, juízos de propriedade, juízos de valor, de conveniência e de aceitação).

Demonstram ser capazes de reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto, mas revelam algumas dificuldades em compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase). Também foram detetadas dificuldades centradas ao nível da procura de informação em textos que não sejam narrativos e posterior recuperação dessa informação.

Na terceira fase, procedemos à aplicação do programa de intervenção. Esta foi efetuada semanalmente, durante o tempo letivo, totalizando vinte sessões, cada uma delas com a duração média de 120 minutos, como já referido.

Ao longo da aplicação e desenvolvimento do programa, foram analisados os processos e estratégias implementadas que contribuíram para as aprendizagens desenvolvidas, nomeadamente a avaliação, a diferenciação e cooperação; motivação; o professor.

1.1. Avaliação

Relativamente à avaliação, os alunos, na sua maioria, classificam positivamente o seu desempenho e como fatores determinantes, para a obtenção de resultados positivos indicam o empenho individual e coletivo. Tal como constatámos através dos seguintes comentários:

“(...) completámos as ideias uns dos outros, cooperámos e entreeajudámo-nos, além disso acho que mostrámos bem uns aos outros que aprendemos muito (...)”. (E1)

“(...) partilhámos ideias e não só (...)”.(E3)

“(...) foi um bom trabalho ... superei algumas dificuldades (...)”. (E8).

“(...) houve muito empenho e agora já não tenho dificuldades. Com a ajuda da família da compreensão leitora, superei as dificuldades”. (E12)

“Se um colega “caía” voltávamos atrás e tentávamos trazê-lo connosco, ou seja, quando as dificuldades atrapalham, um ou outro ajuda e partilha”. (E22)

“(...) empenhei-me e aprendi muito mais”.(E16)

“O grupo foi muito participante e conseguiu chegar ao seu objetivo... houve partilha entre os alunos”. (E15)

“Nós trabalhámos muito e conseguimos melhorar na análise de textos, na escrita de textos, na interpretação das perguntas e na leitura”. (E9)

“Ao trabalhar em conjunto partilho as minhas ideias e questões com os meus colegas, assim vou ganhando mais conhecimentos”. (E18)

“Senti dificuldades mas esforcei-me para as superar”. (E14)

1.2.Diferenciação Pedagógica

No que se refere à diferenciação pedagógica é mencionado que o desenvolvimento do trabalho respeitou as características individuais de cada um. Os alunos destacam as estratégias individualizadas, sugeridas pela professora, como o contributo que lhes permitiu ultrapassar as dificuldades com que se foram deparando.

“Quando nos deparamos com exercícios iguais ou parecidos, podemos sempre pensar com a ajuda das personagens da família da compreensão leitora e assim conseguimos sempre compreender e melhorar as nossas dúvidas”. (E17)

“Realizámos trabalhos muito diferentes e isso ajudou-nos a responder melhor ao que nos perguntavam”. (E22)

“Antes eu estava um pouco baralhada mas a família da compreensão ajudou-me... a desenvolver a mente e também comecei a responder a perguntas que para mim eram difíceis”. (E16)

“(...) aprendemos a compreender o sentido do texto... o significado das palavras”.(E20)

“As capacidades foram aumentando à custa dos exercícios”. (E14)

“Nós usámos a família da compreensão leitora (...) isso ajudou-me muito. Esta estratégia foi ótima”. (E11)

“Realizámos diferentes exercícios e foi bom porque ficámos com mais conhecimento que nos ajudou a analisar os textos pretendidos”. (E11)

“Neste trabalho deparámo-nos com diferentes formas de aprender, de realizar exercícios”. (E5)

“Ao utilizar a família da compreensão, fizemos exercícios que puxaram um pouco mais...conseguimos aumentar o grau de dificuldade... e isso foi uma grande evolução”. (E5)

“Antes de conhecer a família da compreensão eu sentia-me insegura mas agora em todos os exercícios penso nas personagens da família da compreensão leitora”. (E18)

“Acho que foi mais fácil responder às perguntas com este novo “analisar”, menos pessoas mostraram dúvida e mais pessoas mostraram-se motivadas”. (E19)

1.3.Trabalho Cooperativo

As dinâmicas do trabalho cooperativo foram apontadas pelos alunos como facilitadores do processo de aprendizagem. A cooperação entre colegas permitiu o esclarecimento de dúvidas, potenciou o desenvolvimento das aprendizagens e conhecimentos e o desejo por atingir níveis de execução mais complexos, melhorando as suas capacidades, desempenhos e competências.

1.4.Motivação

A motivação é mencionada como um dos fatores essenciais para as aprendizagens realizadas. Os alunos mencionaram que a motivação permitiu-lhes ultrapassar dificuldades, alcançar os objetivos propostos e continuar a praticar e a aprender. Tendo referido o apoio prestado pela professora como um importante contributo motivacional.

“Senti-me motivado por aprender cada vez mais”. (E13)

“Senti-me motivada pelas boas notas”. (E18)

“A pensar em tudo o que aprendemos sentimo-nos motivados”. (E8)

“Os amigos apoiaram (...) senti-me motivado”. (E7)

“Eu sinto-me motivada quando fico com curiosidade no trabalho”. (E18)

“Agora com a ajuda da compreensão leitora consegui estar mais motivada”. (E3)

“Eu sinto-me motivado porque penso sempre que sou capaz”. (E11)

“Eu senti que era capaz de fazer qualquer coisa, a qualquer hora e em qualquer momento”.
(E14)

“Eu senti-me feliz por aprender mais”. (E6)

“Era capaz se acreditasse em mim mesma”. (E16)

“Cada vez que aprendo fico mais motivado”. (E22)

“Aprendi a pensar e a organizar o pensamento”. (E10)

“Senti que quando estava a trabalhar tinha mais vontade de fazer coisas e de aprender (...) alcançar o meu nível máximo de compreensão e querer ser a melhor aluna”. (E17)

“Senti-me motivada porque vi que todos os meus colegas conseguiram aprender e evoluir em conhecimento”. (E17)

1.5.O professor

O professor é referido como o elemento estimulador do gosto pela aprendizagem, do desenvolvimento da compreensão da leitura, elemento facilitador da veiculação dos conhecimentos e esclarecimento de dúvidas através da exemplificação e recurso na superação de dificuldades.

“A professora manda-nos muitos trabalhos para aproveitarmos todas as capacidades que temos”.
(E13)

“A professora foi muito motivadora e ajudou-nos a empenharmo-nos”. (E18)

“A professora também me motivou com as suas frases mágicas por exemplo: - Eu sou capaz!”
(E18)

“Senti-me motivado porque eu sei se trabalhar consigo o que quero”. (E23)

“A professora fazia-me ter esperança, fazia-me ter mais vontade para trabalhar...” (E19)

“A professora foi a pessoa que fez “luz de presença”, que está lá sempre a motivar, a ensinar, a “salvar do perigo”.” (E5)

“A professora é o principal motivo da minha motivação.” (E5)

“A professora incentivou.” (E11)

“A professora foi um exemplo e graças a ela aprendemos mais dia-a-dia.” (E7)

“A professora motivou-me a não desistir e a dar sempre o nosso melhor.” (E16)

“A professora foi motivadora, deu-nos dicas e com essas dicas aprendemos mais e esforçamo-nos muito.” (E23)

“A professora foi sempre um modelo porque exigiu sempre muito trabalho.” (E22)

“A professora elogiou-nos bastante o que nos motivou imenso.” (E1)

“A professora encorajou-nos e mostrou-nos as nossas melhores capacidades, ainda ocultas...”
(E17)

Este projeto proporcionou experiências estimulantes para os alunos que através das práticas implícitas à compreensão leitora ampliaram as suas aprendizagens e competências nos diferentes domínios desta compreensão.

No segundo momento de avaliação da prova de compreensão leitora (final da implementação do programa – quarta fase), constatámos que, nas respostas correspondentes ao item 9 (*questão: Na tua opinião, a noite conseguiu, ou não, levar por diante a sua intenção inicial?*) que avaliava a compreensão crítica, 96% dos alunos responderam corretamente às questões e 4% responderam incorretamente. Verificou-se aqui um aumento de 56% de respostas corretas, comparativamente com a primeira avaliação.

Relativamente aos itens que avaliavam a compreensão inferencial, verificou-se o seguinte: no item 4 (*questão: Quando se diz “Hoje não saio daqui... O Sol que se amanehe!”, a noite mostra-se... Assinala com X as três opções corretas, de acordo com o sentido da frase*), 100% dos alunos responderam corretamente pelo que, se verificou um aumento de 68%, em relação à primeira avaliação. Nesta fase, o item 5 (*questão: As pessoas, os animais, as plantas e os objetos começaram a gritar “É preciso fazer cair a noite!”, porque... Assinala com X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*) atinge também 100% de respostas corretas, registando um aumento de 64%. A facilidade do item 7 (*questão: “Não estava habituada a meninos e aos doces passos de algodão.” Nesta frase, a expressão “doces passos de algodão” significa que os passos dos meninos eram... Assinala com X a resposta correta, de acordo com o sentido do texto*) mantém-se, sendo revelada pela percentagem de respostas corretas (100%).

Ao nível da reorganização, no item 8 (*questão: Ordena o que aconteceu à noite, numerando as afirmações de 1 a 5, de acordo com o final do texto*), 92% dos alunos responderam de forma totalmente correta e 8% de forma incorreta. Os alunos revelaram possuir a capacidade de organizar sequencialmente ou de reter a informação na memória sem o recurso a uma nova consulta do texto.

Ao nível da compreensão literal, nos itens 1 (*questão: Um dia, mal acordou, a noite foi espreitar pela janela e pensou: “Estou atrasada!” – Assinala com um X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*), 3 (*questão: A noite resolveu então... Assinala com um X a opção correta, de acordo com o sentido do texto*) e 6 (*questão: Quem conseguiu fazer cair a noite foi um menino rabino. De que modo? – Assinala com um X as afirmações verdadeiras e as falsas, de acordo com o sentido do texto*), os alunos obtiveram 100% de respostas corretas e no item 2 (*questão: Transcreve do texto uma frase que mostre que a noite estava mesmo sem vontade nenhuma de ir cumprir o seu dever.*), 92% dos alunos responderam corretamente e 8% responderam incorretamente.

Nestes, a resposta requerida apenas exigia a identificação de palavras ou expressões existentes no texto; contudo, observou-se uma melhoria dos resultados alcançados; no item 10 (*questão: Completa o Bilhete de Identidade do Sol, com base nas informações transmitidas no texto que acabaste de ler.*), verifica-se que a percentagem de respostas completamente corretas sobe para 96% (aumento de 44%), atingindo apenas 4% de respostas incompletas e 0% de respostas incorretas. A justificação para estes resultados pode basear-se no facto de os alunos terem melhorado a capacidade inerente à procura da informação, na tipologia de texto apresentada (texto informativo) e posterior recuperação dessa informação, evidenciando uma maior compreensão dos diferentes tipos de texto e dos diferentes níveis de compreensão leitora, que aplicam na análise de texto. O mesmo aconteceu no item 11 (*questão: O que é que esta família teve de fazer para poder assistir a um espetáculo?*), onde 80% dos alunos respondem corretamente (contrariamente aos 44% da primeira avaliação) e só 20% responderam incorretamente; nos itens 12 (*questão: Assinala com um X, na lista seguinte, cinco espetáculos diferentes oferecidos na Festa da Primavera.*) e 13 (*questão: No dia da Festa, a partir das 16 horas, a que espetáculos ainda se podia assistir?*), onde os resultados atingiram como respostas corretas 100% e 88%, respetivamente (subida de 76% em cada um dos casos). Como explicação plausível para esta alteração muito significativa nos resultados das respostas dadas a duas questões similares, aponta-se: mais uma vez, a evolução que os alunos realizaram ao nível da procura da informação no texto (texto informativo) e posterior recuperação dessa informação.

Respeitante às conclusões do Programa de Intervenção é observável, que os alunos elevaram muito significativamente os níveis de desempenho nos itens correspondentes à compreensão inferencial e compreensão crítica. Os alunos apresentaram resultados credíveis ao nível da compreensão da informação não explícita no texto, nomeadamente na ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona (dedução de relações de causa-efeito, dedução de uma sequência, dedução de detalhes, dedução de comparações, dedução de características e aplicação a uma situação nova, interpretação de linguagem figurativa).

Revelaram maior facilidade em expressar opiniões pessoais fundamentadas, em formar juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos (juízos de suficiências e de validade, juízos de propriedade, juízos de valor, de conveniência e de aceitação). Além disso, demonstraram ser capazes de reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto bem como, em compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase). Revelaram

também ser capazes de realizar a procura de informação em textos que não sejam narrativas e posterior recuperação dessa informação.

2. Discussão dos resultados

Como já foi referido na introdução, um dos objetivos principais deste Projeto de investigação assentou na elaboração de um programa de intervenção ao nível da compreensão leitora: “Ler CA (compreender / aprender)” e na avaliação da sua eficácia. A este nível, foram consideradas duas variáveis: a velocidade e a compreensão.

Os alunos apresentaram sinais de mudança no seu desempenho enquanto leitores. Esta mudança verificou-se nas duas áreas avaliadas, embora, seja importante reforçar a ideia de que o nosso objetivo primordial prendia-se explicitamente com o intuito de promover o ensino explícito da compreensão leitora, o desenvolvimento das competências de compreensão leitora e o desenvolvimento de estratégias de meta-compreensão.

Alcançada que está esta etapa do estudo, é fundamental confrontar as questões que se assumem como o fio condutor desta investigação, com os resultados obtidos.

Uma das questões formuladas consistia em perceber em que medida os alunos com níveis mais elevados de velocidade leitora apresentariam melhores níveis de compreensão da leitura.

Relativamente à velocidade leitora, verificámos que, a amostra de alunos embora com trajetórias diferentes, realizou progressos significativos, do primeiro momento de avaliação para o segundo momento de avaliação. Destes, vinte e um alunos (treze do sexo feminino e oito do sexo masculino) realizaram uma evolução notória do primeiro para o segundo momento e apenas quatro registaram uma evolução discreta a este nível.

Partilhando a opinião de Torres e Fernández (2001) uma intervenção não pode ser delineada de uma forma universal ou unitária para todos os tipos de dificuldades e para todos os sujeitos. Esta deve apresentar um caráter individualizado, de acordo com as características desenvolvimentais e as dificuldades/potencialidades de cada sujeito.

A prova de leitura silenciosa teve por objetivo avaliar o domínio da técnica de leitura e o ritmo da sua execução (velocidade da leitura). Uma vez que não foi usado nenhum grupo de controlo, não é possível saber até que ponto a mudança observada é devida apenas ao programa ou reflete igualmente os efeitos das atividades escolares.

A velocidade leitora e a compreensão surgem associadas. A velocidade de leitura é considerada como um dos fatores que favorece a captação da mensagem (Estanqueiro, 1990; Santos, 2000). Segundo Goodman (1976:19) a leitura veloz está associada com alta compreensão, em parte porque, sendo mais céleres, os leitores não se distraem com as informações irrelevantes do texto.

Relativamente à compreensão leitora e ao rendimento escolar em função da velocidade de leitura, verificaram-se diferenças significativas entre os grupos, ou seja, entre os sujeitos com notas inferiores à média e os sujeitos com notas superiores à média. Os sujeitos que alcançaram bons resultados na compreensão leitora também registam bons resultados ao nível do rendimento escolar e na velocidade da leitura. Por outro lado, aqueles cujos resultados se mantêm abaixo da média na compreensão leitora também têm notas inferiores no rendimento escolar e na velocidade da leitura (Apêndice XXVIII, p. 508). Deste modo, compreensão leitora e rendimento escolar e velocidade da leitura, surgem intimamente relacionados. Segundo Lopes (2001), o melhor preditor do desempenho da leitura no 4.º ano de escolaridade é o nível de leitura do 1.º ano. Um aluno de 10 anos pode ter uma velocidade de leitura de 110 palavras por minuto em leitura silenciosa. Um leitor atrasado poderá não ler mais de 60 a 80 palavras por minuto. Isto significa que, por cada minuto que passa, o *déficit* de leitura é de 30 a 50 palavras, quando comparamos com algumas crianças que atingem 200 a 300 palavras por minuto verifica-se o fosso profundo que desde muito cedo existe entre crianças do mesmo nível etário.

Neste estudo, a amplitude de palavras lidas por minuto varia entre 108 e 199 palavras registando-se uma diferença significativa entre os bons leitores e os leitores medianos.

Verificou-se também que os valores mais elevados registados quer na prova de compreensão, quer de velocidade estão associados aos alunos cujos encarregados de educação têm as habilitações de nível secundário e superior (Apêndice XXVIII, p. 508).

Os resultados obtidos confirmam que a velocidade leitora influencia a compreensão leitora e o rendimento escolar dos alunos.

No que diz respeito à questão “Em que medida o ensino das diferentes tipologias textuais gera mudanças nos níveis de compreensão leitora dos alunos?” podemos afirmar que as atividades que exigiram uma participação ativa por parte do sujeito foram aquelas em que mais dificuldades e resistências se observaram inicialmente pois estes alunos não possuíam o hábito de se interrogar acerca do que iriam ler pelo que, as questões de

compreensão direcionadas quer para níveis superiores (inferência e crítica) ou inferiores (perguntas que apelam à compreensão literal) suscitavam dificuldades. No entanto, com a implementação do programa “LER CA (compreender / aprender)”, dinâmica de trabalho colaborativo e atividades desenvolvidas, registaram-se progressos significativos a este nível e consequentemente foi possível conduzir os alunos para o processo de aprendizagem em que a criança desenvolveu determinadas capacidades de análise sobre a linguagem oral, antes ou no decurso do programa de instrução sobre leitura, ampliar o seu vocabulário, enriquecendo-o, tornando-se num leitor hábil, ao mesmo tempo que consolidava os seus níveis de compreensão.

Nas várias atividades desenvolvidas, verificou-se que os alunos mostravam um grande interesse pela leitura dos textos apresentados. A análise de diferentes tipologias textuais exigiu a ativação dos conhecimentos prévios dos leitores, fator intimamente relacionado com os níveis de compreensão. A compreensão só se pode desenvolver, a partir do momento em que o leitor colocou ao seu serviço todos os seus conhecimentos prévios e neste grupo de alunos isso foi notório.

Relacionando os resultados do rendimento escolar, da compreensão leitora e da velocidade da leitura em função das habilitações dos encarregados de educação, detetámos que existem diferenças significativas entre os grupos. O mesmo sucedeu na prova de velocidade da leitura. Os sujeitos cujos encarregados de educação têm o ensino secundário e o superior distinguem-se pela positiva, dos sujeitos cujos encarregados de educação possuem apenas o 1.º Ciclo e o 2.º / 3.º Ciclo.

Segundo Johnson (1989), o conhecimento social, linguístico e cultural em que a pessoa cresce e se desenvolve influencia o vocabulário e os conhecimentos prévios do leitor, dois fatores importantes na compreensão de textos e consequentemente no rendimento escolar. Citoler (1996) refere que, é importante considerar o meio socioeconómico e cultural em que a criança está inserida, visto existir uma grande disparidade de aquisições segundo as suas vivências e os seus conhecimentos. Assim, é importante ter em conta a proveniência dos alunos, pois o vocabulário e os conhecimentos prévios são os alicerces onde assentam a compreensão. Deste modo, os resultados no rendimento escolar e da compreensão leitora são influenciados pelas habilitações literárias do encarregado de educação.

Relativamente à questão “De que forma o ensino explícito da compreensão leitora (através de um programa de intervenção) contribui para o desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora?”, podemos afirmar que, ao apresentarmos aos

alunos um programa estruturado por etapas, com crescente grau de complexidade, diferentes tipologias de questões, através do qual lhes era permitido realizar atividades que lhes facilitavam a reflexão sobre a compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização, contando para tal com a ajuda de personagens ficcionadas, designadas coletivamente por “Família da compreensão”, contribuímos para o ensino explícito da compreensão leitora, para o treino de competências, bem como para a melhoria e sucesso na aprendizagem.

Podemos assim inferir, com o presente estudo, que a operacionalização de práticas fundamentadas e planeadas assentes em estratégias funcionais permite uma evolução na competência leitora dos alunos.

Ao analisarmos os resultados obtidos, entre o pré e o pós-teste, verificámos que houve uma evolução positiva, relativamente ao desempenho dos alunos nas variáveis analisadas – compreensão literal, compreensão inferencial, crítica e reorganização. Com base nestes resultados, podemos inferir que a implementação do programa “LER CA (compreender/aprender)” foi um investimento na promoção da compreensão leitora.

No que diz respeito ao grupo experimental, constatou-se, na análise das variáveis estudadas, que os alunos que revelaram um desempenho médio ou baixo, no momento inicial, registaram uma evolução mais significativa comparativamente com o segundo momento; tal pode estar relacionado com o tipo de intervenção realizada, focada para colmatar as necessidades individuais dos alunos. Por outro lado, verificou-se também que os alunos, que inicialmente revelaram melhores resultados, conseguiram evoluir ainda mais, alcançando níveis de excelência, comprovados, pela segunda avaliação efetuada.

Posto isto, poderemos concluir que, se forem implementados precocemente programas desta natureza, promovendo o ensino de cariz desenvolvimental, após uma intervenção específica, como foi o caso, os alunos desenvolverão mais rapidamente, equitativamente e de modo consolidado o domínio das competências de compreensão leitora, diminuindo, de igual modo, o desfasamento entre as mesmas. Contudo, é importante relembrar que este trabalho surtiu efeito, também devido ao investimento realizado por parte do professor investigador.

Quanto à questão colocada sobre o contributo da intervenção dirigida do professor para o desenvolvimento da compreensão leitora, podemos sustentar que,

ao criarmos um ambiente estruturado promotor da aprendizagem, desenvolvemos nos alunos, o prazer de ler e compreender melhor o que se lê, refletindo sobre os níveis de compreensão, ao explorar metodicamente diversos e diferentes textos. Por outro lado, procurámos, através da apresentação progressiva de diferentes instrumentos de trabalho, diferenciadas estratégias pedagógicas e diversas metodologias de trabalho, auxiliar os alunos na realização das tarefas propostas, de modo a promover a sua independência, capacitando-os para a realização das tarefas que exigiam a aplicação dos níveis de compreensão leitora.

Através da nossa investigação-ação, não só tomámos consciência das dificuldades sentidas pelos alunos, como também os auxiliámos a refletir sobre as suas produções e desempenhos, orientando-os constantemente nas mudanças de etapas.

Assim, concluímos que depois de envolver os alunos em atividades sequencializadas, munindo-os dos instrumentos de trabalho essenciais, as mudanças foram positivas. Os alunos passaram a analisar e a compreender melhor os diferentes tipos de textos lidos, bem como a responder melhor às questões que lhes eram colocadas e que exigiam que os mesmos aplicassem diferentes níveis de compreensão.

Antes do plano de intervenção, não havia uma efetiva análise/compreensão de texto. Estes dados mostram que os processos de compreensão leitora podem ser ensinados, influenciam as aprendizagens em todas as áreas curriculares e não apenas na de português. A Língua Portuguesa enquanto língua de escolarização é o código veiculador de todas as aprendizagens, só o seu eficaz aperfeiçoamento pode desencadear o processo de mudanças cognitivas e o desenvolvimento pessoal e social de todo o indivíduo. Esta simbiose permite compreender os resultados que evidenciam a existência de uma relação positiva entre a compreensão leitora e o sucesso escolar.

CONCLUSÃO

A investigação das últimas décadas mostrou-nos que a aprendizagem da leitura depende de um ensino eficaz da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos, bem como do contacto estruturado com os livros, ou seja, com literatura infantil de qualidade.

Segundo Sim-Sim (2007), o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida. A compreensão dos textos e a apreciação de boa literatura beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares.

A leitura de compreensão permite ao leitor ler palavras, frases e textos para lhes entender o significado, interpretando-os, apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimento (Chall,1990). Segundo Lencastre (2003) a compreensão leitora é concebida como um processo construtivo e dinâmico, fruto de atividade mental complexa por parte do leitor.

O nosso objetivo centrou-se na construção e avaliação de um programa de intervenção que contribuísse para o aumento dos níveis de compreensão leitora de alunos do 4º ano de escolaridade.

O estudo que nos propusemos realizar apresenta algumas limitações, nomeadamente as impostas pelo tempo disponibilizado para a implementação do programa de intervenção.

O desenvolvimento de um trabalho de investigação-ação exige tempo, dada a complexidade de fatores inerentes ao processo de ensino da compreensão leitora pelo que, consideramos que a implementação do programa no 3ºano de escolaridade, dando-se continuidade no 4ºano de escolaridade (dois anos de implementação) e respetiva avaliação dos resultados, mantendo a perspetiva experimental, poderá contribuir de forma ainda mais eficaz para o sucesso dos alunos. Por outro lado, consideramos que a questão da duração também deve ser equacionada em função de cada sujeito.

Para além disso, constatou-se que nem sempre foi fácil efetuar o registo imediato de todos os acontecimentos, uma vez que a investigadora assumiu simultaneamente o papel de professora.

No entanto, apesar de todas as limitações que se colocam à realização de um estudo desta natureza, foram alcançados os objetivos propostos, tendo-se obtido respostas para as questões que guiaram este estudo.

E muito embora a nossa intervenção se tivesse desenvolvido num curto período de tempo, os resultados registados pela nossa amostra foram não só positivos, como também elucidativos, permitindo comprovar que o ensino explícito da compreensão leitora contribui para a melhoria da compreensão dos diferentes tipos de textos. Estes resultados permitem concluir que os alunos poderão desenvolver eficazmente os seus níveis de compreensão leitora, se tiverem oportunidade de participar em programas de intervenção explícita e direta no âmbito da compreensão leitora. Nesta perspetiva, é fundamental que ao trabalho desenvolvido com esses alunos possa vir a ser dada continuidade, uma vez que o ensino da compreensão leitora deve ser frequente, sistemático e progressivo posto que, para melhorar os níveis de compreensão leitora dos nossos alunos e consequentemente os seus níveis de literacia é fundamental realizar um trabalho estruturado, sistemático, que quanto mais cedo tiver início, mais eficaz se revelará.

Em síntese podemos concluir que o ensino e a prática da compreensão leitora pressupõem um conjunto de atividades de cariz explícito que podem ser implementadas diretamente pelo professor e articuladas, respeitando a interdisciplinaridade com outras tarefas ou conteúdos.

Concluimos de igual modo que o professor deve apresentar sugestões que permitam ao aluno mobilizar estratégias facilitadoras dos processos de realização da atividade proposta, bem como a reflexão a efetuar sobre a mesma. A prática de reflexão em grande grupo – turma, nomeadamente a partilha e o *feedback*, dado por colegas e/ou pelo professor, assumiu-se como um meio facilitador da superação das dificuldades com que se depararam no decorrer no processo de compreensão de um texto. A realização de algumas atividades fomentou o trabalho em equipa, logo uma partilha permanente de conhecimentos e descobertas efetuadas, observando-se o cumprimento das normas e regras inerentes tais como, a convivência, a colaboração, partilha de ideias, a ajuda mútua, a organização das tarefas, a elaboração dos trabalhos e a comunicação.

Este estudo permitiu-nos também concluir que, desde que exista um investimento real por parte dos docentes, os programas de intervenção a implementar ao nível da compreensão leitora revelam-se eficazes, tornando-se assim possível o ensino e a prática da mesma. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura (Sim-Sim, 2007).

O grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade (Sim-Sim, 2007). Assim, a compreensão leitora revela-se de extrema importância, constituindo-se como uma tarefa muito útil, no contexto escolar. Nesta perspetiva, o professor deve implementar estratégias explícitas e sistemáticas de ensino que assentem em quatro pilares: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras, o conhecimento da língua de escolarização (em especial o domínio lexical), a experiência individual de leitura, as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor. Neste processo, o professor deve também colocar os alunos perante situações de análise de diferentes tipos de textos e efetuar uma permanente reflexão do seu trabalho, pois através deste processo desenvolve atitudes construtivas que facilitarão a implementação de novas práticas pedagógicas e consequentemente a melhoria da sua intervenção e sucesso dos alunos.

Considerando o programa em si mesmo, alguns aspetos merecem ser analisados. O primeiro prende-se com o papel e envolvimento do professor titular de turma. Constatou-se que, ao longo deste programa, a relação com a professora titular cingiu-se à cordialidade e ao interesse da mesma pelo programa já que com efeito, não esteve previsto qualquer tipo de atividade a efetuar com a sua colaboração, ou seja, não foram previstas tarefas a efetuar fora do contexto específico de implementação. Relativamente aos pais dos alunos, a sua participação restringiu-se à concessão de autorização para os alunos participarem no estudo. Contudo, no decorrer da implementação do programa, alguns pais revelaram interesse sobre o mesmo, questionando sobre os progressos dos seus filhos e trabalhos realizados pelos mesmos. A implementação de atividades a realizar pelo aluno, contando com a colaboração dos pais e professores titulares de turma são aspetos a considerar futuramente, pois poderão contribuir para o sucesso dos alunos e do programa de implementação.

Por último, consideramos que este estudo não está de forma alguma concluído pois, apesar das limitações que enumerámos e que poderão ter condicionado a avaliação dos seus efeitos, o estudo apresenta-se como um instrumento prático e eficaz no ensino explícito da compreensão leitora. A sua componente experimental, bem como a sua modalidade de implementação são uma mais - valia para a realização de atividades adaptadas a um grupo alvo, no contexto de ensino da compreensão leitora, promovendo o desenvolvimento e sucesso dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Texto Editora. Lisboa.
- Alaiz, V. e Barbosa, J. (1995). *Aprender a ter sucesso na escola*. Texto Editora. Lisboa.
- Alçada, I. (2007). Nota de abertura. In Sim-Sim e F.L. Viana (eds.), *Para a avaliação do desempenho de leitura*, (pp.1-2). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Lisboa.
- Almeida, L. (1993). *Rentabilizar o ensino – aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos – Capacitar a escola para o sucesso*. Edipsico. Vila Nova de Gaia.
- Almeida, L. e Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios. Braga.
- Almeida, L. & Tavares (1998). Conhecer, aprender, avaliar. In Almeida (1998). *Aprendizagem escolar – Dificuldades de aprendizagem*. Porto Editora. Porto.
- Alonso, J. e Mateos, M. M. (1985). “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación”. *Infancia y Aprendizaje*. 31-32: pp. 5-19.
- Alvarez, J. C. M. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tese de doutoramento. Madrid: Universidade Complutense de Madrid.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Texto. Lisboa.
- Anderson, R. C. e Pearson, P. D. (1984). A Schema - theoretic view of basic process in reading comprehension. In Pearson. P. D. (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Longman. New York. pp. 255-291.
- Antão, J. (1998a). Como fazer... aquisição de algumas técnicas de leitura. *Noésis*. 47: 10-12.
- Antão, J. (2000b). *Elogio da leitura, tipos e técnicas da leitura* – Col. Cadernos Pedagógicos. Edições Asa: Lisboa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.

- Armbruster, B., Anderson, T. e Ostergag, J. (1987). Does text structure, summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly*. 22 (3): 331-347
- August, D. L., Flavell, J. H. e Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*. 20 (1): 39-53.
- Avery, Carol S. Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende. Olson, Mary W. (org.), *La investigación-acción entra al aula*. Aique 1991: Argentina. pp. 43-55.
- Azevedo, F. (2006a). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel: Lisboa.
- Azevedo, F. (2007b). *Formar leitores das teorias às Práticas*. Lidel: Lisboa.
- Azevedo, F. (2009c). *Modelos e Práticas em literacia*. Lidel. Lisboa.
- Badian, N. A. (1999). Reading Disability Defined as a Discrepancy Between Listening and Reading Comprehension: A Longitudinal Study of Stability, Gender Differences, and Prevalence. *Journal of Learning Disabilities*. 32, n° 2: 138-148.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. PNEP. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Braga.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. e McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 74: 506-521.
- Beillerot, J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et Formation*. Paris. 9: 17-31.
- Benavente, A. (1976a). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Benavente, A. (1991b). Ciências da Educação em Portugal: situação atual e perspectivas. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 53-73.
- Benavente, A. (1999c). *Escola, professores e processos de mudança (2ª Ed.)*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Benavente, A. e Correia, P. A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Instituto de estudos para o desenvolvimento: Lisboa – caderno 3.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F., e Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. 3-4:23-26.
- Berkowitz, S. (1986). Effects of instruction in text organization: On sixth-grade students memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21 (2):161-179.
- Blachman, B. A. (1994). What we have Learned From Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading, and Some Unanswered Questions: A Response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*. 5: 287-291.
- Bloom, P.A. Barss, A. Nicol, J. e ConWay, L. (1994). Children's knowledge of binding and conference: Evidence from spontaneous speech. *Language*. 70: 53-71.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto.
- Bonham, L. A. (1988). Learning styles use in need of perspective. *Lifetime Learning*, v. 11 (5), p.14-7, apud Drummond, R. J. e Stoddard, A. H. (1992). Learning style and personality type. *Perceptual and Motor Skills*. 25:99-104.
- Brito, J. M. M. D. (2002). *Análise de estratégias metacognitivas e da compreensão leitora dos alunos à entrada do 3º ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In SPIRO, R. J., Bruce, B. C. Y. e Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum. pp. 453-481.
- Brown, A. e Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Benhavior*. 22 (1): 1-4.
- Byrne, B., Bamsley-Fielding, R., Ashley, L. e Larsen, K. (1997). Assessing the child's and the environment's contribution to reading acquisition: What we know and what we don't know. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* . Erlbaum. New Jersey. pp.265-285.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Caetano, A.P. (2004). A mudança dos professores pela Investigação-Ação. *Revista Portuguesa de Educação*. 17(1):97-118.
- Campos, A. A. A. (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

- Campos, B.P. (1986) – Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. *In As Ciências da Educação e a Formação de Professores- Comunicação*. GEP/ME. Lisboa.
- Canário, R., Alves. N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Instituto de Inovação Educacional e EDUCA. Lisboa.
- Carpenter, P. A. e Just, M. A. (1986). Cognitive processes in reading. In Orasana, J. (Ed.). *Reading comprehension*. Hillsdale, Erlbaum. New Jersey.
- Castro, S. L. (1993). *Alfabetização e percepção da fala*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Porto.
- Castro, S.L. e Gomes, I. (2000). Dificuldades de aprendizagem na língua materna. Universidade aberta. Lisboa.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Editorial Graó. Barcelona.
- Chall, J. S. (1983a). *Learning to read: the great debate*. McGraw-Hill. USA.
- Chall, J. S. (1983b). *Stages of reading development*. McGraw-Hill. Book Company. USA.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Harvard University Press: Cambridge.
- Citoler, S. D. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Ediciones Aljibe: Granada.
- Citoler, S.D. e Sanz, R.O. (1993). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (ed.), *Necessidades educativas especiais*. Dinalivro. Lisboa. pp.111-136.
- Clyment, T. (1972). What is Reading?: Some current concept. In Melniek, A. & Merrit, G. (Eds.). *Reading: Today and Tomorrow*. University of London Press & The Open University Press: Londres.
- Cochram-Smith, M., Lytle, S. L- (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press: New York.
- Cohen, L. e Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. 4th ed.. Routledge: London.
- Collins, A. e Smith, E. E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension*. Urbana Illinois: Center for the Study of Reading. Technical Report, 182.

- Colomer, T. e Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones. Madrid.
- Cooper, J. D. (1986a). *Improving reading comprehension*. Houghton Mifflin: Boston.
- Cooper, J.D. (1990b). *Cómo mejorar la Comprensión lectora*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Cortesão, L. (1998). Da necessidade de vigilância crítica à importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista de Educação* VII (1). 27-33.
- Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, e I. Duarte (Org.), *Para a didáctica do Português: seis estudos de linguística*. Colibri. Lisboa.
- Costa, H. B. e Paixão, M. F. (2004) Investigar na e sobre a Ação através de Diários de Formação, in L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (orgs.) *Investigação em Educação*. Porto Editora. Porto.
- Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Horizontes Pedagógicos: Lisboa.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto Editora: Porto.
- Cuetos, F. (1989a). Lectura y escritura de palabras através de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Cuetos, F. (2000b). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferencial comprehension and creative response. In Tierney, R., Andres, P. & Mitchell, J. (Eds.). *Understanding readers' understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. New Jersey. pp. 229-255.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In Barr, R., Kamil, M. L., Rosenthal, P. & Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*. Longman: New York:.
- Delecato, C. (1959). *The Treatment and Prevention of Reading Problems*. London: Ed. Charles C. Thomas. Springfield.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. Editora Nacional. São Paulo.
- Dionísio, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores – Leituras do Manual de Português*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Downing, J. (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspetivas*. Emília Ferreiro e Margarita Palacio. Artes Médicas. Porto

Alegre.

Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press: Filadélfia.

Estanqueiro, A. (1990). *Aprender a estudar. Um guia para o sucesso na escola*. Texto Editora. Lisboa.

EURYDICE (1995). *A luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção*

Europeia. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.

Fernandes, A. S. (1991). O Insucesso escolar. In Lemos Pires, E., Fernandes, A. S. e Formosinho, J. (Eds.). *A construção social da educação escolar* (2001), 3ª Ed., 187-213. Edições Asa. Porto.

Ferreiro, E. e Palácio, M. (1990). *Os processos de leitura e escrita*, 3ª ed.. Artes Médicas. Porto Alegre.

Flesch, R. (1948). "A new readability yardstick". *Journal of Applied Psychology* 32: 221–233

Flower, L. & Hayes, J. R. (1994). A cognitive process theory of writing. In R. Rudell, M. Rudell, e H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association. Newark. 4ª ed.. pp. 928- 950.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. abordagem neuropsicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Âncora Editora: Lisboa.

Formosinho, J. (1987). A influência dos fatores sociais. In Vários. *O Insucesso escolar em questão. Cadernos de análise social da educação*. Universidade do Minho. Braga.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: Teoria, Perspetivas e Prática*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Freitas, M.J. et al. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. PNEP. Ministério da Educação.

Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Editorial Aster. Lisboa.

Gall, A. (1978). *O Insucesso escolar*. Editorial Estampa: Lisboa.

- García, J. A. (1997). Comprensión y aprendizaje a partir de textos: aspectos teóricos-prácticos y experimentales. In García, J. N. (Dir.). *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona.
- Garcia, A. T., et al. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Narcea, S. A. Ediciones: Madrid.
- Garner, R. e Kraus, C. (1981-1982). Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors. *Educational Research Quarterly*, 6, 5-12.
- Garrison, J. e Hoskisson, K. (1989). Confirmation bias in predictive reading. *The Reading Teacher*, 42 (7), 482-488.
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000 - Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE. Retirado de: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA. Porto.
- Giasson, J. (2005). La lecture: De la theorie a la pratique. De Boeck. França.
- Goodman, K. S. (1990). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. Artes Médicas. Porto Alegre. 3ª ed.. pp 85-101.
- Golder, C. e Gaonach, D. (1998). *Lire et Comprendre: Psychologie de la lecture*. Hachette Éducation. Paris.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF. Paris.
- Gomes, A. (1997). Investigação-ação com educadores de infância: a reflexão como estratégia de renovação metodológica. In A. Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação. Atas do VII colóquio nacional da seção portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa. pp. 341-372.
- Gonçalves, G. (1967). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto Editora. Porto.
- Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-Requisito da aprendizagem da Leitura e Escrita*. Fundação Jacinto de Magalhães. Aveiro.
- Gonçalves, C. e Sousa, O. C. (2010). Português L2 / L1: compreensão leitora. *Limite*, 4: 123-143

- Goswami, U. (1990). Phonological priming and orthographic analogies in reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 323-340.
- Hall, W. S. (1991). Processos básicos de la comprensión de la lectura. In Puente, A. (Dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Ediciones pirâmide, S.A.. Madrid.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1987). A New Definition of Learning Disabilities. *Journal Learning Disability*, 20 (2), 109-113.
- Hare, V. C., Rabinowitz, M. & Schieble, K. (1989). The effects of main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 72-89.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw Hill. Lisboa.
- Harris, A. J. (1962). *How to increase reading ability (4th ed.)*. David Mokal Company: New York.
- Holmes, B. (1985). The effect of four different modes of reading on comprehension. *Reading Research Quarterly*. 20 (5): 575-586.
- Horowitz, R. (1985). Text patterns: Partll. *The Journal of Reading*. 28 (6): 534-542.
- International Reading Association (1999). Using multiple methods of beginning reading instruction. A position statement of the International Reading Association. [Em linha]. [Consulta em 13 fev. 2010]. Disponível na Internet: <<http://www.reading.org>>
- Irwin, J. W. (1986a). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood. Prentice-Hall. New Jersey.
- Irwin, J. W. (1986b). *Understanding and teaching, cohesion – comprehension*. International Reading Association. Newark, Delaware.
- Irwin, J. W. (1986c). Conhesión y comprensión. *Lecture y vida*. 8 (4): 4-11
- Johnson, D. e Johnson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferencial comprehension instruction. *Journal of Reading*. 29 (7): 622-626.
- Johnson, P. (1989). Reading comprehension assessment: A cognitive basis. Newark, Delaware: International Reading Association. (Tradução Castelhana: *La evaluación de la comprensión lectora*. Aprendizaje / Visor. Madrid.
- Jolibert, J. (1984). *Formar Crianças Leitoras*. Edições Asa. Porto.
- Juel, I. L. B. e. C. (1984). The Role of Decoding in Learning to Read. *Journal of Educational Psychology*. 48 (4):101 -1 23.

- Just, M. A. e Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. MA: Allyn and Bacon. Boston.
- Kemmis, S. (1993). Action research. In M. Hammersley (Org.), *Educational research: Current issues* (vol. 1, pp. 177-190). Paul Chapman: London.
- Kemmis, Stephen e McTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes: Barcelona (tradução espanhola; edição original língua inglesa, 1987).
- Kintsch, W. (1987). Contributions from cognitive psychology. In Tierney, R., Andres, P. & Mitchell, J. (Eds.). *Understanding Readers' Understanding*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum: New Jersey. pp. 5-15.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Kleiman, Â. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. Pontes Editores. Campinas SP Brasil.
- La Berge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading". *Cognitive Psychology*. 6: 293-323.
- Latorre, A., Del Rincón, D. Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Grup 92. Barcelona.
- Laurent, J. P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, 48, 71-77.
- Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: implications for instruction. *The Reading Matrix*. 7(3): 55-71.
- Lemos Pires, E., et al. (1989). *O Ensino básico em Portugal*. Edições Asa. Porto.
- Lencaster, L. e Pereira, D. C. (1990). A compreensão de textos como construção de modelos mentais. *Análise Psicológica*. 1: 61-69.
- Lencaster, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- León, J.A. y García Madruga, J.A. (1989): «Comprensión de textos e instrucción». *Cuadernos de Pedagogía*. 169:54-59.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Letria, J.J. (1983). *Histórias do Arco-Íris*. Livros Horizonte.

- Lipson, M. Y. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Reading Behavior*. 14: 243-261.
- Long, S., Winograd, P. e Bridge, C. (1989). The effects of reader and text. Characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*. 24 (3): 353-372.
- Long, H. (1992). Learning about self-directed learning. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: application and research*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1-8.
- Lopes, J. (2000a). Por uma intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Atas do II Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga.
- Lopes, J. (2001b). *Problemas comportamentais, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Quarteto Editora: Coimbra.
- Lopes, J. (2002c). *Problemas de Comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. 2ª (Ed.). Quarteto Editora. Coimbra.
- Lopes, J. e Figueiredo, M. J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. In J. A. Lopes (Ed.). *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Braga. pp.69-106.
- Manguel, A. (2007). *A cidade das palavras*. Companhia das Letras. São Paulo.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*. Texto Editora. Lisboa.
- Martins, A. M. e Cabrita, I. (1991). *A Problemática do insucesso escolar*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Instituto Superior Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Martins, M. A. e Niza I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Mattoso, J., Magalhães, A., Alçada, I.. (1993). *Os primeiros reis*. (vol.I). Editorial Caminho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora: Porto.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: purposes procedures and problems. In Bitton, B. & Black, J. (Eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Mialaret, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Editorial Estampa. Lisboa.
- Micotti, M. C. O. (1980). *Piaget e o processo de alfabetização*. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. São Paulo.
- Miguéis, G., Dias, J. & Lopes, J. (2000). Projeto de desenvolvimento de competências linguísticas. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet, (2000, Org.). *Atas do II Encontro Nacional em Leitura, Literatura Infantil e ilustração*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga. pp.31-35.
- Ministério da Educação – D.E.B. (2001a). – *Curriculo Nacional do ensino Básico competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.deb.min-edu.pt/curricular>.
- Ministério da Educação (2012b). Metas Curriculares do Ensino Básico. Retirado de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>
- Ministério da Educação (2002c). *Prova de aferição do ensino básico. 4º ano de língua portuguesa*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2005d). *Prova de aferição do ensino básico. 4º ano de língua portuguesa*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2006e). *Prova de aferição do ensino básico. 4º ano de língua portuguesa*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2007f). *Desempenhos dos alunos em Língua Portuguesa*. Direção Geral de Inovação Educacional e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogia de la lectura*. CEPE. Madrid.
- Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola - A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Montessori, M. (1971). *A mente da criança*. Portugália Editora. Lisboa.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos. Lisboa.
- Morales, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estratégias para comprender la lectura. *Revista Latinoamericana de lectura (Lectura y Vida)*. 7 (2).

- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Nisbet, J., e Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizagem*. Madrid.
- OCDE (2002a). *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. OECD Publishing. Paris. Retirado de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
- OCDE (2004b). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. OECD Publishing. Paris. Retirado de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OCDE (2007c). *PISA 2006 - Science competencies for tomorrow's world - Volume 2*. OECD Publishing. Paris. Retirado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf>
- Olson, Mary W. (comp.) *La Investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique Didáctica, 1991.
- O'Shea, L. & Sindelar, P. (1983). The effects of segmenting written discourse on the reading comprehension of low and high - Performance readers. *Reading Research Quarterly*. 18 (4): 458-466.
- Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o Currículo Através de Projetos Integrados. In José Augusto Pacheco (orgs.). *Políticas de integração curricular*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora. Porto. pp.7-38.
- Palincsar, A. S. e Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fastening and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1 (2): 117-175.
- Palmer, D. Stowe, M. & Knowker, G. (1986). *Good, average and poor readers strategic behavior and perception of self ant task atributes*. Paper presented at the “Annual Meeting of the American Educational Research Association”, San Francisco.
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a Literatura Popular*. Plátano Editora. Lisboa.
- Parente, M. S. C. (1996). *A Relação família – Escola; fator interativo no desenvolvimento da leitura da criança*. Conferência apresentada no “2º Congresso Galaico-português de psicopedagogia”. Universidade do Minho: Braga. pp. 266-269.
- Paris, S., Wask, B. & Van der Westhuizen, G. (1987). *Metacognition: A Review of research on metacognition and reading*. Paper presented at the “Annual Meeting of National Reading Conferene”, St. Petersburg, Florida.
- Pearson, D. e Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart and Winston. New York.

- Peixoto, M. L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar (auto-conceito académico, aspiração - expectativa académica, atitude face ao estudo e à ocupação)*. Braga: Edições APPCDM.
- Pérez Gómez, A. (1992) – O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (coord.) – *Os professores e a sua profissão*. Publicações D. Quixote: Lisboa.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press: New York.
- Pestana, M. (1974). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Atlântida Editora: Coimbra.
- Pierre, J. P. Huguet, D. & Christine, B. (1994). Educação familiar e parental. *Revista Inovação*, 7, 289-305
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Pinto, M. G. L. C. (1998). O Estudo Nacional de Literacia: Do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. In *Saber viver a linguagem: um desafio aos problemas de literacia*. Col. Linguística. Porto Editora: Porto.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM: Lisboa.
- Puente, A. (1991). Teoria del esquema y comprensión de la lecture. In Puente, A. (Comp.). *Comprensión lectora y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid. pp. 73-109.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva Publicações Lda: Lisboa.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Edições Asa. Rio Tinto.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Reis, C. e Lopes, A. C. (1987). “Desempenho linguístico e insucesso”. *Atas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação*. Associação de Psicólogos Portugueses: Porto. pp.421-427.
- Richgels, D. McGee, L. Lomasc, R. & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*. 22(2): 177-197.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C. (2007). *Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Retirado de: www.dgidc.min-edu.pt/.../dossier_questoeseracoes71.pdf
- Rumelhart, D. E. (1977a). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance*, (vol. 6). Erlbaum. Hillsdale.

- Rumelhart, D. E. (1980b). Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey. pp. 33-58.
- Rumelhart, D. E. (1987c). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3th Ed.). International Reading Association: Newark.
- Rumelhart, D. E. (1994d). Toward an interactive model of reading. In Robert B. Rudell; Martha Rapp Rudell e Harry Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.). International Reading Association: Newark.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Universidade de Aveiro Edições: Aveiro.
- Sadoski, M. Goetz, E. T. & Firtz, J. B. (1993). Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design. *Journal of Educational Psychology*. 85 (2): 291-304.
- Samuels, S. J. (1994). Word recognition. In R. Rudell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.) Newark: International Reading Association: Newark. pp. 359-380.
- Samuels, S.J. e Kamil, M.L.. (1984). Models of the reading process. In Pearson P. D. (ed.). *Handbook of Reading Research*. Longman: New York. pp. 212-221.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*. 41: 21-40.
- Sanchez, J. L. R (2002). Propuesta cognitiva ante las dificultades de lectura y escritura. In F.L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Actas do III Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Braga. pp. 22-44.
- Santillana, S. A.Orasanu, J. e Penny, M. (1986). Introduction: Comprehension theory and How it Grew. In Orasanu, J. (Ed.). *Reading comprehension: from research to practice*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Scarborough H. S. e Leslie R. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology*. 95(2): 211-224
- Schön, D.A. (1988) – Coaching Reflective teaching. In Grimmer, Peter; Erickson, Gaaalen (eds.)- *Reflection in teacher education*. Teacher College Press. New York.

- Scriber, R. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*. 12: 177-186.
- Sequeira, F. (1988a). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2): 73-79.
- Sequeira, F. (1989b). Construtivismo e Aprendizagem da Leitura. In *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim (orgs). Instituto de Educação – Universidade do Minho: Braga.
- Sequeira, F. (1989c). Psicolinguística e Leitura, In *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim (orgs). Instituto de Educação – Universidade do Minho: Braga.
- Sequeira, F. (1990d). As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto, *Revista Portuguesa de Educação*. 3: 37-43.
- Siegel, L. S. (1993). The development of reading. *Advances in child development and behavior*. 24: 63-97.
- Silva, M. (1996). A Investigação-Ação como Metodologia de Investigação. In *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1988a), Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler...eis a questão, *Revista Portuguesa de Educação*.1: 95-102;
- Sim-Sim, I. (1995b). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In *Novas Metodologias em Educação*. A. de Carvalho (org.). Porto Editora: Porto.
- Sim-Sim, I. (1997c). Porque não aprendem eles? In *Atas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Aprendendo a ensinar português*. APP. Associação de Professores de Português Lisboa. pp. 131 – 147.
- Sim-Sim, I. (1998d). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2001e). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora: Porto.
- Sim-Sim, I. (2002f). Formar leitores: A inversão do círculo. In *Atas do 2º Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Fernanda Viana, M. Martins e E. Coquet (orgs.). Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Braga.
- Sim-Sim, I. (2003g), Prefácio. In *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA: Porto.
- Sim-Sim, I. (coord.h) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa: Porto.

- Sim-Sim, I. (2007i). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação: Lisboa.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. DEB/ME. Lisboa.
- Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento: Lisboa.
- Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*. 7 (2):131 -1 43.
- Sim-Sim, I. e Viana, F.L. (2007). *Para avaliação do desempenho da leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação: Lisboa.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autoregulação*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Simões, A. (1990). Investigação-ação: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI. 39-51.
- Smith, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Smith, C. B. e Dahl, K. L. (1984). *La enseñanza de la lecto escritura: un enfoque interactivo*. Visor – Mec: Madrid.
- Smith, F. (1990a). *Para darle sentido a la lectura*. Gráficas Rogar. Madrid. Torgesen J. K., & Rashotte C. A. (1994). Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities*. 27 (5): 276-286.
- Smith, F. (1999b). *Leitura significativa, 3ª ed.*. Editora Artes Médicas Sul: Porto Alegre.
- Snow, C. (2002) (Org.). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Rand Education. Santa Monica. Retirado de: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.pdf
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J. & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and School influences on literacy*. Harvard University Press: Cambridge.
- Soares, N. et al. (2005). *Investigação da infância e crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos Mundos sociais das crianças*. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Retirado de: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>
- Solé, I. (1987a). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC. Barcelona.
- Solé, I (1988b). *Aprender a leer, leer para aprender*. Cuadernos de Pedagogía. 157:60-63.
- Solé, I. (2001c). *Estrategias de lectura*. Editora Graó de IRIF, S.L. Barcelona.

- Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Instituto de Educação e Psicologia: Braga.
- Sousa, M. L. D. (1990). Agora não posso, estou a ler. *Revista Portuguesa de Educação*. 3: 115-127.
- Spear - Swerling, L. e Sternberg, R. J. (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 42(1): 29-40. Retirado de: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04204.pdf>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive - compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann: London.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Allyn and Bacon: Boston.
- Tavares, J., Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Thiollent, M. (1998). *Metodologia da pesquisa - ação*. Cortez: São Paulo.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*. 9: 77-110.
- Torres, R.; Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*, Lisboa: Mc Graw-Hill de Portugal.
- Unesco (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA: Porto.
- Vega, M. C. M. Gutiérrez, C. M. Alonso, Q. M. L. (1990). *Lectura e comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza Editorial: Madrid.
- Veiga, F. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em ciências e matemática. *Revista de Educação*, 5 (2): 41-53.
- Viana, F. L. e Leal, M. J. (2002). Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Actas do III Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Braga.
- Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., e Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina: Coimbra.

Viana, F. L. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA: Porto.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Antídoto: Lisboa.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal

role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101: 192-212.

Williams, J. (1986). Research and instructional development on main idea skills. In Baumann, J. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, (pp.73-96).

Zabalza, M. (1998). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. *Coleção perspectivas atuais*. Edições Asa: Porto.

