



Sónia Cerqueira

## **Relatório do Projeto de Investigação**

*A Família Compreensão* como estratégia de metacognição, associada ao ensino explícito da compreensão na leitura no 2.º e 3.º ano do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado em Educação  
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico

**Orientadora:** Professora Doutora Ana Luísa  
Costa

dezembro de 2016

Versão Final



## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, quero dedicar este trabalho à Professora Ana Luísa Costa, que me acompanhou e apoiou durante esta investigação. Foi um privilégio trabalhar consigo, por ser a professora que é, sem dúvida um modelo a seguir, pela sua sede de conhecimento e por me ensinar a querer saber sempre mais, mas, principalmente, devido à enorme paixão que partilhamos pela Língua Portuguesa. Obrigada!

Depois, quero agradecer aos meus pais por todos os sacrifícios que fizeram por mim e pelo apoio que me deram desde que ingressei no ensino superior, demonstrando-se orgulhosos pelas minhas conquistas.

Agradeço também ao meu amor, por estar sempre do meu lado, compreendendo as minhas ausências. Obrigada por, ao longo destes cinco anos, acreditares em mim, mesmo quando eu não acreditava.

Não podia deixar de agradecer à Márcia, que acompanhou de perto o meu percurso académico. Mais do que uma colega, tornou-se numa grande amiga. Sem ela a meu lado, o ensino superior não tinha sido o mesmo. Obrigada pelo apoio ao longo da minha investigação e por teres sido a melhor colega de estágio que podia ter tido. Somos uma dupla invencível! Mónica e Vanessa, quero agradecer-vos também por todos os momentos únicos e inesquecíveis que partilhámos.

Por último, quero deixar um enorme agradecimento à Professora Cooperante Isabel Dias, por me ter recebido na sua sala de braços abertos, fazendo-me sentir, desde o primeiro dia, uma professora; e, claro, aos meus alunos, às crianças incríveis e motivadoras que fizeram com que este projeto fosse possível, mostrando-me, todos os dias, o quão maravilhosa é a profissão que escolhi. Muito obrigada!

## Resumo

O tema desta investigação insere-se na área do Português, relacionando-se com o ensino explícito da compreensão na leitura, associado a processos metacognitivos. Foram enunciadas como finalidades do estudo: verificar se a *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*, como uma estratégia de metacompreensão da leitura, ajudaria os alunos mais novos a desenvolver a sua compreensão leitora em textos narrativos e em textos expositivos; perceber quais são os processos cognitivos mobilizados (ou não) pelos leitores no momento da leitura; e compreender as facilidades e dificuldades dos participantes referentes às tipologias textuais em estudo.

O quadro teórico de referência procura dar a conhecer o estudo que foi realizado em torno da temática e dos principais conceitos que sustentam as perspetivas teóricas defendidas a respeito da leitura.

Metodologicamente, esta investigação é caracterizada como uma investigação-ação, visando compreender e alterar as fragilidades encontradas no contexto. Para dar resposta aos objetivos enunciados, a adaptação da *Família Compreensão*, os guiões de compreensão leitora e os questionários aplicados fazem parte dos instrumentos de recolha de dados

Os resultados obtidos através da análise de respostas dos alunos permitiram a determinação de conclusões relevantes para o ensino da leitura, como a aplicabilidade da *Família Compreensão* com alunos de 2.º e 3.º ano, devido à constatação de melhorias significativas na compreensão leitora dos alunos.

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

## Abstract

The theme of this research is inserted in the Portuguese subject, relating to the explicit teaching of reading comprehension, associated a metacognitive processes. Were listed as objectives: to verify if the *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*, as a reading process management strategy, help younger students to develop their reading comprehension in narrative texts and expository texts; realize what are the mobilized cognitive processes (or not) by the readers at the time of reading; and understand the advantages and difficulties of the participants in these types of text.

The theoretical framework seeks to present the study that was conducted around the theme and the main concepts underpinning the theoretical perspectives defended about reading.

Methodologically, this research is characterized as an action-research, to understand and change the weaknesses found in the context. To meet the stated goals, the adaptation of the *Família Compreensão*, scriptwriters reading comprehension and questionnaires are part of the data collection tools

The results obtained by the students' responses analysis, allowed determination of conclusions, relevant to the teaching of reading, such as the applicability of the *Família Compreensão* with students of 2nd and 3rd year, due to the finding of significant improvements in reading comprehension of students.

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

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>i</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Capítulo I – Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo II – Quadro teórico de referência</b> .....	<b>4</b>
1. Da aprendizagem da leitura ao ensino formal da decifração .....	4
2. Modelos teóricos de leitura.....	9
3. A compreensão na leitura.....	10
3.1. A leitura no currículo de Português .....	11
3.2. O ensino explícito da compreensão na leitura .....	13
3.3. Tipologias textuais.....	18
3.3.1. Textos narrativos .....	18
3.3.2. Textos expositivos .....	19
3.4. Estratégias de compreensão na leitura .....	21
3.5. O desempenho dos alunos na compreensão de textos narrativos e expositivos .....	22
3.6. Processos e componentes da compreensão leitora .....	24
4. A avaliação da compreensão na leitura .....	28
4.1. Avaliação da leitura: objetivos e dimensões .....	29
4.2. Formulação de itens para avaliar .....	29
5. Compreender com a <i>Família Compreensão</i> .....	31
<b>Capítulo III – Metodologia</b> .....	<b>36</b>
1. Paradigma e métodos adotados .....	36
2. Intervenção Pedagógica.....	40
2.1. Caracterização do contexto educativo.....	40
2.2. Procedimento e dispositivos de intervenção.....	41
3. Procedimento e instrumentos de recolha e análise de dados .....	46
3.1. Recolha de dados.....	46
3.2. Análise de dados .....	48
<b>Capítulo IV – Apresentação e interpretação da intervenção</b> .....	<b>53</b>
1. Processo de diagnóstico.....	53
1.1. Guião de compreensão 1 – <i>Provérbios de S. Martinho</i> .....	53
1.2. Análise das resoluções .....	54
2. Questionário inicial .....	61
3. Processo de intervenção .....	65
3.1. Guião de compreensão 2 - <i>Sábios como camelos</i> .....	65
3.2. Análise das resoluções .....	66

3.3. Guião de compreensão 3 - <i>Os Camelídeos</i> .....	75
3.4. Análise das resoluções.....	76
3.5. Guião de compreensão 4 – <i>O pinheirinho de Natal</i> .....	84
3.6. Análise das resoluções.....	85
3.7. Guião de compreensão 5 – <i>O que eu sei sobre o coração</i> .....	93
3.8. Análise das resoluções.....	94
3.9. Guião de compreensão 6 – Horário de um autocarro.....	101
3.10. Análise das resoluções.....	102
4. Processo de avaliação.....	107
4.1. Guião de compreensão 7 – <i>A girafa que comia estrelas</i> .....	108
4.2. Análise das resoluções.....	108
5. Síntese global dos resultados.....	115
6. Questionário final.....	116
<b>Capítulo V – Considerações globais.....</b>	<b>119</b>
<b>Capítulo VI – Referências bibliográficas.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>131</b>
Apêndice 2 - Guiões de compreensão.....	131
Apêndice 3 – Planificação da aula de apresentação da <i>Família Compreensão</i> .....	150
Apêndice 4 – Planificação do guião de compreensão 1.....	154
Apêndice 5 – Planificação do guião de compreensão 2.....	155
Apêndice 6 – Planificação do guião de compreensão 3.....	158
Apêndice 7 – Planificação do guião de compreensão 4.....	159
Apêndice 8 – Planificação do guião de compreensão 5.....	161
Apêndice 9 – Planificação do guião de compreensão 6.....	162
Apêndice 10 – Planificação do guião de compreensão 7.....	164

## Índice de quadros

Quadro 1: Resultados esperados de leitura.....	11
Quadro 2: Descritores de desempenho de leitura.....	12
Quadro 3: Classificação dos textos expositivos.....	20
Quadro 4: Estratégias específicas de compreensão da leitura de textos narrativos e expositivos.....	22
Quadro 5: Tipos de compreensão leitora.....	27
Quadro 6: Perguntas sobre o produto e sobre o processo.....	30
Quadro 7: Implementação dos guiões de compreensão.....	44
Quadro 8: Técnicas de recolha de dados.....	46

Quadro 9: Técnica de análise de dados .....	48
Quadro 10: Síntese dos resultados nos itens de seleção e itens de construção com resposta curta .....	122
Quadro 11: Síntese dos resultados nos itens de construção com resposta restrita .....	126

## Índice de figuras

Figura 1: Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas.....	7
Figura 2: Modelo da compreensão na leitura .....	14
Figura 3: Processos de leitura e suas componentes.....	16
Figura 4: <i>Família Compreensão</i> de Viana <i>et al.</i> .....	32
Figura 5: <i>Família Compreensão: A família que te vai ajudar!</i> .....	33
Figura 6: Personagens e tipos de compreensão .....	34
Figura 7 - Tipologia de itens .....	39
Figura 8: Realização dos guiões (1) .....	42
Figura 9: Realização dos guiões (2) .....	42
Figura 10: Critérios de classificação dos itens de resposta seleção e do item de construção com resposta curta .....	49
Figura 11: Categorias de respostas dos itens de seleção e do item de construção .....	50
Figura 12: Critérios de classificação dos itens de construção com resposta restrita .....	51
Figura 13: Resposta correta do item 1 .....	54
Figura 14: Resposta totalmente correta do item 2.....	55
Figura 15: Respostas dadas ao item 2 .....	56
Figura 16: Resposta correta do item 3.....	56
Figura 17: Resposta correta do item 4.....	57
Figura 18: Respostas dadas ao item 6 .....	58
Figura 19: Tópico 3.1 – conectores .....	58
Figura 20: Tópico 3.2 – número de razões .....	58
Figura 21: Resposta sem conector – 3.º ano .....	59
Figura 22: Razões apresentadas – 2.º ano .....	59
Figura 23: Razões apresentadas – 3.º ano .....	59
Figura 24: Resoluções corretas e percentagens de acerto dos itens de seleção e item de construção com resposta curta.....	60
Figura 25: Respostas dadas à questão 1.....	61
Figura 26: Respostas dadas à questão 2.....	62
Figura 27: Respostas dadas à questão 3.....	62
Figura 28: Respostas dadas à questão 4.....	63
Figura 29: Respostas dadas à questão 5.....	64

Figura 30: Respostas dadas à questão 6.....	64
Figura 31: Resposta correta do item 1.....	66
Figura 32: Resposta correta do item 2.....	67
Figura 33: Respostas dadas ao item 2.....	67
Figura 34: Resposta correta do item 3.....	68
Figura 35: Respostas dadas ao item 3.....	69
Figura 36: Resposta correta do item 4.1.....	70
Figura 37: Resposta correta ao item 4.2.....	70
Figura 38: Resposta correta do item 4.3.....	71
Figura 39: Respostas dadas ao item 5.....	72
Figura 40: Tópico 3.1 – conectores.....	73
Figura 41: Tópico 3.2 – número de razões.....	73
Figura 42: Resposta sem conector – 3.º ano.....	73
Figura 43: Resoluções corretas e percentagens de acerto dos itens de seleção.....	74
Figura 44: Resposta correta do item 1.....	76
Figura 45: Resposta correta do item 2.....	77
Figura 46: Respostas dadas ao item 2.....	77
Figura 47: Resposta correta do item 3.....	78
Figura 48: Respostas dadas ao item 3.....	79
Figura 49: Resposta correta do item 4.....	79
Figura 50: Resposta correta do item 5.1.....	80
Figura 51: Resposta correta do item 5.2.....	80
Figura 52: Respostas dadas ao item 6.....	81
Figura 53: Tópico 3.1 – conectores.....	82
Figura 54: Tópico 3.2 – número de razões.....	82
Figura 55: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção e de construção com resposta curta.....	83
Figura 56: Resposta correta do item 1.1.....	85
Figura 57: Resposta correta do item 1.2.....	86
Figura 58: Resposta correta do item 2.....	86
Figura 59: Respostas dadas ao item 2.....	87
Figura 60: Resposta correta do item 3.....	88
Figura 61: Respostas dadas ao item 3.....	88
Figura 62: Resposta correta do item 4.1.....	89
Figura 63: Resposta correta do item 4.2.....	90
Figura 64: Respostas dadas ao item 5.....	91
Figura 65: Tópico 3.1 – conectores.....	91
Figura 66: Tópico 3.2 – número de razões.....	91
Figura 67: Resoluções corretas e percentagens de acerto dos itens de seleção.....	92

Figura 68: Resposta correta do item 1.....	94
Figura 69: Resposta correta do item 2.....	95
Figura 70: Resposta correta do item 3.....	96
Figura 71: Respostas dadas ao item 3 .....	96
Figura 72: Resposta correta do item 4.....	97
Figura 73: Respostas dadas ao item 6 .....	98
Figura 74: Tópico 3.1 - conectores .....	99
Figura 75: Tópico 3.2 – número de razões .....	99
Figura 76: Resposta sem conector – 2.º ano .....	99
Figura 77: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção.....	100
Figura 78: Resposta correta do item 1.....	102
Figura 79: Resposta correta do item 2.....	103
Figura 80: Resposta correta do item 3.....	104
Figura 81: Resposta correta do item 6.....	104
Figura 82: Respostas dadas ao item 6 .....	105
Figura 83: Resposta correta do item 6.1.....	106
Figura 84: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção.....	106
Figura 85: Resposta correta do item 1.....	109
Figura 86: Resposta correta do item 2.....	109
Figura 87: Respostas dadas ao item 2 .....	110
Figura 88: Resposta correta do item 4.1.....	110
Figura 89: Resposta correta ao item 4.2.....	111
Figura 90: Respostas ao item 5.....	112
Figura 91: Tópico 3.1 - conectores .....	112
Figura 92: Tópico 3.2 – número de razões .....	112
Figura 93: Razões apresentadas – 2.º ano .....	113
Figura 94: Razões apresentadas – 3.º ano .....	113
Figura 95: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção.....	114
Figura 96: Respostas dadas à questão 1.....	116
Figura 97: Respostas dadas à questão 2.....	116
Figura 98: Respostas à questão 3.....	117
Figura 99: Respostas dadas à questão 4.....	118

## Capítulo I – Introdução

A leitura é uma competência essencial na vida de um indivíduo, contribuindo para o seu sucesso enquanto aluno e enquanto cidadão. Na escola, saber ler é condição obrigatória, não só na área do Português, como em todas as outras áreas curriculares (DGIDC, 2009). No quotidiano, recorreremos à leitura nas mais diversas situações, em inúmeros momentos da nossa vida, sendo, somente, por meio da compreensão da leitura que qualquer um de nós consegue perceber a linguagem escrita e, através dela, expressar-se corretamente. Deste modo, ler significa compreender, ou seja, conseguir extrair e interpretar informação do que se lê (Amor, 2006; Giasson, 1993; Martins, 1992; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007, 2009; Viana *et al.*, 2010; Viana, 2009). Não há leitura se não houver compreensão, se não for atribuído um significado ao código escrito (Viana *et al.*, 2010). Neste sentido, a escola reveste-se de uma enorme importância, pois a compreensão da leitura requer um ensino explícito, sustentado por estratégias específicas de leitura e pela monitorização do processo de compreensão por parte do leitor (Sim-Sim, 2007). O acto de ler é defendido por vários autores como um processo interativo (Català, Català, Molina & Monclús, 2013; Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Viana *et al.*, 2010), uma vez que o leitor só compreende o que lê se, no momento da leitura, houver a interação entre três grandes componentes: o leitor, o texto e o contexto – modelo consensual de compreensão na leitura (Giasson, 1993). É assumindo esta posição que surge a presente investigação, que foi posta em prática em contexto de estágio, no âmbito da unidade curricular Estágio III e cuja temática se insere no domínio do ensino explícito da compreensão na leitura, tendo como suporte a *Família Compreensão*, uma estratégia metacognitiva utilizada para ajudar os alunos mais novos a desenvolverem a sua compreensão leitora (Viana *et al.*, 2010).

A problemática que deu origem ao tema em investigação emergiu da observação de uma turma mista de 2.º e 3.º ano do ensino básico. No início do estágio, tive oportunidade de constatar os diferentes níveis de leitura existentes na turma, próprios de cada ano escolar: no 2.º ano, era visível o estado bastante inicial do processo de decifração em que se encontravam os alunos; no 3.º ano, apesar de já existir, na maioria dos alunos, o reconhecimento automático das palavras, eram notórias algumas dificuldades relativamente à compreensão dos textos, no que se refere aos diferentes tipos de compreensão. Além disso, no geral, a turma não demonstrava estar motivada nas atividades de leitura, sendo, inclusive, a releitura do texto, um ato praticamente inexistente. Após ter verificado a ocorrência destas situações, no

domínio da leitura, percebi que um projeto relacionado com o ensino e o desenvolvimento desta competência faria todo o sentido para este grupo.

É preciso ter-se em conta que a aprendizagem da decifração é uma fase crucial do processo do ensino formal da leitura, mas não é suficiente (idem). Primeiro, os leitores principiantes começam por descodificar todos os grafemas que constituem as palavras nos fonemas correspondentes, de modo a conseguir identificá-las e atribuir-lhes sentido. Depois, numa progressão bem-sucedida, o automatismo das palavras vai acontecendo cada vez com mais frequência, e os alunos reconhecem e interpretam as palavras imediatamente quando as leem. Todavia, para além destas competências básicas, de modo a que haja compreensão leitora, é preciso, ainda, a mobilização de competências mais complexas para que o leitor construa o significado do texto no geral (idem). As ferramentas de que os alunos precisam para se tornarem leitores fluentes e conscientes requerem um ensino explícito, que abranja práticas de leitura de diferentes tipos de textos, com estruturas, temas e objetivos de leitura distintos e específicos. Tal pressupõe que os alunos saibam identificar, através de estratégias específicas de leitura, os processos cognitivos e os diferentes tipos de compreensão subjacentes às questões que lhes são propostas após a leitura de diferentes tipos de textos (idem); e tenham, ainda, a consciência de que podem recorrer a estratégias metacognitivas para os ajudarem a manter ou recuperar a sua compreensão leitora (Costa, 1992). Esta é a perspetiva de ensino que é urgente nas escolas e que torna esta investigação pertinente, uma vez que, relativamente ao desempenho dos alunos na compreensão de diferentes tipologias textuais, nomeadamente, entre textos do tipo narrativo e expositivo, há discrepâncias bastante significativas, tendo em conta os relatórios de análise das provas nacionais (GAVE, 2001; IAVE, 2013 e 2015), o que demonstra que são precisas alterações no âmbito do ensino explícito da compreensão.

*A Família Compreensão: A família que te vai ajudar!* assume um destaque nesta investigação, surgindo como uma adaptação da *Família Compreensão* de Viana e colaboradoras (2010). Este é um recurso pedagógico-didático que tem como objetivo ajudar os alunos no desenvolvimento da sua metacompreensão leitora, através do ensino explícito da compreensão. Esta família é, de modo fantasioso, composta por cinco personagens, cada uma responsável por uma função específica relacionada com um tipo de compreensão. E ajudam os alunos a identificarem os processos cognitivos envolvidos na compreensão e as operações que devem mobilizar para responderem corretamente a atividades de compreensão leitora (idem).

No que diz respeito às minhas motivações pessoais, a leitura e a escrita sempre fizeram parte do meu universo. Desde pequena que demonstrei um grande interesse

por livros e, como consequência do meu gosto pela leitura, surgiu o gosto pela escrita. Para mim, são duas competências essenciais, não só pela necessidade que representam no nosso dia-a-dia, mas, sobretudo, pelo prazer e bem-estar que nos podem oferecer. Deste modo, tentei ser para o grupo um exemplo de leitor, fazendo com que os alunos encontrassem sentido no ato de ler, estando motivados para o fazer. A motivação, no processo de leitura, é uma variável fundamental, pois é deste fator que advém uma maior ou menor disposição por parte do leitor para se envolver com a atividade de leitura. Como tal, “para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (DGIDC, 2009, p.70) e o professor desempenha um papel elementar neste sentido, uma vez que as experiências de leitura que propõe aos seus alunos devem “manter viva a vontade de querer ler” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p.7).

Assim, considerando as fragilidades encontradas nos participantes e a pertinência do tema em estudo, defini, como objetivos para a investigação, os que a seguir se discriminam: (i) Verificar se a *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*, como uma estratégia de metacompreensão da leitura, ajudaria os alunos mais novos a desenvolver a sua compreensão leitora, especificamente, em textos narrativos e expositivos; (ii) Perceber quais são os processos cognitivos mobilizados (ou não) pelos leitores no momento da leitura; e (iii) Compreender as facilidades e dificuldades dos participantes referentes às tipologias textuais em estudo.

No que diz respeito à organização geral deste trabalho, este é constituído por seis grandes grupos: Capítulo I – Introdução, do qual consta a enunciação do tema da investigação e da problemática em estudo, a exposição da pertinência do tema e das motivações pessoais e, ainda, a apresentação da estrutura geral do relatório; Capítulo II – Quadro teórico de referência, no qual explico, com fundamentação teórica, a temática da investigação e os principais conceitos abordados, nos quais me baseei para delinear a minha estratégia de intervenção; Capítulo III – Metodologia, que apresenta a justificação e descrição das metodologias adotadas, do contexto educativo e dos procedimentos e dispositivos de intervenção, bem como do procedimento e instrumentos de recolha e análise dos dados; Capítulo IV – Apresentação e interpretação da investigação, que tem como principal objetivo a apresentação e análise dos resultados da ação pedagógica efetuada; Capítulo V – Considerações globais, no qual são estabelecidas as principais conclusões do estudo, relacionadas, criticamente, com a teoria que sustenta a investigação e os objetivos enunciados no início; e, por fim, Capítulo VI – Referências bibliográficas, que contém a lista das obras consultadas para a realização deste trabalho. No final do relatório, estão alguns dos apêndices que são referidos no corpo do trabalho. Disponibilizo o restante apêndice e os anexos no envelope e no CD que acompanham o relatório.

## **Capítulo II – Quadro teórico de referência**

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação do enquadramento teórico relativo a esta investigação, a qual se centra na área do Português e, mais concretamente, no domínio da leitura. Assim, será explicado todo o processo de aprendizagem da leitura desde o momento em que a criança começa a adquirir, implicitamente, noções de linguagem oral e escrita, até ao momento em que aprende formalmente a decifrar e a ler. Ao longo do capítulo, é assumida a posição de vários autores de que ler é compreender e, nesse sentido, a criança só aprenderá a ler através do ensino explícito da compreensão na leitura, o qual visa a aprendizagem de estratégias de leitura e o desenvolvimento da metacompreensão.

### **1. Da aprendizagem da leitura ao ensino formal da decifração**

É sabido que o processo de aprendizagem da leitura começa antes de a criança aprender formalmente a ler. Anteriormente à entrada no ensino formal, a criança já aprendeu a falar e conhece bem a linguagem oral. Mesmo sem saber o nome das letras nem a relação grafema-fonema, a criança já viveu inúmeras experiências relacionadas diretamente com a linguagem escrita, o que faz com que demonstre competências metalinguísticas (Viana *et al.*, 2010). As crianças que lidam diretamente com a linguagem escrita vão manifestando comportamentos que revelam conhecimentos específicos sobre a leitura: comportamentos emergentes de leitura (Mata, 2008; Sim-Sim, 2009). Através do contacto com os livros, de ouvir ler histórias e de observar leitores ativos no seu quotidiano, as crianças vão percebendo que a escrita se traduz em informação, à qual podemos aceder lendo, e que tem diversos fins. Neste sentido, as crianças ficam mais familiarizadas com a leitura e adquirem comportamentos próprios de leitor. Mesmo não sabendo ler, antecipam o conteúdo do texto que até pode não representar o que está escrito. Revelam conhecimentos sobre o manuseamento e o virar das folhas de um livro. Apercebem-se também que o texto se lê da esquerda para a direita e que existem diferenças entre letras e desenhos. Além disso, ao interagirem com falantes nativos da sua língua materna, vão desenvolvendo a sua linguagem oral, sendo capazes de, progressivamente, produzir frases mais coerentes e complexas. O contexto social no qual a criança está inserida e as relações que estabelece com os outros contribuem para o aumento do seu léxico, o que tem uma influência muito positiva na aprendizagem da leitura (*ibidem*). Viana *et al.* (2010) afirmam que aprender a ler será mais fácil para uma criança que conheça muitas palavras, pois uma criança que conheça poucas palavras terá, ainda, de

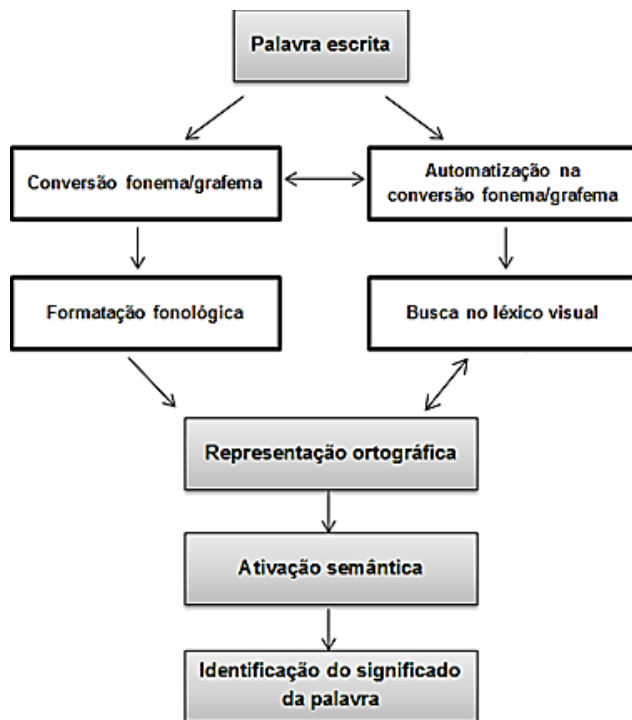
aprender novas palavras em contexto oral para depois as poder ler no contexto escrito.

Neste âmbito, de acordo com vários autores, existem fases de aprendizagem da leitura, pelas quais as crianças passam até atingirem o domínio e automatização da leitura. Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011) e Martins & Niza (1998) citando Downing & Fijalkow (Downing, 1987; Downing *et al.* 1982; Downing & Fijalkow, 1984; Fijalkow, 1983) afirmam que, durante o processo de aprendizagem da leitura, a criança passa por três fases: (i) fase cognitiva, (ii) fase de domínio e (iii) fase de automatização. Durante a primeira fase, a criança constrói um sentido para a linguagem escrita, ou seja, percebe para que serve ler e escrever, quais são os benefícios de saber estas competências e em que situações é que lhes podem ser úteis, quais são as suas características e como é que a linguagem escrita se relaciona com a linguagem oral. Depois, a segunda fase corresponde à prática das operações que levam ao domínio da leitura. A criança aprende a descodificar o código escrito até chegar à decifração automática das palavras, técnica que lhe vai permitir apropriar-se do conteúdo do texto para poder interpretá-lo. Por último, na terceira fase, a criança utiliza as estratégias de leitura aprendidas até então para ler fluentemente, sendo, nesta fase, a decifração um processo inconsciente, pois a identificação e o reconhecimento das palavras já é automático. Nesta etapa, é esperado que a criança leia “i) para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento; e ii) para apreciar textos variados” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p.7). Ainda segundo Downing & Fijalkow (*ibidem*), as dificuldades demonstradas pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita estão, essencialmente, relacionadas com a fase cognitiva. Isto porque a criança precisa, desde o início, de atribuir sentido à linguagem escrita, caso contrário terá mais dificuldades no processo de aprendizagem. Se a criança conhecer as funções da linguagem escrita e compreender a sua utilidade, fica motivada para aprender a ler e a escrever, pois encontra razões para o fazer (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008).

Na perspetiva de outros autores como Linnea Ehri (1997 citado por Sim-Sim, 2009), as três fases de aprendizagem da leitura denominam-se: (i) fase de leitura pré-alfabética; (ii) fase de leitura parcialmente alfabética e (iii) fase de leitura totalmente alfabética. A primeira fase pode ser observada nas crianças desde os três anos de idade e corresponde a uma identificação logográfica da palavra, ou seja, a criança “lê” a palavra através de chaves contextuais. Reconhece a palavra pelo contexto em que está inserida e pelo seu visual gráfico (desenho da letra; letras maiúsculas ou minúsculas). Mais tarde, no final da educação pré-escolar, a criança começa a descobrir as letras e a identificá-las em tudo o que a rodeia, sendo a primeira letra do

seu nome a mais importante para si e, por isso, tende a identificar o seu nome noutras palavras que comecem com a mesma letra. Por fim, quando entra para o ensino básico, fase correspondente à leitura totalmente alfabética, a criança aprende formalmente a decifrar palavras, através da correspondência grafema-fonema. O desenvolvimento da consciência fonológica torna-se, assim, fundamental para que o futuro leitor tenha a capacidade de reconhecer e manipular as unidades do oral (Freitas, Alves & Costa, 2007). Todavia, apesar de ser condição fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011), a consciência fonológica continua a desenvolver-se com o ensino e aprendizagem destas competências.

Focando-nos agora na entrada para o 1.º ano do ensino básico, a aprendizagem da leitura adquire, neste momento, um carácter mais formal e específico. Ler, mais do que decifrar palavras, é compreender o seu significado num contexto escrito. Quando há compreensão da leitura, o leitor atribui significado aquilo que lê (Sim-Sim, 2007). Tal como Sim-Sim (2007, 2009), outros autores defendem esta perspetiva, afirmando que ler é compreender (Amor, 2006; Giasson, 1993; Martins, 1992; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Viana *et al.*, 2010; Viana, 2009). No processo de leitura, o leitor mobiliza diferentes competências que lhe permitem extrair significado: (i) competências básicas, que correspondem à identificação e reconhecimento de palavras (decifração) e (ii) competências mais complexas, que permitem ao sujeito relacionar as palavras, as frases e o texto no geral, construindo, assim, o seu significado (Viana *et al.*, 2010). O domínio da capacidade de decifrar palavras é primordial para o sucesso da compreensão na leitura, embora não seja suficiente (*ibidem*). Portanto, para que haja compreensão, o leitor precisa de descodificar as palavras escritas (padrões visuais), transformando-as em padrões fonológicos próprios da sua língua. A este processo psicolinguístico chamamos decifração: o leitor associa as diferentes letras da palavra (grafemas) aos respetivos fonemas da sua língua, de forma a conseguir verbalizá-las e atribuir-lhes sentido (Sim-Sim, 2009). Um leitor fluente reconhece rapidamente palavras escritas, acedendo ao seu significado de forma automática quando as lê. Pelo contrário, um leitor com mais dificuldades demora mais tempo a descodificar uma palavra. Sim-Sim (*ibidem*) afirma que os leitores utilizam diferentes estratégias para decifrar, tendo em conta o conhecimento que têm ou não da palavra em causa. A figura 1 apresenta as diferentes vias que um leitor pode adotar para reconhecer palavras escritas.



**Figura 1: Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas** (Sim-Sim, 2009, p.14)

Se, por um lado, já conhece a palavra, por já a ter lido noutros contextos, o leitor não necessita de a descodificar, convertendo cada grafema no fonema correspondente, pelo que o reconhecimento da palavra é automático. Esta é uma estratégia lexical, que permite o acesso direto e rápido à representação ortográfica da palavra, o que, por sua vez, permite-lhe aceder ao seu significado. Por outro lado, caso não esteja familiarizado com a palavra, o leitor vai precisar de descodificá-la, associando a sequência de grafemas à respetiva sequência fonológica. Esta estratégia denomina-se sublexical e é mais demorada, exigindo mais esforço do leitor para conseguir identificar a palavra lida. Após a tradução fonológica, o sujeito conseguirá reconhecer a ortografia da palavra e identificar o seu significado. O facto de um leitor identificar prontamente a palavra lida ou recorrer à tradução fonológica depende do conhecimento que tem acerca dela. Por isso, “quanto mais familiar nos for uma palavra, mais automático é o seu reconhecimento” (idem, p.13).

Segundo Viana *et al.* (2010), a leitura conduz ao desenvolvimento do léxico. Deste modo, o automatismo de processamento da palavra pode ser conseguido pela prática de leitura, pois, ao ler frequentemente, o leitor aumenta o seu vocabulário, estando familiarizado com mais palavras. Além disso, a frequência com que vê uma dada palavra faz com que memorize a sua forma ortográfica e consiga identificá-la noutros contextos escritos, sem precisar de a descodificar letra a letra. De acordo com Sim-Sim (2009, p.13), “não se trata de uma leitura “de cor”, [...] em que são ignoradas as

relações entre os sons da fala e as letras”. Trata-se de uma “decifração rápida, automática e eficiente” (ibidem), processo pelo qual o leitor acede rapidamente à representação ortográfica da palavra e à identificação do seu significado.

O ensino formal da decifração é a base que sustenta a aprendizagem da leitura. Para ler, o leitor precisa de dominar a decifração de palavras, recorrendo a diferentes estratégias, já referidas, que necessitam de um ensino explícito. Se o leitor ainda não tiver atingido o automatismo na decifração, no momento da leitura, vai dispensar mais atenção para a descodificação de palavras, o que prejudica a compreensão do que lê (Viana *et al.*, 2010). Todavia, a aprendizagem da decifração não é linear. Cada professor determina a metodologia de ensino que para si é, pedagogicamente, mais benéfica para os alunos, optando por diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita: métodos sintéticos, métodos analíticos ou métodos mistos. Os métodos sintéticos são baseados no processo da decifração de palavras através da relação grafema-fonema (metodologia fónica). A aprendizagem da leitura é feita partindo das letras para as palavras e depois para as frases (Martins & Niza, 1998). Por sua vez, os métodos analíticos correspondem a uma compreensão das unidades de sentido de textos, frases e palavras (metodologia global) (Sim-Sim, 2009). Segundo estes métodos, aprende-se a ler partindo de frases, passando para as palavras e, depois, para as letras (Martins & Niza, 1998). Por fim, os métodos mistos ou analítico-sintéticos defendem que na aprendizagem da leitura e da escrita, o leitor utiliza, simultaneamente, estratégias ascendentes e descendentes. Deste modo, para compreender o que lê, o leitor precisa quer de recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre o tema em causa, quer de aplicar os seus conhecimentos linguísticos (ibidem).

As experiências dos alunos na fase da aprendizagem da decifração podem condicionar diretamente o seu futuro como leitores. As crianças podem adquirir uma postura negativa face à leitura, se sentiram muitas dificuldades na fase da decifração; ou podem tornar-se leitores excelentes devido a terem tido uma entrada positiva no ensino formal da leitura (Sim-Sim, 2009). Contudo, para além de o aluno ter de ser capaz de decifrar o que lê, para ser um leitor, a vontade para ler tem de existir, caso contrário, o sucesso da leitura é comprometido (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Segundo o *Programa de Português do Ensino Básico*, “para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (DGIDC, 2009, p.70), daí que o fator motivação assumia tanta importância.

## 2. Modelos teóricos de leitura

Ler é um processo que resulta da interação entre vários fatores e depende da ativação de subprocessos por parte do leitor. Fazem parte do processo de leitura fatores como o sujeito-leitor (leitor), o objeto-texto (texto) e a interação que se forma entre o leitor e o texto no momento concreto da leitura (contexto) (Amor, 2006; Costa, 1992). E, por ser um ato tão complexo, é preciso compreendê-lo teoricamente. Os modelos teóricos de leitura são propostas que visam explicar o seu funcionamento, demonstrando quais são os processos psicolinguísticos implicados na compreensão do escrito e como o leitor os mobiliza quando lê. Existem várias propostas de modelos teóricos de leitura e, segundo Costa (1992, p.91), estes “ajudam a especificar a sequência de operações desenvolvidas pelo leitor [...] e distinguem-se pelo modo como prevêm a relação do sujeito com o texto, o tipo de estratégias usadas”. Ou seja, explicam o que acontece na mente do leitor no momento da compreensão (Martins & Niza, 1998). Os três modelos principais são: modelos baseados no texto ou ascendentes (*bottom-up*), modelos baseados no conhecimento do sujeito ou descendentes (*top-down*) e modelos interativos (Amor, 2006; Català, Català, Molina & Monclús, 2013; Costa, 1992; Martins & Niza, 1998).

Os modelos ascendentes ditam que o leitor começa a processar informação de modo ascendente, isto é, partindo de níveis mais baixos, como as letras e as palavras, para níveis mais altos, as frases, chegando à compreensão total do texto somente através da decifração (Costa, 1992). Independentemente do fator contexto, se o leitor dominar a técnica da decifração, é capaz de compreender um texto (Català, Català, Molina & Monclús, 2013). Costa (1992, p.92), com base nos estudos de Gough (1972), refere que existem quatro mecanismos através dos quais é feita a análise linguística do texto: “analisador de caracteres gráficos e de reconhecimento de padrões, analisador fonológico, analisador de palavras, analisadores sintático e semântico”. Mais tarde, outros investigadores acrescentaram a este modelo o conceito de automaticidade na leitura (LaBerge & Samuels, 1985, citados por Costa, 1992, p.92). O leitor mobiliza três tipos de memória: “Memória Visual” (código escrito), “Memória Fonológica” (relação grafema-fonema) e “Memória Semântica” (atribuição de significado). Se o leitor ultrapassar rapidamente o momento da descodificação (identificação da palavra através da memória visual e da memória fonológica), terá mais tempo para se dedicar aos níveis relacionados com a atribuição de significado (recorrendo à memória semântica) (*ibidem*).

Por outro lado, os modelos descendentes dão importância ao contexto e ao conhecimento prévio do leitor, defendendo serem ferramentas essenciais que atuam

durante o processo de leitura. O leitor, à medida que vai lendo, formula hipóteses sobre o conteúdo do texto, com base nos seus conhecimentos. A informação é processada de modo descendente, ou seja, dos níveis mais altos para os níveis mais baixos. As palavras são identificadas através do contexto e, quanto mais informação o leitor possuir sobre o tema do texto, mais fácil será para si compreendê-lo. Deste modo, a decifração é posta de parte (ibidem). De acordo com Català, Català, Molina & Monclús (2013, p.15), neste modelo, ao contrário do que acontece no modelo anterior, a decifração pode mesmo condicionar negativamente a leitura, sendo o mais importante “al reconocimiento global de las palabras”.

Os modelos interativos têm aspetos característicos dos dois modelos já citados. A leitura desenrola-se através da interação entre as informações visuais que o leitor retira do texto (domínio do código linguístico) e o seu conhecimento prévio para a atribuição de significado (Martins & Niza, 1998). Amor (2006, p.87) refere que o leitor opera, simultaneamente, num “nível local” (identificação das palavras que constituem as frases) e num “nível integrativo” (significado das frases e do texto no geral). Desde modo, “el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo e su conocimiento del texto para comprender el significado de lo que lee” (Català, Català, Molina & Monclús, 2013, p.15).

### **3. A compreensão na leitura**

As comunidades desenvolvem-se pelo nível de literacia que os seus habitantes possuem e, por isso, saber ler, compreender o que se lê e expressar-se corretamente através da linguagem escrita é uma mais-valia para nós cidadãos, uma vez que são conhecimentos indispensáveis para realizarmos as mais diversas ações do nosso quotidiano e para vivermos em comunidade. Carvalho & Sousa (2011, p.110) admitem mesmo que “a literacia é, assim, condição de cidadania”. O estudo *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) apresenta uma definição para literacia: “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (GAVE, 2004, p.40). É neste sentido que a escola desempenha um papel fundamental, pois a aquisição da linguagem escrita requer um ensino explícito (Sim-Sim, 2007), que permite formar futuros leitores, capazes de interpretar o que leem, mas também aptos para opinar sobre os mais diversos conteúdos (Carvalho & Sousa, 2011). A passagem da decifração à compreensão textual permite ao leitor aceder à mensagem que o autor

do texto quer transmitir e compreendê-la. Saber ler significa conseguir extrair informação do que se lê, interpretando-a, “pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana *et al.*, 2010, p.3).

### 3.1. A leitura no currículo de Português

Segundo o *Programa de Português do Ensino Básico*, “entende-se por **leitura** o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro aprende e reconstrói o significado ou significados do segundo” (DGIDC, 2009, p.16).

No âmbito da competência da leitura, o *Programa de Português do Ensino Básico* estabelece, de acordo com o conjunto de competências específicas a trabalhar no 1.º ciclo, resultados que se esperam que os alunos atinjam e um conjunto de descritores de desempenho, desenhados segundo uma progressão dos conteúdos para a área de Português. São apresentados abaixo nos quadros 1 e 2 respetivamente.

**Quadro 1: Resultados esperados de leitura** (DGIDC, 2009, pp.25-26)

2.º ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.</li><li>• Compreender o essencial dos textos lidos.</li><li>• Ler textos variados com fins recreativos.</li></ul>
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.</li><li>• Ler para formular apreciações de textos variados.</li><li>• Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.</li><li>• Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.</li></ul>

**Quadro 2: Descritores de desempenho de leitura** (adaptado de DGIDC, 2009, pp.35-40)

2.º ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• Antecipar conteúdos e mobilizar conhecimentos prévios.</li><li>• Ler pequenos textos para: confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; relacionar a informação lida com conhecimentos prévios; formular e responder a questões sobre o texto; compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão).</li><li>• Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.</li></ul>
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• Antecipar conteúdos e mobilizar conhecimentos prévios.</li><li>• Definir o objetivo de leitura.</li><li>• Ler textos de diferentes tipos e com diferente extensão.</li><li>• Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo.</li><li>• Fazer uma leitura que possibilite: confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; relacionar a informação lida com conhecimentos prévios; detetar informação relevante; descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico; formular e responder a questões sobre o texto; identificar as principais características de diferentes tipos de texto; captar sentidos explícitos e implícitos.</li><li>• Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão.</li><li>• Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.</li></ul>

O *Programa de Português do Ensino Básico* defende que, no 1.º ciclo, após a fase inicial da descoberta da linguagem escrita e da aprendizagem das técnicas de decifração, o futuro leitor inicia uma segunda fase, na qual é suposto que desenvolva as suas competências de leitura, através de uma “aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e interpretação textual” (idem, p.22). Para tal, as crianças devem contactar com diferentes géneros literários adequados às suas faixas etárias e aos seus diferentes níveis de competência leitora. Os autores afirmam que “convivendo com uma diversidade de textos escritos ela [a criança] interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão” (idem, p.61). Assim, o *corpus* textual deve proporcionar aos alunos a leitura de textos pertencentes ao género literário e não literário, em diferentes suportes e formatos, com distintos objetivos de leitura. Além disso, os diferentes textos devem permitir aos alunos o envolvimento com a mensagem escrita e o despertar de emoções, mas também o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre o escrito e de formar opiniões (ibidem). Ainda de acordo com o domínio da leitura, o programa defende que, quando as crianças já sabem ler, é importante que o professor varie as situações de leitura, permitindo que haja

momentos de leitura autónoma, mas também partilhada, com a turma ou em pequenos grupos de alunos. Assim, cabe ao professor planificar um ensino específico de acordo com as linhas orientadoras do programa apresentadas, proporcionando ao aluno um desenvolvimento da competência leitora rico em experiências diversificadas, que ajudem a formar leitores autónomos e conscientes e que façam surgir, mas também, que continuem a alimentar, a vontade de ler mais e melhor.

### **3.2. O ensino explícito da compreensão na leitura**

Sabe-se que a decifração é uma competência linguística indispensável no processo de leitura, sendo condição necessária para o leitor compreender o que lê, após descodificar a informação escrita. Todavia, a leitura é um processo que necessita que o leitor mobilize ainda outras competências, mais complexas e, por isso, extrair informação do que se lê não é suficiente para haver compreensão.

Ao longo dos anos, o conceito de compreensão na leitura tem vindo a evoluir. Anteriormente, a leitura estava relacionada com o reconhecimento e decifração do código escrito para se aceder ao significado da informação do texto. De acordo com Amor (2006), esta é uma conceção demasiado simplista, atribuindo à leitura um carácter recetivo. Giasson (1993), a respeito desta perspetiva, refere que o leitor apenas se limitava a receber, passivamente, a mensagem presente no texto. Atualmente, entende-se que o ato de ler é, mais do que receber, interpretar. Ou seja, o leitor interpreta a mensagem que lê, produzindo o seu próprio significado, através daquilo que o autor transmite no texto, mas também tendo em conta os seus conhecimentos, as suas intenções e o momento de leitura (Amor, 2006; Giasson, 1993). Assim, ao compreender um texto, o leitor adquire a capacidade de, para além de falar sobre o que lê (identificação do significado da mensagem), formar uma opinião e construir o seu ponto de vista sobre determinado assunto (interpretação e compreensão da mensagem) (Costa, 1992). Esta é, então, uma perspetiva que caracteriza a leitura como sendo um ato comunicativo, permitindo a interação entre o leitor e o autor através do texto (Costa, 1992; DGIDC, 2009; Giasson, 1993; Sim-Sim 2007). Daí que dois sujeitos possam apresentar níveis de compreensão diferentes em relação a um mesmo texto, uma vez que a interpretação que fazem é também diferente (Sim-Sim, 2007).

O ensino explícito da leitura de textos torna-se uma ferramenta fundamental no âmbito escolar, pois é nesta capacidade que está a diferença entre um aluno que decifra palavras e um outro, leitor, que, através das mesmas, consegue perceber o sentido de um texto, interpretando e compreendendo a informação escrita. Para tal, é

preciso que os alunos tenham consciência de que o ato de leitura é um processo estratégico, que requer a aprendizagem de estratégias específicas de compreensão; e transparente, pois, através da monitorização das competências nele envolvidas (metacognição), são capazes de controlar a sua leitura, colmatando possíveis dificuldades. A leitura é, então, defendida como sendo um processo interativo por muitos autores, tais como Català, Català, Molina & Monclús (2013); Giasson (1993); Sim-Sim (2007); Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011); Viana *et al.* (2010). Para o leitor atribuir significado ao que lê, é preciso que três grandes fatores interajam entre si, formando o modelo consensual de compreensão na leitura (Giasson, 1993), cujas componentes são o leitor, o texto e contexto. A interação entre estas componentes está representada na figura 2.



**Figura 2: Modelo da compreensão na leitura** (Giasson, 1993, p.21)

O modo como o leitor vai compreender um texto depende da relação entre estes fatores, sendo a leitura mais eficiente quando estão completamente interligados. De seguida, abordo, sucintamente, o modo como cada uma destas variáveis influencia a compreensão na leitura.

### **Variável Leitor**

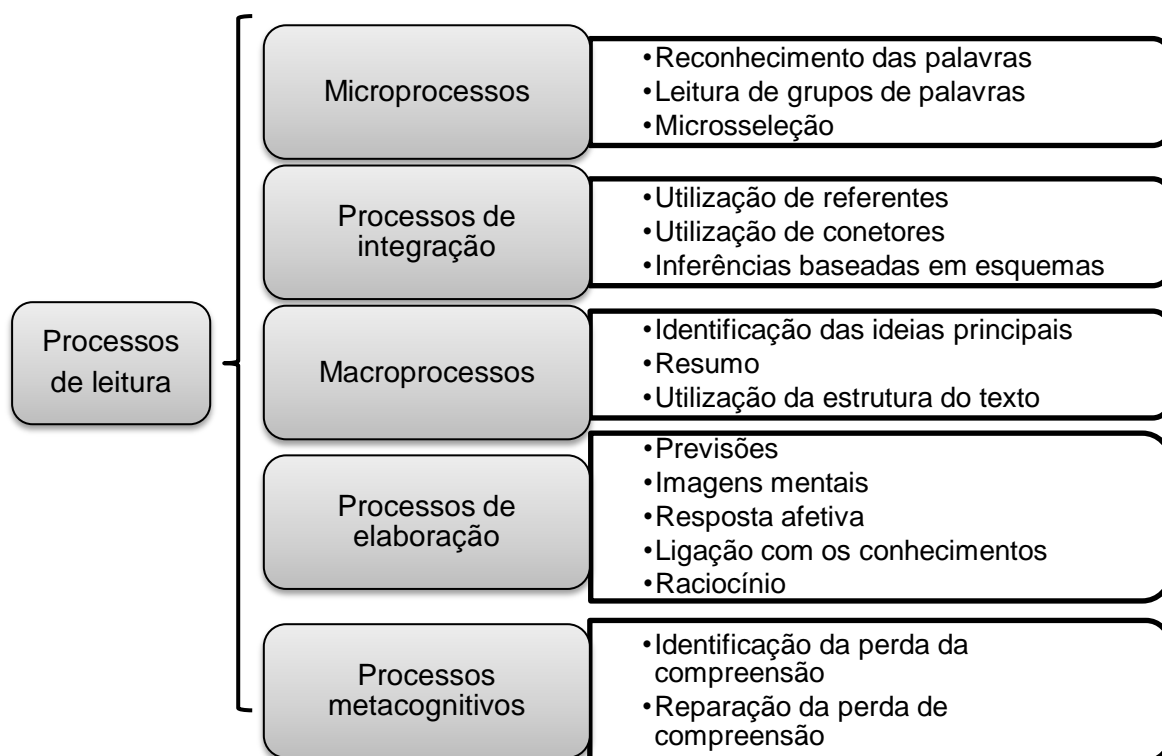
Cada leitor possui as suas estruturas cognitivas ou afetivas, bem como as suas características pessoais, que fazem com que atue de maneira diferente no momento da leitura (Giasson, 1993; Viana *et al.*, 2010).

As estruturas cognitivas estão relacionadas com os conhecimentos que o leitor possui da sua língua e sobre o mundo que o rodeia. Como já foi referido, mesmo antes da aprendizagem formal da leitura, a criança vai adquirindo, de forma implícita,

inúmeros conhecimentos sobre a língua (conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos). É capaz de distinguir os sons palavras e sabe, também, a ordem das palavras numa frase, formulando, gradualmente, frases mais coerentes e complexas. Além disso, o contacto que mantém com o código oral e escrito faz com que aumente o seu vocabulário, o que lhe será, futuramente, bastante útil. A interação que presencia entre os que a rodeia e o modo como se dirigem uns aos outros permite-lhe saber adequar o seu discurso a diferentes situações. Os conhecimentos prévios do leitor têm, igualmente, grande importância na compreensão, pois interferem na antecipação de conteúdo e na formulação e confirmação de hipóteses sobre o assunto de um texto. Segundo Sim-Sim (2007), muitas das dificuldades de compreensão existem devido à experiência do leitor e ao conhecimento que possui sobre o Mundo, mas também ao seu nível lexical, uma vez que o desconhecimento dos vocábulos apresentados no texto condiciona a leitura. A compreensão da informação lida no texto acontece devido à relação que o leitor faz entre aquilo que lê (depois de perceber a nova informação) e os conhecimentos que já possui sobre o tema (Giasson, 1993; Costa, 1992).

As estruturas afetivas dizem respeito à motivação e interesses do leitor, traduzindo-se na atitude que este tem perante a leitura. Por exemplo, experiências de leitura negativas podem traduzir-se em atitudes de rejeição perante o ato de ler (Giasson, 1993). Além disso, o conhecimento prévio que o leitor possui sobre o texto em questão interfere na sua motivação, sendo que, nos casos em que o leitor não está familiarizado com o tema, tal faz com que não tenha interesse em ler, desmotivando (Costa, 1992). Os interesses pessoais dos sujeitos em temas específicos têm influência sobre o conteúdo de um determinado texto e, quando há a junção destes fatores (os interesses do leitor e o tema do texto), a compreensão é beneficiada (Viana *et al.*, 2010). Por isso, é muito importante que os professores tenham em consideração os interesses dos seus alunos na escolha dos textos a abordar (*ibidem*).

No que diz respeito às capacidades do leitor, estas traduzem-se nos processos cognitivos, ou seja, o conjunto de operações mobilizadas por si no momento da leitura. Giasson (1993) e Català, Català, Molina & Monclús (2013) apresentam uma taxonomia de classificação destes processos que diferem nos termos utilizados. A classificação dos processos cognitivos de leitura e das suas respetivas componentes apresentada na figura 3 é a de Irwin (1986 citado por Giasson, 1993).



**Figura 3: Processos de leitura e suas componentes** (Irwin, 1986 citado por Giasson, 1993, p.32)

Estes processos são mobilizados para diferentes níveis do texto: (i) frase, (ii) relações entre frases e (iii) texto na sua globalidade. No entanto, não ocorrem segundo uma ordem nem de forma consciente. São processos involuntários, cujo controlo pode ser conseguido através de estratégias de metacognição. Na secção 3.6, abordarei com mais pormenor cada um dos processos cognitivos e o modo como interferem no momento da leitura.

### Variável Texto

Vários autores demonstraram que um leitor age de maneira diferente consoante o tipo de texto que lê, pelo que a tipologia textual e os objetivos pragmáticos de leitura influenciam a sua compreensão leitora (Amor, 1993; Giasson, 1993; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*, 2010). Segundo Sim-Sim (2007, p.12), “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objectivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão”. Assim, é importante entender o texto como um objeto complexo e pluridimensional, que pode ser caracterizado segundo inúmeras perspetivas (Silva, 2012). Giasson (1993) apresenta como critérios de classificação de textos (i) a intenção do autor e o género literário e (ii) a estrutura do texto e o conteúdo. O mesmo

defende Silva (2012, p.12), referindo que os textos “todos diferentes, únicos, apresentam regularidades sistemáticas: seja na selecção e estruturação dos conteúdos ... seja nos objetivos que se pretende atingir”. Assim, relativamente à sua composição, um texto apresenta uma estrutura específica, que permite ao autor transmitir da melhor maneira o/os conteúdos implícitos ao tema. Por exemplo, um horário ou uma carta caracterizam-se pelos conteúdos que apresentam e pela forma como as informações estão estruturadas. Quanto aos objetivos pragmáticos, estes revelam os efeitos que o autor pretende atingir com o que escreve, ou seja, a sua intenção, que pode ser, por exemplo, informar, explicar, entreter ou persuadir o leitor.

Admitindo, tal como Silva (*ibidem*), que os textos podem ser classificados em tipos de textos, tais designações serão aprofundadas na secção 3.3.

### **Variável Contexto**

Segundo Giasson (1993), as condições nas quais o leitor se encontra no momento da leitura, pessoais ou impostas pelo meio, constituem o contexto, que pode ser psicológico, social e físico.

O contexto psicológico relaciona-se com a motivação, o interesse do leitor perante um texto e a sua intenção de leitura, ou seja, as suas estruturas afetivas. Estes fatores são bastante significativos no processo de leitura, principalmente durante a fase cognitiva (Martins & Niza, 1998), como foi referido anteriormente, e podem condicionar a compreensão leitora. Se o leitor estiver motivado para ler um determinado texto, porque se interessa pelo conteúdo e porque tem claro o objetivo da sua leitura, vai envolver-se mais na tarefa, estando com mais atenção. Caso tal não se verifique, o leitor terá dificuldades em ler (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Viana *et al.*, 2010).

As interações que se estabelecem no momento da leitura entre o leitor e outros sujeitos constituem o contexto social (Giasson, 1993). No âmbito escolar ou familiar, um sujeito pode ler sozinho, em voz baixa, durante a realização de uma tarefa individual; ou em voz alta, para um público (o seu professor, colegas ou familiares); ou acompanhado pelos seus pares. A respeito destas situações que podem condicionar a compreensão leitora, Giasson cita dois autores. Por um lado, quando um leitor lê para um público em voz alta, apresenta um nível de compreensão do texto menos satisfatório comparado com uma leitura individual e silenciosa (Holmes, 1985 citado por Giasson, 1993). Por outro lado, Dansereau (1987 citado por Giasson, 1993) refere que, ao partilharem o momento da leitura e lerem em conjunto, tal facto beneficia os leitores envolvidos na perceção da informação.

O contexto físico diz respeito às condições materiais a que o leitor está sujeito quando está a ler. A temperatura ambiente, a luz, o barulho, o espaço, a impressão do

texto, entre outras variáveis, interferem também na compreensão do texto, pois ditam “uma maior ou menor disponibilidade mental para a leitura” (Viana *et al.*, 2010, p.3).

### **3.3. Tipologias textuais**

Tal como referi anteriormente na secção 3.2, o fator texto é uma das variáveis a ter em conta no processo de compreensão da leitura. Por terem objetivos pragmáticos diferentes, bem como estruturas e temas distintos, os textos podem ser classificados de acordo com as suas características. Silva (2012) apresenta os tipos de textos propostos por Werlich, que os categorizou “com base no modo de organização cognitiva dos seus conteúdos e nos processos psicológicos envolvidos” (*idem*, p.115). Segundo esta tipologia, os textos são diferenciados de acordo com as operações cognitivas de produção e de compreensão dos conteúdos, efetuadas, respetivamente, pelo autor e pelo leitor.

Em seguida, abordo, somente, os tipos de texto narrativo e expositivo, por serem as tipologias textuais nas quais se insere a minha investigação.

#### **3.3.1. Textos narrativos**

Na tipologia de Werlich, os processos cognitivos implicados na leitura de textos narrativos relacionam-se com a “percepção dos acontecimentos no tempo” (*ibidem*), uma vez que os textos narrativos narram uma história ou uma sucessão de acontecimentos decorridos num determinado período de tempo.

Por outro lado, Adam (1992, 2005 citado por Silva, 2012), partindo dos contributos de Werlich, apresentou uma outra proposta para caracterizar os textos. Este autor defende a heterogeneidade textual e, segundo ele, muito dificilmente um texto narrativo terá apenas uma estrutura narrativa. Assim, um texto narrativo é constituído, predominantemente, por sequências narrativas – sequências são unidades de texto menores que dão origem ao texto na sua globalidade –, podendo ter, também, na sua composição, sequências textuais de outro tipo, por exemplo, descritivas, se considerarmos a descrição de uma personagem ou de um espaço (*ibidem*). Ainda de acordo com Adam (1992 citado por Silva, 2012, p.131), as sequências narrativas são constituídas por seis partes distintas denominadas: “a) Unidade temática; b) Sucessão cronológica das eventualidades representadas; c) Relações de causalidades entre as eventualidades representadas; d) Transformação de predicados; e) Caráter processual; f) Avaliação (ou lição de moral)”. Giasson (1993, p.134) utiliza outra terminologia e nomeia as diferentes partes que constituem a narrativa como sendo as

categorias da narrativa: “1) Exposição; 2) Acontecimento desencadeador; 3) Complicação; 4) Resolução; 5) Fim; 6) Moral”.

De uma forma geral, numa narrativa, o autor começa por apresentar a personagem ou as personagens, bem como o tempo, o espaço e a situação inicial da história. De seguida, o autor escreve sobre um acontecimento muito importante, o qual dá origem a um problema que, no final do enredo, possivelmente, será resolvido. Estas eventualidades são apresentadas ao leitor de acordo com uma progressão temporal, ou seja, percebe-se claramente a evolução dos acontecimentos desde a situação inicial até à situação final. O problema ocorrido tem consequências para a continuação da história, provocando reações nas personagens, que vão agir com o intuito de resolver a complicação. E, assim, o leitor contacta com mudanças nas características das personagens, que vão acontecendo desde o início da intriga. Depois, o autor revela se o esforço das personagens fez com que o problema fosse ou não resolvido, apresentando também os acontecimentos que surgiram como consequência dessa resolução. Por fim, é característico de uma narrativa o autor levar o leitor a fazer uma avaliação da história, através da moral que tenta passar explícita ou implicitamente. Esta última parte de um texto narrativo pretende que os objetivos pragmáticos da leitura sejam atingidos. As diferentes partes da narrativa são essenciais à compreensão do texto, pois asseguram a articulação e coesão dos acontecimentos narrados (Giasson, 1993; Silva, 2012).

### **3.3.2. Textos expositivos**

Segundo Werlich (citado por Silva, 2012), nos textos expositivos, os processos cognitivos elaborados pelo leitor resultam da “análise e síntese de representações conceptuais” (idem, p.115). São textos cuja mensagem do locutor é a exposição (ou explicação) de algo ou de conceitos (Giasson, 1993) e, por isso, são denominados de textos expositivos por alguns autores (DGIDC, 2009; Silva, 2012), mas também de explicativos por outros (Adam, 1992, 2005 citado por Silva, 2012) ou, ainda, informativos (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*, 2010), devido a concederem informações factuais ao leitor sobre determinado assunto (Sim-Sim, 2007).

Adam (1992, 2005 citado por Silva, 2012), à semelhança do que foi referido para os textos narrativos, definiu, igualmente, que os textos expositivos são formados, na sua maioria, por sequências explicativas (ou expositivas), nas quais se verifica uma diferença significativa de conhecimentos entre o sujeito que escreve e explica - o autor do texto - e um outro sujeito que lê e analisa a explicação - o leitor.

Ainda neste contexto, Meyer (1985 citado por Giasson, 1993) propôs uma taxonomia para classificar os textos expositivos, de acordo com as relações lógicas que apresentam: “1) descrição; 2) enumeração; 3) comparação; 4) causa-efeito; 5) problema-solução” (idem, p.164). Estas categorias estão representadas e explicadas no quadro 3.

**Quadro 3: Classificação dos textos expositivos** (Meyer, 1985 citado por Giasson, 1993, pp.164-165)

<b>Categorias</b>	<b>Relações lógicas</b>
<b>Descrição</b>	Explicações sobre um sujeito (humano ou animal), salientando as suas características. <u>Exemplo:</u> um texto que descreve as diferentes características do guaxinim.
<b>Enumeração</b>	Apresentação sequencial de uma lista de elementos com uma característica em comum. <u>Exemplo:</u> um texto que apresente os componentes dos diferentes grupos de alimentos.
<b>Comparação</b>	Comparação entre dois sujeitos ou objetos, apresentando semelhanças e diferenças entre si. <u>Exemplo:</u> um texto que compara o lobo e o cão em vários aspetos.
<b>Causa-efeito</b>	Apresentação de uma relação causal entre duas ideias (causa-consequência). <u>Exemplo:</u> um texto que descreva o efeito de poluição do rio Minho na vida do sável.
<b>Problema-Solução</b>	Interseção entre um problema e a respetiva solução (pergunta-resposta) <u>Exemplo:</u> um texto que descreva uma ou mais soluções possíveis para o fenómeno das chuvas ácidas.

Apesar destas classificações serem úteis para distinguir os vários textos expositivos, é importante referir que um mesmo texto pode ser constituído por uma combinação de diferentes estruturas ou sequências textuais (Giasson, 1993). Assim, tendo em conta o carácter distintivo dos textos, torna-se fundamental que sejam ensinadas aos alunos estratégias transversais e, principalmente, específicas de compreensão de textos, uma vez que o leitor vai precisar de atuar de determinada forma na leitura de textos com diferentes intencionalidades e estruturas. As estratégias de compreensão na leitura são abordadas na secção seguinte (3.4).

### 3.4. Estratégias de compreensão na leitura

A finalidade do ensino explícito da compreensão na leitura é ajudar as crianças a tornarem-se leitores fluentes, utilizando estratégias específicas para a compreensão da leitura de diferentes textos. Para cada tipo de texto, o leitor mobiliza estratégias distintas. Segundo Viana *et al.* (2010, p.12), “os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos”. Por isso, no ensino explícito da leitura, o professor deve ajudar a criança a tornar-se um leitor fluente que saiba escolher as estratégias mais adequadas, uma vez que, e como foi referido, cada tipo de texto tem características e objetivos de leitura diferentes.

As estratégias de leitura entram em vigor no momento em que o leitor encontra falhas na compreensão do texto e necessita de auxílio (Costa, 1992). Deste modo, é importante distinguir entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras são referentes aos conhecimentos linguísticos do leitor e ao processamento automático da informação, sendo ativadas inconscientemente. As segundas dizem respeito ao controlo consciente das operações envolvidas no processo de compreensão, como a definição inicial do objetivo de leitura e o recurso às estratégias mais adequadas para a manutenção ou recuperação da compreensão (*ibidem*). Estas ferramentas podem ser mobilizadas pelas crianças antes, durante e após a leitura de um texto (DGIDC, 2009; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*, 2010).

Transversalmente a qualquer tipo de texto, antes de dar início à leitura, a antecipação do tema do texto é uma estratégia muito pertinente. Para além da consciencialização dos objetivos de leitura por parte do aluno, o professor deve questioná-lo também quanto aos conhecimentos prévios que este tem acerca do tema, fazendo com que consiga prever os conteúdos abordados com base em indicadores do texto, como o título ou imagens. No momento da leitura, o leitor deve fazer uma leitura seletiva, o que inclui estabelecer associações mentais com experiências ou sentimentos comuns aos descritos no texto; fazer um resumo da informação à medida que lê; adivinhar o significado de palavras desconhecidas com base no contexto ou substituí-las por outras com o mesmo significado; ou sublinhar e tomar notas durante a leitura. Após a leitura, é importante, mais do que responderem às questões colocadas pelos professores, que aos alunos formulem as suas próprias questões sobre o que leram, tentando respondê-las e discutindo com os colegas. Este é também o momento de o leitor confrontar as suas previsões iniciais com o conteúdo real do texto, confirmando-as ou não. Por fim, a estratégia da releitura é essencial para uma melhor compreensão (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007).

No entanto, já sabemos que consoante a tipologia textual em causa, é importante que o leitor selecione as estratégias mais adequadas ao tipo e finalidade de leitura. Como tal, cada tipo de texto tem subjacente um conjunto de estratégias específicas que devem ser ensinadas aos alunos através do ensino explícito da compreensão. As estratégias de leitura específicas para os textos narrativos e expositivos (abordados na secção anterior) são, de um modo geral, as que apresento no quadro 4.

**Quadro 4: Estratégias específicas de compreensão da leitura de textos narrativos e expositivos** (Sim-Sim, 2007; Giasson, 1993)

<b>Estratégias específicas de compreensão na leitura</b>	
<b>Textos narrativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de narrativas adequadas à faixa etária e relacionadas com os interesses do leitor.</li> <li>• Compreensão do texto global e análise da estrutura e categorias da narrativa.</li> <li>• Interpretação do texto, relacionando o que leu com experiências pessoais.</li> <li>• Identificação e exploração do tema principal do texto, bem como das personagens, tempo, espaço e ação.</li> <li>• Análise da moral da narrativa através da discussão com os pares.</li> </ul>
<b>Textos expositivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e exploração de vocabulário desconhecido do texto.</li> <li>• Utilização da estrutura do texto e da organização das ideias.</li> <li>• Questionamento sobre as ideias através de representações gráficas e marcas textuais elaboradas a partir da estrutura do texto.</li> <li>• Resumo da informação.</li> </ul>

Se o desenvolvimento da capacidade de agir estrategicamente fizer parte do ensino da leitura, os alunos aprenderão a ser leitores mais conscientes e estratégicos. Contudo, apesar do ensino explícito destas competências, é impossível negar a existência de divergências bastante significativas relativamente à compreensão leitora dos alunos face aos diversos tipos de texto. Esta realidade é abordada na secção 3.5.

### **3.5. O desempenho dos alunos na compreensão de textos narrativos e expositivos**

Segundo os *Programas de Português do Ensino Básico*, “os alunos devem contactar com múltiplos textos ... de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário” (DGIDC, 2009, p.62). Todavia, é sabido que os diferentes tipos de texto não são abordados com a mesma frequência no ensino português e que os desempenhos dos alunos relativamente à compreensão

de diferentes tipologias textuais são assimétricos (Giasson, 1993; GAVE, 2001; IAVE, 2013).

Os resultados do PISA (2000-2006) têm revelado que os alunos portugueses apresentam melhores resultados quanto à compreensão leitora de textos narrativos literários, “superioridade talvez explicada pela frequência com que são abordados no contexto escolar” (Viana *et al.*, 2010, p.3). Pelo contrário, é nos textos expositivos que os alunos portugueses têm um desempenho menos positivo, o que corresponde, provavelmente, à pouca assiduidade no que diz respeito à abordagem desta tipologia textual. De acordo com os dados do relatório nacional sobre o PISA de 2000, no domínio da leitura, “os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é uma narrativa” (GAVE, 2001, p.29). Em oposição, é nos textos informativos que os alunos portugueses têm um desempenho menor (ibidem). Também na análise do Teste Intermédio de Português de 2.º ano do ano 2013, no mesmo domínio, os resultados são semelhantes. Na compreensão de um texto informativo, face ao Teste Intermédio do ano anterior, verificou-se “um ligeiro decréscimo dos resultados. Este facto parece resultar da combinação entre a tipologia do texto que serviu de suporte a esses itens (texto de carácter informativo) e o formato dos itens (itens de construção e de associação/correspondência)” (IAVE, 2013, p.10). Segundo o mesmo relatório, as dificuldades dos alunos podem estar relacionadas com “o suporte dos itens, dado tratar-se de um texto de carácter informativo, ao invés da tipologia narrativa” (ibidem). Mais recentemente, o relatório relativo aos Testes Intermédios de 2014, no que diz respeito à área do Português, afirma que “tendo em conta as fragilidades na interpretação de alguns tipos de texto, o domínio da Leitura” continua a carecer de uma intervenção mais específica (IAVE, 2015, p.30).

Giasson (1993) cita alguns autores que explicaram a razão destas diferenças a nível da compreensão na leitura. Muth (1987) refere que o conteúdo dos textos informativos pode ser muito complexo, com palavras e conceitos desconhecidos do leitor, o que pode dificultar a sua compreensão. Por sua vez, Armbruster *et al.* (1987) e Spiro & Taylor (1987) apontam como causa a falta de interesse e motivação que os textos informativos podem provocar no leitor, ao contrário dos textos narrativos que emocionam quem os lê.

A respeito destes resultados, o *Gabinete de Avaliação Educativa* (2001, p.29) afirma que “é possível que as práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino da leitura na escola exerçam alguma influência”. É sugerida, então, “uma abordagem mais frequente e sistemática de textos diversificados” (IAVE, 2013, p.19; IAVE, 2015, p.30) com inclusão de textos do tipo informativo.

Posto isto, torna-se, cada vez mais, imprescindível a abordagem em sala de aula de vários géneros textuais, nomeadamente, textos literários e não literários, narrativos, expositivos, instrucionais, etc., bem como o ensino explícito de estratégias de compreensão para cada tipo de texto, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos na compreensão leitora.

### **3.6. Processos e componentes da compreensão leitora**

Retomando o que foi dito na secção 3.2, a respeito da variável leitor (que, juntamente com as variáveis texto e contexto, constituem o modelo consensual de compreensão na leitura), os processos cognitivos de cada leitor traduzem-se nas operações de leitura realizadas por si no momento em que lê e compreende um texto. Há várias propostas de taxonomia para classificar estes processos, sendo as classificações de Giasson (1993) e Català, Català, Molina & Monclús (2013) as que optei por explicar de seguida.

#### **Microprocessos**

Para aceder à informação contida numa frase, o leitor deve (i) reconhecer automaticamente uma palavra ou descodificá-la (caso o automatismo de processamento ainda não tenha sido atingido), (ii) saber agrupar com sentido grupos de palavras e, ainda, (iii) recorrer à microseleção para reter a ideia principal da frase. Estas são as três habilidades dos microprocessos.

Relativamente à descodificação, competência já referida na secção 1.2, sabemos que um bom leitor pode reconhecer automaticamente uma palavra sem precisar de a descodificar, devido a, possivelmente, já a ter identificado noutras leituras. Os leitores menos hábeis precisam de, ainda, identificar as palavras, recorrendo à decifração e à relação grafema-fonema para aceder ao seu significado. O contexto, para além da decifração, é igualmente um meio favorável para identificar uma palavra. Portanto, quer seja através de indícios contextuais, quer seja por meio da descodificação, o objetivo inicial da aprendizagem da leitura é que o leitor consiga identificar prontamente uma palavra, sendo esta uma habilidade fulcral dos microprocessos (Giasson, 1993). O agrupamento de palavras é outra habilidade essencial, uma vez que facilita a fluência da leitura. Depois de compreender todas as palavras da frase individualmente, é importante que o leitor as consiga agrupar em unidades de sentido, de modo a que seja mais fácil guardá-las na memória a curto prazo e, de seguida, transferi-las para a memória a longo prazo. Após compreender a frase, o leitor deve

proceder à microseleção da informação mais importante, ou seja, deve ser capaz de selecionar a ideia principal da frase lida (ibidem).

### **Processos de integração**

Os processos de integração permitem ao leitor estabelecer relações entre as frases, através da identificação e compreensão dos elementos responsáveis pela coesão do texto, como as preposições ou os conectores, por exemplo. Além disso, para o leitor compreender um texto tem de ser capaz, igualmente, de fazer deduções, ou seja, inferir informação implícita presente no texto. De acordo com Giasson (1993), para o leitor realizar inferências, é necessário que ultrapasse a compreensão literal do texto, isto é, o reconhecimento de informações explícitas. O autor de um texto nunca escreve tudo, deixando sempre pormenores não explícitos, com o intuito destes serem descobertos pelos leitores. Estes podem realizar as suas inferências com base em pistas textuais ou segundo os seus conhecimentos prévios acerca do tema.

### **Macroprocessos**

Os macroprocessos são responsáveis pela compreensão geral do texto, permitindo ao leitor identificar a ideia principal do mesmo, realizar um resumo e usar a sua estrutura, o modo como as ideias estão organizadas, para atingir a compreensão (ibidem). Assim, visto que cada tipo de texto tem a sua estrutura específica e, como tal, as ideias são organizadas de modo diferente, salienta-se, mais uma vez, a importância de permitir aos alunos o contacto com diferentes tipologias textuais, de modo a que desenvolvam a compreensão de diferentes leituras (cf. secções 3.2 e 3.3).

### **Processos de elaboração**

De acordo com Giasson (idem, p.180), através dos processos de elaboração, o leitor é capaz de: “1) fazer previsões; 2) construir uma imagem mental; 3) reagir emotivamente; 4) discorrer sobre o texto; 5) integrar a informação nova nos conhecimentos anteriores”. Na taxonomia de Català, Català, Molina & Monclús (2013), este processo é denominado de “Construcción de un modelo mental” (idem, p.29), expressão que, de certa forma, consegue resumir estas capacidades.

Já sabemos que, ao longo da leitura, se agir estrategicamente, o leitor vai formulando hipóteses sobre o que pensa acerca do conteúdo do texto e dos acontecimentos seguintes, podendo, ou não, as suas hipóteses confirmarem-se no final. Faz previsões sobre o que está a ler, baseando-se, por exemplo, no título do texto, nas ilustrações, na estrutura ou no conteúdo abordado. Todavia, no caso dos processos de elaboração, estas previsões estão relacionadas sobretudo com o texto e

não com as frases em particular como nos microprocessos (Giasson, 1993). As previsões aumentam “a motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando desde modo a sua compreensão” (idem, p.186). Ainda segundo a autora, a leitura de um dado texto não tem a devida utilidade para o leitor se este, após a sua leitura, não tiver a capacidade de raciocinar sobre o que leu, de analisar as ideias, de ser crítico. Giasson afirma que “é essencial que ... os jovens leitores aprendam, ao seu nível, a fazer juízos sobre os textos” (idem, p.191), para que, em situações futuras, sejam capazes de utilizarem os conhecimentos que adquiriram. Esta capacidade está subjacente a uma compreensão textual de nível crítico – compreensão crítica (Català, Català, Molina & Monclús, 2013).

### **Processos metacognitivos**

Os processos metacognitivos referem-se aos conhecimentos que o leitor tem acerca das suas habilidades, daquilo que faz no ato de ler. Dizem respeito, ainda, ao facto de um leitor conseguir perceber quando está a compreender um texto ou, pelo contrário, quando houve uma falha na compreensão, utilizando estratégias para solucionar o problema (Giasson, 1993). Català, Català, Molina & Monclús (2013, p.29) denominam este processo de “autorregulación”, uma vez que é o leitor quem regula, ou seja, gere, as suas ações. Quando se menciona «metacognição» em contexto de leitura, como é o caso, utilizamos o termo metacompreensão. Este processo divide-se em duas grandes componentes: “conhecimento dos processos cognitivos ... [e] a gestão dos processos cognitivos” (Paris *et al.*, 1987 citados por Giasson, 1993, p.200).

Em primeiro lugar, o leitor deve possuir uma ideia acerca dos seus conhecimentos, tendo a noção das suas capacidades e fragilidades relativamente à leitura. Além disso, deve ter bem claro as intenções de leitura e os objetivos da atividade. No momento da leitura, é importante que o leitor saiba quando perdeu a compreensão e que tenha conhecimento da existência de estratégias que o ajudam a retomar a leitura e ultrapassar as suas dificuldades (ibidem).

Em segundo lugar, o leitor tem de saber gerir o seu processo de leitura. Viana *et al.* (2010, p.11) afirmam que “os leitores eficientes utilizam diferentes estratégias para lidar com as dificuldades encontradas” (cf. secção 3.4). É uma questão de controlo dos processos cognitivos e das operações envolvidas. Neste contexto, Brown (1980 citado por Giasson, 1993, pp.201-202) refere quatro aspetos que sustentam a autorregulação do leitor: (i) “saber quando compreendemos (e quando não compreendemos); (ii) saber o que compreendemos (e o que não compreendemos); (iii) saber de que é que precisamos para compreender; (iv) saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos”. Este comportamento vai permitir que o leitor esteja consciente

do seu desempenho e saiba se atingiu ou não os objetivos de leitura em causa (Viana *et al.*, 2010).

Giasson (1993, p.204) admite que “os alunos que não conhecem a existência ou o valor relativo das diferentes estratégias dificilmente as utilizarão com eficácia para resolverem problemas de compreensão quando se encontram em situação de leitura”. Assim, torna-se fundamental que, desde cedo, sejam ensinadas aos alunos estratégias de metacompreensão. Um bom leitor é aquele que tem conhecimento das estratégias que o ajudam a compreender um texto e que as utiliza, pois “se os alunos souberem como aprendem, as probabilidades de sucesso na leitura aumentarão” (Viana *et al.*, 2010, p.12). Ao conseguirem identificar o processo implícito a uma tarefa de leitura, terão mais probabilidades de serem leitores bem-sucedidos. Deste modo, o ensino do funcionamento do processo de leitura e a sua monitorização por parte do leitor é um aspeto crucial da aprendizagem da compreensão na leitura (ibidem).

Ainda no âmbito dos processos cognitivos, Català, Català, Molina & Monclús (2013) apresentam uma taxonomia que explicita as componentes cognitivas relativas à compreensão na leitura. Estas componentes correspondem aos vários tipos de compreensão leitora: compreensão literal; reorganização; compreensão inferencial e compreensão crítica. Segue-se uma síntese no quadro 5.

**Quadro 5: Tipos de compreensão leitora** [adaptado de Viana *et al.* (2010, p. 15) e Català, Català, Molina & Monclús (2013, pp.116-118)]

<b>Tipo</b>	<b>Definição</b>
<b>Compreensão Literal</b>	Reconhecimento de toda a informação que é apresentada no texto de forma explícita.
<b>Reorganização</b>	Sistematização, esquematização e resumo da informação, de forma a consolidar e reorganizar as ideias apresentadas, originando uma síntese compreensiva das mesmas.
<b>Compreensão Inferencial</b>	Interpretação da informação através da realização de inferências baseadas em indícios textuais ou conhecimentos prévios do leitor. As suposições formuladas vão sendo verificadas ou reformuladas ao longo da leitura.
<b>Compreensão Crítica</b>	Formação de juízos próprios e expressão de opiniões, relativos à identificação do leitor com as personagens do texto, com a linguagem do autor e com os acontecimentos descritos.

É importante referir que, muitos anos antes, outros autores como Smith & Barrett (1974 citados por Giasson, 1993) já tinham apresentado uma taxonomia dos tipos de compreensão. A sua classificação difere da das autoras Català, Català, Molina & Monclús não só nos termos atribuídos, mas também por não fazer referência à

compreensão relacionada com a reorganização do texto: reconhecimento literal ou reconstituição (compreensão literal); inferência (compreensão inferencial); avaliação e apreciação (compreensão crítica). Portanto, é visível que ao longo do tempo, os teóricos continuaram a investigar sobre os processos cognitivos implicados na leitura, chegando à conclusão, tal como as autoras referidas, que a reorganização é também essencial para assegurar a compreensão do texto.

A distinção e classificação dos vários tipos de compreensão foram, assim, essenciais para o ensino da leitura, uma vez que permitiram uma alteração no modo como são explorados os textos com os alunos e o tipo de perguntas que os professores fazem depois da leitura de um texto (Giasson, 1993). Contudo, Rocha (2007 citada por Viana *et al.*, 2010, p.15) afirma que a compreensão dos textos, por exemplo, nas tarefas dos manuais escolares, ainda é dirigida, sobretudo, para a compreensão literal. As perguntas relativas à compreensão literal são muito importantes para a compreensão de um texto, mas não são suficientes. Há aspetos que só serão compreendidos através da realização de inferências, da reorganização de ideias ou da formulação de juízos (*ibidem*).

#### **4. A avaliação da compreensão na leitura**

Conhecer e perceber os processos cognitivos ativados pelo leitor durante a leitura torna-se primordial para o ajudar a ultrapassar possíveis dificuldades. Saber avaliar as capacidades do aluno, o que ele faz e o que não faz quando lê um texto, consiste numa importante tarefa do professor no ensino explícito da compreensão textual. O objetivo da avaliação (numa abordagem formativa e não sumativa) é “fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir” (Viana, 2009, p.7). Mas é preciso saber avaliar. Para proceder à avaliação, o professor deve ter conhecimento acerca do que é esperado dos alunos a nível do ensino da leitura segundo o currículo (cf. secção 3.1) e conhecer todos os alunos e as suas características próprias. Tal permite-lhe adequar o que é exigido a cada aluno, estabelecendo estratégias de ensino para aplicar uma diferenciação pedagógica eficaz (Viana, 2009).

#### **4.1. Avaliação da leitura: objetivos e dimensões**

Para que serve a avaliação no processo de leitura? Viana (2009) afirma que é preciso clarificar os objetivos da avaliação para que se consiga uma avaliação da leitura benéfica para o aluno. Por isso, quando prepara a avaliação, o professor tem de saber o que está a avaliar e para que está a avaliar. Neste sentido, pode optar por dois tipos diferentes de avaliação: avaliar o produto da leitura ou avaliar o processo de leitura. A avaliação do produto diz respeito às alterações de conhecimento, por parte do leitor, resultantes da sua leitura. A avaliação do processo está direcionada para os processos e capacidades mobilizados pelo leitor (ou falta deles) no momento da leitura, com o objetivo de se produzirem as alterações de conhecimento pretendidas. Este último tipo de avaliação relaciona-se com uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação para as aprendizagens, para ajudar o aluno a aprender. Ainda segundo Viana (idem, p.12), “a avaliação no 1.º Ciclo deve ter um carácter essencialmente formativo”. Por isso, e porque a minha investigação insere-se, sobretudo, numa avaliação formativa, é à avaliação do processo que darei mais ênfase de seguida.

No âmbito da avaliação do processo de leitura, depois de avaliar a atitude do aluno e as competências que consegue ou não por em prática quando lê um texto, o professor poderá perceber três aspetos muito importantes: (i) o que está a impedir o aluno de evoluir na compreensão da leitura; (ii) quais são os processos cognitivos que o aluno não está a conseguir mobilizar, influenciando negativamente a sua capacidade de leitura e (iii) como pode ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades (ibidem).

Sabemos que uma compreensão da leitura eficaz é o produto da interação de três fatores principais: o leitor, o texto e o contexto onde acontece a leitura. A avaliação do processo de leitura realiza-se analisando todos os processos e subprocessos implícitos a estas três variáveis, referidos anteriormente, o que torna a avaliação uma tarefa bastante complexa, devido a todas as dimensões que o professor deve ter em conta.

#### **4.2. Formulação de itens para avaliar**

Para proceder à avaliação, depois de ter bem claro o que está a avaliar e com que objetivo, o professor precisa de planear como vai realizar a avaliação dos alunos. Na compreensão leitora, o instrumento mais usual são as perguntas de compreensão que visam verificar se o aluno compreendeu ou não o que leu. Todavia, os professores nem sempre fazem as perguntas mais adequadas aos alunos. Giasson (1993) menciona algumas críticas que têm sido colocadas às perguntas nos últimos tempos:

perguntas relacionadas sobretudo com informações literais, cujo objetivo é apenas verificar se os alunos leram o texto; perguntas pouco direcionadas para a avaliação do processo de leitura dos alunos, ou seja, que pretendem avaliar somente os conhecimentos do aluno e não a compreensão na leitura. De acordo com Viana *et al.* (2010), não é a simples utilização de perguntas que ensina o aluno a compreender, nem o facto de um aluno responder corretamente a uma pergunta significa que compreendeu o texto. Não está em causa o valor das perguntas no ensino, mas sim que tipo de perguntas deverão ser utilizados pelos professores. Afinal, o que é, ou deve ser, uma pergunta? Viana *et al.* (idem) afirma que existe claramente uma distinção entre tarefas de avaliação e tarefas de ensino. Se depois de fazer perguntas ao aluno, o professor limitar-se a verificar se as suas respostas estão certas ou erradas, estas são tarefas de avaliação do produto. Pelo contrário, se o professor aproveitar a resposta do aluno para o levar a perceber como chegou a determinada conclusão, quais os processos cognitivos que mobilizou, ou seja, para tornar claro o seu raciocínio, está a utilizar tarefas de ensino, que permitem uma avaliação dos processos (Durkin, 1978-1979 citado por Giasson, 1993). O quadro 6 apresenta exemplos ilustrativos de cada tipo de perguntas.

**Quadro 6: Perguntas sobre o produto e sobre o processo** (Giasson, 1993, pp.299-300)

Perguntas sobre o produto	Perguntas sobre o processo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o nome de ...?</li> <li>• Em que lugar se passa a história?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é que te faz dizer que ...?</li> <li>• Neste parágrafo, o que significa ...?</li> <li>• O que é que te faz gostar da história?</li> </ul>

Neste âmbito, Irwin (1986 citada por Giasson, 1993) considera que não se devem abolir as perguntas sobre o produto e restringir a avaliação da compreensão na leitura às perguntas sobre o processo. Consoante o objetivo do professor, ele deve decidir se quer avaliar conhecimentos (produto) ou ensinar estratégias que melhorem a compreensão dos alunos (processo). Deve, pois, ter em consideração que as perguntas não podem servir apenas para avaliar a memória dos alunos e a informação que eles retêm a curto prazo, mas, sobretudo para os ajudar a pensar e a construir conhecimentos (Català, Català, Molina & Monclús, 2013).

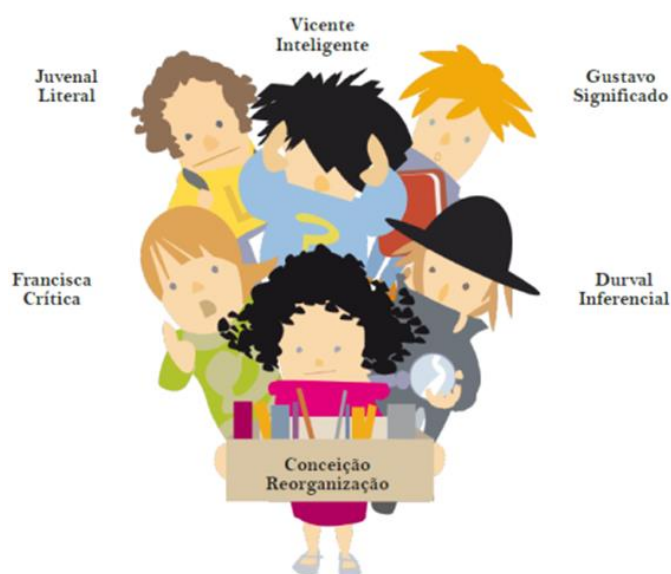
O exemplo prático descrito na secção seguinte, numa perspetiva de avaliação orientada para o processo, representa um instrumento de ensino que visa ajudar os alunos na compreensão de textos através da adoção de estratégias metacognitivas.

## 5. Compreender com a *Família Compreensão*

O ensino explícito da compreensão pressupõe que o aluno seja capaz de ler vários tipos de textos, recorrendo a estratégias específicas, tendo em conta os objetivos pragmáticos de leitura, de modo a compreender o que lê. Além disso, o leitor deve também aprender a identificar o processo cognitivo que está presente nas perguntas/tarefas que lhe são propostas após a leitura, sendo, assim, mais fácil para si responder positivamente à finalidade da tarefa. Contudo, se o leitor souber, ainda, identificar quando há uma rutura na compreensão e tiver conhecimento que pode utilizar ferramentas de auxílio que o farão recuperar, está a assumir a gestão do seu processo de leitura, tornando-se um leitor autónomo e consciente. Estamos, então, perante o ensino de estratégias metacognitivas, indispensáveis ao sucesso da compreensão leitora (cf. secção 3.6).

É, neste sentido, sustentada por uma abordagem metacognitiva, que surge a *Família Compreensão*, um recurso pedagógico-didático concebido no âmbito do programa *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*. Este é um programa relativo a uma investigação-ação que decorreu no 1.º ciclo do ensino básico, destinada a alunos de 4.º ano, realizada pelas autoras da obra *O Ensino da compreensão Leitora* (Viana *et al.*, 2010). Com o intuito de responderem à questão “*Como se ensina a compreender?*”, as autoras desenvolveram um programa no domínio da compreensão da leitura, constituído por várias tarefas que visam o desenvolvimento do processo de compreensão e a utilização, por parte dos alunos, de estratégias de metacompreensão (Viana, Ribeiro, Santos & Cadime, 2012). Assumindo que “o ensino explícito da compreensão da leitura deve permitir que o aluno aprenda a identificar o processo que está subjacente à pergunta ou à tarefa proposta” (idem, pp.450-451), Viana e colaboradoras (2010) criaram seis personagens, cada uma representativa dos processos cognitivos e dos tipos de compreensão (taxonomia de Català, Català, Molina & Monclús, 2013) envolvidos na leitura de um texto, formando a *Família Compreensão*: Vicente Inteligente (processos de metacompreensão); Juvenal Literal (compreensão literal); Durval Inferencial (compreensão inferencial); Conceição Reorganização (reorganização da informação); Francisca Crítica (compreensão crítica) e Gustavo Significado (processos lexicais – vocabulário) (idem, p.12). O objetivo da *Família Compreensão* é o de clarificar o processo de leitura, através de um conjunto de personagens que, de forma lúdica, representam estratégias de compreensão (Viana, Ribeiro, Santos & Cadime, 2012, p.451). Os alunos podem recorrer a estas personagens no momento da leitura, “pedindo-lhes ajuda” para compreender melhor os textos, permitindo, este instrumento, a regulação da compreensão por parte do

leitor e a colmatagem de dificuldades de compreensão que surgem da leitura dos textos, mas também das perguntas que orientam a sua exploração (idem, p.448). Assim, através das personagens que integram a *Família Compreensão*, representada na figura 4, o leitor torna-se capaz de identificar os processos cognitivos e os tipos de compreensão que estão subjacentes às questões, e sabe o que deve fazer para responder corretamente.



**Figura 4: *Família Compreensão* de Viana et al. (2010, p.30)**

Tendo como referência o programa de Viana et al. (2010) anteriormente referido, no âmbito da minha investigação, elaborei uma adaptação da *Família Compreensão*, atendendo às necessidades do público-alvo do meu estudo: *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*. A junção entre a investigação e a ação do investigador resulta numa metodologia ou estratégia de investigação denominada investigação-ação, sendo este o método que sustenta a minha investigação. A investigação-ação “tem como duplo objectivo a acção e a investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: – Acção - para obter mudança numa comunidade; – Investigação - no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador” (Dick, 2000 citado por Vilelas, 2009, p.195). A minha ação foi a adaptação da *Família Compreensão* ao 2.º e 3.º ano de escolaridade e a criação de uma série de guiões de compreensão leitora, com o intuito de desenvolver a compreensão de textos narrativos e expositivos dos participantes do estudo. Contrariamente ao programa de Viana e colaboradoras, cujo *corpus* textual é bastante variado, na minha investigação o foco está na compreensão de textos narrativos e expositivos, devido aos motivos apresentados, anteriormente, na secção 3.5. Mas, para além da escolha das tipologias textuais que fazem parte da investigação, a adaptação da *Família Compreensão* para a *Família*

*Compreensão: A família que te vai ajudar!* é marcada também pelo ajuste das personagens. As autoras recomendam a aplicação do seu programa a alunos do 4.º ano e, se for justificável, a alunos no último período do 3.º ano. Como tal, a personagem Vicente Inteligente foi suprimida na minha adaptação, uma vez que o meu público é mais novo e, nos níveis de escolaridade que se encontram os alunos (2.º e 3.º anos), era importante que a investigação fosse significativa, mas também objetiva. E, como o desenvolvimento dos processos metacognitivos ainda é muito precoce neste grupo, a existência de uma personagem “sugerindo que e propondo auto reflexão e auto avaliação relativa ao modo como o aluno chegou a uma resposta” (Viana, Ribeiro, Santos & Cadime, 2012, p.457) poderia causar perturbações na compreensão da leitura dos textos e na realização dos guiões. Assim, a minha família é composta por cinco personagens, as quais sofreram alterações face ao projeto de Viana *et al.* (2010), nomeadamente, no nome e na apresentação (imagem da personagem), tal como consta na figura 5. Apesar de na taxonomia de Català, Català, Molina & Monclús (2013), as autoras defenderem quatro tipos de compreensão, no âmbito da adaptação da *Família Compreensão*, tendo em conta a importância de desenvolvimento do léxico nesta fase, optei por criar uma personagem responsável pelos processos lexicais - tipo de compreensão Extração de significado -, com o intuito de promover no grupo a aquisição de vocabulário.



Figura 5: *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*

O objetivo da *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!* continua a ser o mesmo, ou seja, é um material didático que constitui uma estratégia de desenvolvimento da metacompreensão leitora, através do ensino explícito da compreensão. Cada uma das personagens tem uma função específica, correspondente, por sua vez, a um tipo de compreensão. Elas funcionam como uma ferramenta, à qual os alunos podem recorrer quando sentem dificuldades na compreensão. Ajudam-nos no reconhecimento do processo cognitivo implícito a uma dada questão e das operações que devem mobilizar consoante o tipo de compreensão em causa. A *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!* é, então, composta por: Gaspar, Baltasar, Pilar, Edgar e Guiomar, responsáveis, respetivamente, pelos processos subjacentes à compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação, compreensão crítica e extração de significado de palavras e/ou expressões (vocabulário), tal como demonstra a figura 6:



**Figura 6: Personagens e tipos de compreensão**

Cada personagem é acompanhada de uma descrição que explica, ainda que de modo fantasioso (adaptada às idades das crianças), as suas funções e aquilo que podem ajudar o leitor a fazer no processo de compreensão da leitura de um texto (ver Apêndice 1 – *Família Compreensão: A Família que te vai ajudar!*, no envelope). Portanto, depois da leitura de um texto, as perguntas dos guiões que são propostos

aos alunos, no âmbito da minha investigação, são acompanhadas de uma personagem, à qual o aluno pode “pedir ajuda” para responder corretamente, consultando, para tal, a sua descrição, que lhe dá pistas sobre o que deve fazer e qual o tipo de compreensão em causa, desenvolvendo, deste modo, a aquisição de comportamentos metacognitivos.

No capítulo seguinte, Capítulo III – Metodologia, será explicitado o modo como foi operacionalizada toda a investigação, tendo em conta a sua metodologia de sustentação, a intervenção pedagógica realizada e os procedimentos de recolha e análise da informação.

## Capítulo III – Metodologia

Este capítulo descreve, numa primeira parte, as bases metodológicas que sustentam o estudo, quer no âmbito de uma investigação-ação, quer no domínio da área do Português e, mais concretamente, na compreensão da leitura. Depois, na segunda parte do capítulo, apresento o contexto no qual foi desenvolvida a investigação, bem como o modo como esta foi operacionalizada, abordando os dispositivos e procedimentos da intervenção pedagógica e, ainda, de recolha e análise da informação.

### 1. Paradigma e métodos adotados

Desde o início da minha investigação que adotei uma postura de “professor-investigador” (Bartholomew, 1971; Cope & Gray, 1979; Raven & Parker, 1981 citados por Bell, 2010), que reflete sobre a sua prática, procurando melhorá-la. Subjacente à prática de um professor está sempre o conceito de reflexão, no sentido em que, ao longo da sua intervenção, o professor se depara com inúmeras questões, problemas que precisam de solução. A reflexão permite ao professor identificar estas situações e procurar resolvê-las, alterando a sua prática (Bell, 2010; Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

A minha problemática teve origem na turma de estágio na qual intervim, após ter observado e verificado que os alunos têm níveis muito diversificados no que diz respeito à compreensão na leitura, ou seja, “o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano” (Afonso, 2014, p.79). Com base na questão problemática identificada - as dificuldades dos alunos no que diz respeito à compreensão textual -, implementei um projeto, planeado de forma sistemática, pondo em prática as minhas funções relativamente a ser professora e investigadora. Neste âmbito, construí recursos didáticos e recorri a técnicas de recolha e análise de dados, com o intuito de extrair e interpretar a informação que eu pretendia para responder às questões do meu estudo. O meu objetivo principal foi o de verificar se as estratégias de metacompreensão da leitura por mim implementadas suscitaram melhorias significativas na compreensão leitora dos alunos, percebendo, ainda, os processos cognitivos mobilizados (ou não) pelos leitores no momento da leitura, e as suas facilidades e dificuldades referentes a cada tipologia textual. Assim, existiu, da minha parte, uma ação concreta, realizada com finalidades específicas, sustentada por uma constante reflexão durante o processo. Deste modo, “a reflexão abre novas opções para a ação e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (ibidem).

O meu estudo pode ser caracterizado segundo o paradigma interpretativo, sendo esta abordagem, tal como a minha investigação, representada pelo interesse do investigador em compreender e analisar a sociedade, tendo em conta a sua subjetividade e, muito importante, a manutenção do contexto do seu público-alvo (Burrell & Morgan, 1979 citados por Afonso, 2014). É também um estudo de natureza, sobretudo, qualitativa, uma vez que procedi à recolha de dados qualitativos, os quais foram submetidos a uma análise interpretativa e não experimental (Vilelas, 2009). Segundo Bell (2010), os investigadores que conduzem as suas investigações consoante uma abordagem qualitativa, recolhem os factos e pretendem compreendê-los, ao invés de realizar uma análise quantitativa e/ou estatística. Para responder às finalidades do meu estudo, analisei os dados que fui recolhendo ao longo do processo e interpretei-os. No entanto, esta interpretação, na fase da análise de conteúdo, não foi somente qualitativa, mas também quantitativa. Na abordagem quantitativa, está em vigor a objetividade e a utilização de critérios definidos para caracterizar os dados recolhidos (Afonso, 2014). Neste sentido, de acordo com Bell (2010, p.20), “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas”, o que faz do meu estudo uma investigação mista.

Como já foi referido, neste estudo, paralelamente à questão interpretativa, há uma ação em causa: desenvolver a compreensão leitora dos alunos em textos narrativos e expositivos, ensinando-lhes estratégias específicas de compreensão. Neste contexto, uma investigação deste género caracteriza-se como sendo uma investigação-ação, uma metodologia sustentada, simultaneamente, pela ação, que provocará mudança, e pela investigação e compreensão dos factos (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Brown & McIntyre (1981, citados por Bell, 2010) completam esta noção de investigação-ação quando referem que as questões de uma investigação surgem da observação e análise de problemas identificados por quem os experiencia, tendo como objetivo a sua compreensão. Depois, o investigador formula hipóteses de ações que poderão levar à solução desses problemas. O processo prossegue após a experimentação da ação; as hipóteses continuam a ser reformuladas e novas ações são postas em prática. Por isso se diz que este é um processo cíclico, alternado entre ação e reflexão (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Nas palavras de Bell (2010, p.21). “o trabalho não [está] terminado quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática”.

De acordo com Elliott (1991, citado por Bell, 2010, p.21), “a validade das «teorias» ou hipóteses [...] depende [...] da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil”. Como tal, os materiais didáticos que construí, a adaptação da *Família Compreensão* e os guiões de compreensão leitora, foram

pensados com o intuito de ajudar os alunos a desenvolver a compreensão de textos narrativos e expositivos. Visto que a problemática identificada no contexto se relaciona com a leitura, a minha ação constitui uma utilidade pertinente para este grupo, sendo minha intenção, tal como nos estudos de investigação-ação, melhorar o desempenho dos participantes estudados (Afonso, 2014).

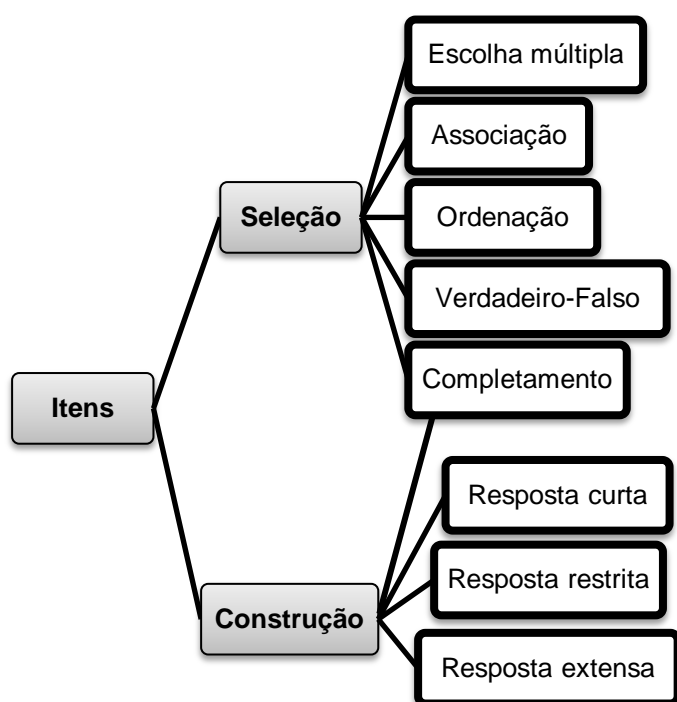
Na perspetiva de Lewin (1948 citado por Afonso, 2014, p.78), o método da investigação-ação é constituído por três fases: (i) “uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos)”, que corresponde ao primeiro momento da investigação, no qual identifiquei uma problemática presente no contexto e desenhei um projeto para responder a esses problemas; (ii) “uma fase de ação”, momento em que pus em prática os materiais didáticos que construí, recolhendo os dados pretendidos; e (iii) “uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da ação”, fase que corresponde à análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do processo, através dos quais verifiquei os efeitos da minha prática. Whitehead (1989, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.371) também propôs um modelo de investigação-ação semelhante: (i) “sentir ou experimentar um problema”; (ii) “imaginar a solução para o problema”; (iii) “pôr em prática a solução imaginada”; (iv) avaliar os resultados das ações realizadas; e (v) “modificar a prática à luz dos resultados”.

Devido aos seus contributos e características, a investigação-ação é considerada por vários autores como a metodologia da qual a educação mais pode beneficiar (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Isto porque permite ao professor refletir e agir sobre a sua prática, contribuindo para a inovação e melhoramento das práticas educativas (Alltrichter *et al.*, 1993 citados por Afonso, 2014; Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Para além da investigação-ação, a presente investigação é sustentada pelo método do ensino explícito da compreensão (cf. Capítulo II, secção 3.2). Ao aprender a ler explicitamente, o aluno aprenderá a utilizar estratégias de compreensão e a gerir o seu processo de leitura, adequando as suas estratégias e operações às finalidades de leitura dos textos, bem como à sua estrutura e conteúdos. Quando lê, o leitor mobiliza inúmeros processos e subprocessos de leitura - microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos -, acedendo a diferentes tipos de compreensão: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização, extração de significado e compreensão crítica. O leitor só compreenderá eficazmente um texto se, no momento da leitura, existir a interligação entre si (o sujeito), o texto e o contexto - modelo consensual de compreensão na leitura (cf. Capítulo II, secção 3.2). Assim, o ensino explícito da leitura tem como

objetivo tornar claro para o leitor todo o processo de leitura através da metacompreensão de diferentes tipologias textuais.

A avaliação da compreensão da leitura constitui uma componente muito complexa, igualmente fundamental no ensino. As perguntas ou itens são o recurso mais utilizado pelos professores para avaliarem a leitura dos alunos, podendo estar direcionadas para a avaliação do produto ou do processo. Para além de se inserirem em dois tipos de avaliação, os itens têm também tipologias distintas, exigindo do aluno diferentes respostas. Em relação ao tipo de resposta, os itens podem ser de seleção ou de construção (IAVE, 2014; Neves & Ferreira, 2015). Subjacente a cada item, estão vários tipos de resposta, tal como apresenta a figura 7.



**Figura 7 - Tipologia de itens** (IAVE, 2004, p.2)

Como mencionei anteriormente, elaborei para a minha investigação, de modo a estudar a compreensão leitora do meu público-alvo, guiões de compreensão. Estes guiões são constituídos por um excerto de um texto, narrativo ou expositivo, e a exploração e compreensão dos mesmos é realizada através de diferentes tipos de itens. Cada item corresponde a uma personagem da *Família Compreensão* por mim adaptada e, conseqüentemente, a um tipo de compreensão. Assim, os guiões de compreensão são constituídos por (i) itens de escolha múltipla, sempre com quatro alternativas; (ii) itens de verdadeiro e falso, desde quatro a oito afirmações, dependendo do texto; (iii) itens de completamento; (iv) itens de associação e de (v) ordenação somente nos dois guiões de compreensão de textos expositivos; (vi) itens

de resposta curta e, por fim, (vii) itens de resposta restrita (ver Apêndice 2 – Guiões de compreensão, p.131). Os itens foram formulados segundo uma avaliação do processo de leitura dos alunos, uma vez que esse é o foco da minha investigação, apesar de conseguir, simultaneamente, avaliar aspetos relativos à avaliação do produto. Além disso, à semelhança do programa de Viana *et al.* (2010), que foi o método didático adotado (cf. Capítulo II), a exploração dos textos foi pensada de forma a exigir do aluno a releitura do texto, com o intuito de contrariar o mau hábito dos leitores principiantes de lerem o texto apenas uma vez e responderem às perguntas confiando na memória e na informação que guardaram da primeira leitura. É importante que os alunos percebam que a total compreensão do texto não se atinge somente na primeira leitura, sendo o retorno ao texto uma estratégia fundamental (*idem*).

## **2. Intervenção Pedagógica**

### **2.1. Caracterização do contexto educativo**

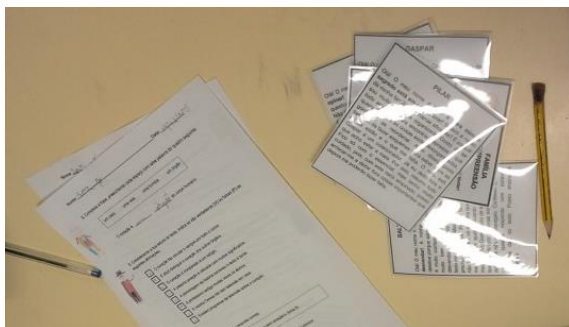
A presente investigação decorreu durante o período de onze semanas de estágio, no ano letivo 2015/2016, numa turma mista, de 2.º e 3.º ano, do 1.º ciclo do ensino básico, pertencente a uma Escola Básica, em Azeitão, no distrito de Setúbal. Esta é uma escola pequena com apenas três turmas: 1.º ano; 2.º ano; 2.º e 3.º ano. Quanto às suas instalações, a escola é constituída por dois pavilhões. O pavilhão principal, onde estão as salas de aula, tem dois andares. No andar de baixo, encontram-se: uma sala de aula (da turma de 2.º ano), a sala dos professores, a biblioteca, uma pequena cozinha, as casas de banho dos alunos e uma sala de arrumos. No andar de cima, localizam-se as outras duas salas de aula (da turma de 1.º ano e da turma de 2.º e 3.º ano) e uma pequena sala de reuniões com instalações sanitárias para os professores. O outro pavilhão é constituído pela cozinha, onde são confeccionadas as refeições, e o refeitório. O pátio tem um espaço amplo com zonas verdes, um campo sintético, onde são realizadas as aulas de educação física, e um pequeno parque com estruturas didáticas para as crianças brincarem. Quanto aos materiais disponíveis, a escola está bem equipada. Há um quadro interativo numa das salas (2.º e 3.º ano) e vários recursos didáticos como jogos, ábacos e outros materiais de apoio à área da matemática, livros, alguns portáteis Magalhães, etc. A biblioteca tem uma grande variedade de livros, um leitor de DVD's e um computador. Cada sala de aula tem também um computador ligado à *Internet* e na sala dos professores encontram-se mais alguns computadores, contudo, durante o período de estágio, estes não estavam ligados à rede, pelo que não eram utilizados pelos alunos.

Relativamente à minha prática pedagógica, a minha intervenção foi realizada com a turma mista, de 2.º e 3.º ano. Esta turma é constituída por 26 alunos: 14 alunos de 2.º ano e 12 alunos de 3.º ano, havendo ao todo 9 raparigas e 17 rapazes. A maioria dos alunos vem de outras escolas, sendo poucos os que já se conheciam no início do ano letivo. Também a professora titular de turma (professora cooperante) é nova na escola, sendo este o primeiro ano em que está a acompanhar o grupo. Quanto aos alunos com apoio especial, há um aluno de 2.º ano sinalizado com necessidades educativas especiais, realizando um plano de trabalho específico de acordo com as suas dificuldades de aprendizagem. Para além deste aluno, há mais nove alunos (seis de 2.º ano e três de 3.º ano) que dispõem de um plano de acompanhamento especializado que não envolve o ensino especial. Devido a ser o primeiro ano em que estão todos juntos, no início do estágio, a professora cooperante estava a fazer um trabalho de adaptação com a turma. Atualmente, a turma é, no geral, bem comportada, existindo, apenas, algumas situações isoladas de mau comportamento. No que diz respeito aos níveis de aprendizagem, existem diferenças bastante significativas dentro da turma e relativamente aos dois anos de escolaridade, sendo que, no geral, o aproveitamento da turma se situa num nível médio-baixo. Constatei, prontamente, na semana de observação que havia muitos alunos com dificuldades na leitura, principalmente no 2.º ano, tendo estes alunos uma leitura muito silabada, não havendo ainda, no geral, o reconhecimento automático das palavras. Além disso, no âmbito da compreensão da leitura, verifiquei que, em algumas tarefas propostas pela professora cooperante, a maioria dos alunos, também de forma mais acentuada nos alunos de 2.º ano, tinha dificuldades em responder a perguntas de interpretação e não lia o texto mais do que uma vez. Aliando estas observações ao meu interesse pessoal pela leitura, percebi que um estudo sobre a compreensão da leitura, com o objetivo de ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho e a desenvolver a sua capacidade leitora, seria muito significativo para este grupo.

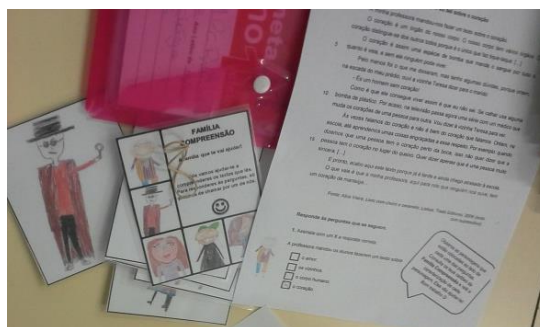
## **2.2. Procedimento e dispositivos de intervenção**

No que diz respeito à implementação do projeto, os materiais que fizeram parte da minha prática e que foram construídos por mim são a *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!* (ver Apêndice 1 – *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*, no envelope), descrita no Capítulo II (secção 5), e os sete guiões de compreensão leitora de excertos de textos (ver Apêndice 2 – Guiões de compreensão, p.131). O primeiro guião diz respeito a um diagnóstico inicial das capacidades de compreensão dos alunos e o último corresponde a uma avaliação final da implementação do projeto.

Com exceção destes dois guiões, os itens dos restantes guiões, realizados na fase de intervenção, são acompanhados de um membro da *Família Compreensão*, tendo em conta o processo cognitivo que pretendo que os alunos utilizem para responder e o tipo de compreensão leitora em causa. A implementação dos guiões ocorreu durante sete semanas (os alunos realizaram um guião em cada semana), nas aulas de Português de 90 minutos. No momento da resolução do guião, cada aluno tinha em sua posse os cartões dos membros da *Família Compreensão*, que continham o desenho da personagem e a descrição das funções da mesma, tal como mostram as figuras 8 e 9.



**Figura 8: Realização dos guiões (1)**



**Figura 9: Realização dos guiões (2)**

É essencial referir, ainda, que o desenho das personagens da *Família Compreensão* foi realizado pelos alunos. Após ter apresentado a descrição de cada membro à turma (ver Apêndice 3 – Planificação da aula de apresentação da *Família Compreensão*, p.150), em grande grupo, os alunos identificaram, através das descrições, as características físicas de cada personagem. A partir dos traços físicos, os alunos desenharam uma das personagens que haviam escolhido previamente. De seguida, foram escolhidos, por votação, os desenhos que representariam os membros da *Família Compreensão*. Decidi envolver os alunos no processo de adaptação da *Família Compreensão* para que eles se sentissem parte integrante da investigação e não apenas um recurso. Este projeto não existiria sem a participação dos alunos, pelo que é, também e obviamente, um projeto deles. Esta estratégia pedagógica teve, ainda, como objetivo motivá-los para as atividades de leitura da investigação, uma vez que é a imagem que eles escolheram para as personagens que dará “vida” a este material, estando presente nos cartões da *Família Compreensão* e nos guiões de compreensão.

Dos 26 alunos da turma, o público-alvo da investigação são 24 alunos (12 alunos de 2.º ano e 12 alunos de 3.º ano) com níveis de compreensão leitora bastante assimétricos. Optei por não incluir no estudo dois alunos de 2.º ano que têm um plano

de acompanhamento muito específico: um destes alunos não tem o português como sua língua materna, tendo bastantes dificuldades nesta área; e o outro é uma criança com hiperactividade e défice de concentração, que realiza trabalho diferenciado e ajustado ao seu ritmo de trabalho, com tarefas curtas e diversificadas.

Os excertos dos textos dos guiões foram selecionados e adaptados por mim, contendo supressões devidamente assinaladas. Optei, sempre que possível, por realizar estas supressões no início e no fim do texto original, com o intuito de não interferir no sentido global do mesmo. Todavia, uma vez que os guiões foram aplicados sem distinção para os alunos de 2.º e 3.º ano, nem sempre consegui evitar suprimir partes internas do texto original, pois tal implicaria utilizar textos excessivamente grandes para alunos de 2.º ano, o que afetaria a sua compreensão leitora. No entanto, mesmo nesses casos, assegurei que o sentido global do texto original não ficaria afetado. Assim, os guiões são constituídos por excertos com extensões diferentes e representativos de duas tipologias textuais: cinco guiões com textos narrativos e dois guiões com textos expositivos.

Apesar de a minha investigação estar direcionada para o momento durante a leitura, antes de dar início à realização dos guiões de compreensão, a antecipação do conteúdo do texto constituiu um momento muito importante para a compreensão leitora dos alunos. De acordo com Viana *et al.* (2010, p.4), “para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor”. A compreensão de um texto é beneficiada pelos conhecimentos que o leitor já possui e experiências vividas (*ibidem*). Como tal, antes de dar início à leitura, o professor deve apelar aos conhecimentos prévios que os alunos têm acerca do tema do texto, fazendo com que estes consigam prever os conteúdos abordados, com base em indicadores do texto como o título ou ilustrações (Sim-Sim, 2007). Por isso, antes de os alunos realizarem os guiões de compreensão, optei por fazer a antecipação do conteúdo dos textos com a turma, em grande grupo, através do título ou imagens dos textos, com o objetivo de os alunos tentarem adivinhar o tema em causa, propondo hipóteses, permitindo, deste modo, a mobilização de conhecimentos anteriores.

O quadro 7 apresenta os guiões de compreensão leitora realizados, identificando o título dos textos escolhidos, os seus autores e a sua tipologia textual, os tipos de compreensão em causa, os respetivos membros da *Família Compreensão* e o indutor da antecipação de conteúdo do texto.

**Quadro 7: Implementação dos guiões de compreensão**

Guiões de compreensão	Texto e autor	Tipologia textual	Tipos de compreensão	Membros da <i>Família Compreensão</i>	Indutor da antecipação de conteúdo
<b>1.º guião: diagnóstico</b>	<i>Provérbios de S. Martinho</i> de Luísa Ducla Soares	Narrativo	Literal Inferencial Extração de significado Crítica		Título
<b>2.º guião</b>	<i>Sábios como camelos</i> de José Eduardo Aqualusa	Narrativo	Literal Inferencial Extração de significado Crítica	Gaspar Baltasar Guiomar Edgar	Título + <i>powerpoint</i> com imagens e informações sobre camelos
<b>3.º guião</b>	<i>Os Camelídeos</i> da Editora Fleurus	Expositivo	Literal Inferencial Extração de significado Crítica Reorganização	Gaspar Baltasar Guiomar Edgar Pilar	
<b>4.º guião</b>	<i>O pinheirinho de Natal</i> de Luísa Ducla Soares	Narrativo	Literal Inferencial Extração de significado Crítica	Gaspar Baltasar Guiomar Edgar	Título + ilustração
<b>5.º guião</b>	<i>O que eu sei sobre o coração</i> de Alice Vieira	Narrativo	Literal Inferencial Extração de significado Crítica	Gaspar Baltasar Guiomar Edgar	Título
<b>6.º guião</b>	Sem título (horário de autocarro)	Expositivo	Literal Inferencial Crítica Reorganização	Gaspar Baltasar Edgar Pilar	Logótipo dos TST
<b>7.º guião: avaliação final</b>	<i>A girafa que comia estrelas</i> de José Eduardo Aqualusa	Narrativo	Literal Inferencial Extração de significado Crítica		Ilustração

Tal como referi anteriormente, no primeiro e último guiões não foram incluídos os membros da *Família Compreensão*. Isto porque, no caso do primeiro guião, o guião de diagnóstico, o seu objetivo era verificar o nível de compreensão leitora dos alunos e os processos cognitivos e estratégias que mobilizavam espontaneamente para responder. Depois deste guião, foi introduzida a *Família Compreensão* aos alunos, no sentido de tornar transparente o processo de leitura e os tipos de compreensão, ajudando-os na compreensão leitora dos textos. O último guião é, então, um guião de avaliação de todo projeto e, por isso, as personagens foram retiradas, com o intuito de verificar se os alunos já sabiam agir estrategicamente para responder corretamente a cada pergunta. Estes dois guiões são muito semelhantes quanto à sua estrutura e têm basicamente o mesmo nível de dificuldade, sendo que os textos têm um número de palavras aproximado e as perguntas correspondem aos mesmos tipos de compreensão, procurando garantir tanto quanto possível a sua comparabilidade.

Relativamente à constituição dos guiões de compreensão dos textos narrativos, os itens de compreensão dos textos foram pensados de modo a corresponderem à mesma sequência de acontecimentos da narrativa. No caso dos textos narrativos, é importante que, para além dos processos cognitivos, as questões colocadas correspondam ao desenrolar da história. Assim, se os itens forem orientados para a estrutura da narrativa, ajudam o aluno a compreender o texto num todo e a saber distinguir os acontecimentos mais importantes (Giasson, 1993). Além disso, a maioria das questões exige que o leitor volte a ler o texto, de modo a promover a releitura, evitando que o aluno responda com base nas informações retiradas da primeira leitura.

Os guiões de compreensão não têm todos o mesmo nível de dificuldade, sendo os mais exigentes o 2.º e 6.º guiões. O excerto do texto do 2.º guião, narrativo, é o excerto com mais palavras de todos os guiões, o que condicionou a compreensão leitora, principalmente, dos alunos de 2.º ano. Por isso, somente neste guião, a primeira leitura do texto foi feita por mim, em voz alta, e, em seguida, pelos alunos individualmente. Quanto ao 6.º guião, a dificuldade residiu no facto de o texto expositivo em causa ser um horário de um transporte público. Apesar de a maioria dos alunos já ter visto um horário deste género, muito poucos tinham alguma vez consultado um e, por isso, o nível de compreensão tornou-se mais complexo. De modo a familiarizar os alunos com a leitura de um horário, a sua exploração foi feita em grande grupo, antes de os alunos procederem à realização individual do guião. Foi, sobretudo, na realização destes guiões que houve um maior apoio da minha parte. No geral, incluindo também os outros guiões, quando estavam a resolvê-los, os alunos podiam chamar-me para colocar dúvidas relativamente à leitura e/ou significado de algumas palavras, quando não percebiam o que era pedido no enunciado, entre outras situações. Contudo, somente esclarecia os alunos quanto a questões que não condicionassem diretamente a compreensão do texto, sem nunca fornecer as respostas às perguntas.

Uma vez que a motivação do leitor para ler um determinado texto está relacionada, entre outros fatores, com o seu interesse pelo conteúdo do texto (cf. Capítulo II, secção 3.2), a seleção dos temas teve em conta os gostos dos alunos, a contextualização com a época festiva em causa e os conteúdos que estavam a ser abordados nas outras áreas curriculares, de modo a promover a sua articulação com a área do português.

### 3. Procedimento e instrumentos de recolha e análise de dados

#### 3.1. Recolha de dados

Posteriormente à fase de identificação da problemática da investigação e depois de desenhada a estratégia de intervenção, bem como as suas finalidades, o investigador tem a noção de quais os meios de que necessita para recolher a informação desejada para o seu estudo, ou seja, os instrumentos que lhe permitem saber aquilo de que precisa. A escolha das técnicas de recolha de dados tem de ser ponderada pelo investigador. É importante que recorra às técnicas que melhor se adequam ao tipo de informação que pretende recolher, criando, para tal, os respetivos instrumentos de recolha de dados (Bell, 2010). A este propósito, Bell (idem, p.99) afirma que “o instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais apropriada”.

Segundo Afonso (2014), nas investigações educacionais, as técnicas de recolha de dados mais utilizadas são, entre outras, a observação e o inquérito por questionário. No quadro 8 estão especificadas as técnicas de recolha de dados às quais recorri nesta investigação, de acordo com a classificação de Almeida & Pinto (1975, p.392), a respetiva forma de registo e os instrumentos que concebi para obter a informação.

**Quadro 8: Técnicas de recolha de dados**

Técnicas de recolha de dados		Registo	Instrumento
Observação participante	Observação-participação	Fotográfico	Fotografias
		Audiovisual	Transcrição dos vídeos
		Escrito	Notas de campo
Observação não participante	Inquérito por questionário	Escrito	Questionário preenchido
	Guiões de compreensão leitora		Guiões resolvidos

#### **Observação-participação**

De acordo com Afonso (2014), a observação é uma técnica de recolha de dados credível e, por isso, bastante útil, pois a informação retirada do contexto, por observação, é objetiva, ou seja, não depende (ou não deve depender) da opinião de quem observa. A partir do momento em que o investigador é inserido num determinado contexto para encontrar uma problemática e delinear um plano de ação, a

observação que faz do seu público passa a ser uma observação-participante, uma vez que, para além de observar, o investigador também intervém (Almeida & Pinto, 1975).

Apesar de uma “observação de campo” ser considerada uma “observação não estruturada” (Afonso, 2014, p.98) por não depender de focos específicos de observação previamente estabelecidos, a técnica de observar acaba por ser, de certo modo, estruturada, uma vez que o investigador parte da sua questão inicial de pesquisa e procura respostas de acordo com os objetivos definidos (ibidem). Assim, na minha investigação, utilizei a observação-participação de modo não estruturado para observar os acontecimentos no decorrer do projeto e as atitudes dos alunos em contexto de sala de aula. Esta técnica esteve presente durante toda a investigação, com principal incidência nos momentos de antecipação de conteúdo dos textos e realização dos guiões de compreensão leitora. Como forma de registo, filmei os momentos de antecipação de conteúdo, pois, assim, assegurei que tudo o que os alunos diziam, as suas opiniões e hipóteses, ficavam registadas para, posteriormente, na fase de análise dos dados, serem tratadas. Durante a realização dos guiões, tirei também algumas fotografias. E, após as minhas intervenções, realizei notas de campo relativas aos acontecimentos mais significativos.

### **Inquérito por questionário**

Os inquéritos por questionário consistem em documentos constituídos por questões escritas, aplicados a um grupo, que responde também por escrito (Afonso, 2014). O objetivo desta técnica é recolher informação através das respostas dos inquiridos e convertê-la em dados categorizados, o que facilita a sua aplicação a contextos numerosos (ibidem).

Após a realização do primeiro guião de compreensão, na fase de diagnóstico, e antes de implementar os guiões de compreensão leitora da fase de intervenção, apliquei aos alunos um questionário inicial, com o intuito de conhecer mais sobre os seus hábitos de leitura (ver Anexo 2 – Questionário inicial: respostas, em CD). Depois de os alunos responderem ao último guião, na fase de avaliação, apliquei, ainda, outro questionário, que tinha como objetivo ficar a conhecer a opinião dos alunos relativamente à utilidade do projeto, da *Família* Compreensão e dos guiões que realizaram (ver Anexo 9 – Questionário final: respostas, em CD). Uma vez que os questionários foram aplicados com as mesmas perguntas a todos os participantes do estudo, permitiu-me poupar tempo, ao invés de ter de colocar as questões, oralmente, a cada aluno.

Na elaboração dos questionários, relativamente ao formato das respostas, decidi utilizar as respostas em escala, que pressupõem que o inquirido se posiciona num

determinado nível da escala apresentada na resposta (ibidem). A escala que eu utilizei foi a de Likert, constituída por cinco níveis, sendo que os alunos tinham de situar a sua resposta numa das cinco opções apresentadas.

Tuckman (1978 citado por Afonso, 2014, p.110) afirma que a técnica dos questionários permite recolher três tipos de informação: (i) “o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); (ii) “o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências)” e (iii) “o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)”. Como tal, de acordo com estas categorias, os questionários acima referidos enquadram-se no tipo de informação descrita em (ii) e (iii). O tipo de informação relativo ao ponto (i) foi conseguido através dos guiões de compreensão leitora, pelo que estes dispositivos constituem também uma forma de questionário, que visa a obtenção de informações que me permitiram interpretar, numa fase posterior, a compreensão leitora dos alunos.

### **3.2. Análise de dados**

Após a fase de recolha dos dados, segue-se a fase mais complexa da investigação, na qual o investigador procede à organização e tratamento da informação. Wolcott (1994 citado por Afonso, 2014) afirma que, para um investigador principiante, o problema não é a recolha dos dados, mas sim saber o que vai fazer com a informação recolhida. De acordo com Afonso (2014), é através desta técnica de investigação, a análise de conteúdo, que se gera o conhecimento científico, atingindo o investigador as respostas às questões que se propôs investigar. Todavia, as inferências formuladas têm de ser objetivas, de modo a que outros investigadores possam obter conclusões idênticas com o mesmo conteúdo (Krippendorff, 1980 citado por Bell, 2010). Deste modo, após a minha intervenção e a realização dos guiões de compreensão por parte dos alunos, procedi à análise de conteúdo das suas resoluções, bem como dos questionários propostos. O quadro 9 apresenta a forma como registei os dados e os instrumentos aos quais recorri com a utilização desta técnica.

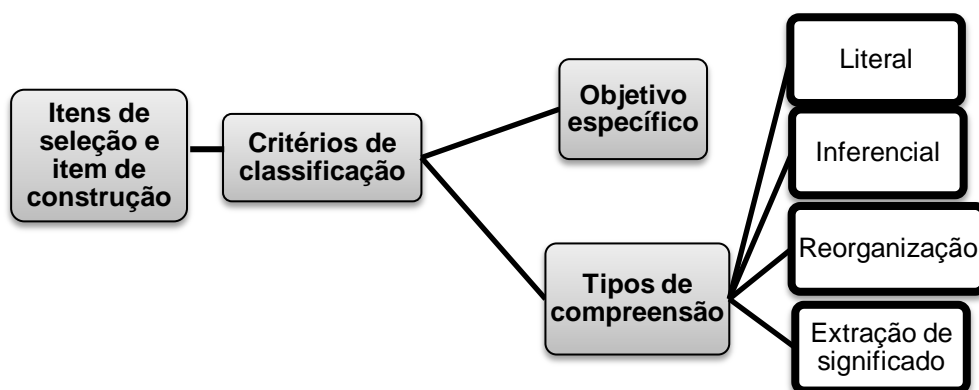
**Quadro 9: Técnica de análise de dados**

<b>Técnica de análise de dados</b>	<b>Registo</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Análise de conteúdo</b>	<b>Escrito</b>	<b>Gráficos de barras</b>

A informação proveniente dos questionários e dos guiões de compreensão foi organizada em gráficos de barras e posteriormente analisada. Para analisar as

resoluções dos alunos, procedi à correção dos guiões de compreensão, centrando-me, numa primeira fase, somente nos itens de seleção (itens de escolha múltipla, verdadeiro e falso, completamento, associação, ordenação) e no tipo de item de construção com resposta curta. Fazem também parte de alguns guiões outros itens de construção, com resposta restrita, cujos dados não foram tidos em conta para a análise da investigação, devido a serem respostas nas quais a maioria dos alunos apresenta erros ortográficos, que, muitas vezes, condicionam a perceção da resposta. Como não faz parte dos objetivos da investigação a capacidade ortográfica dos participantes, estes itens não foram considerados.

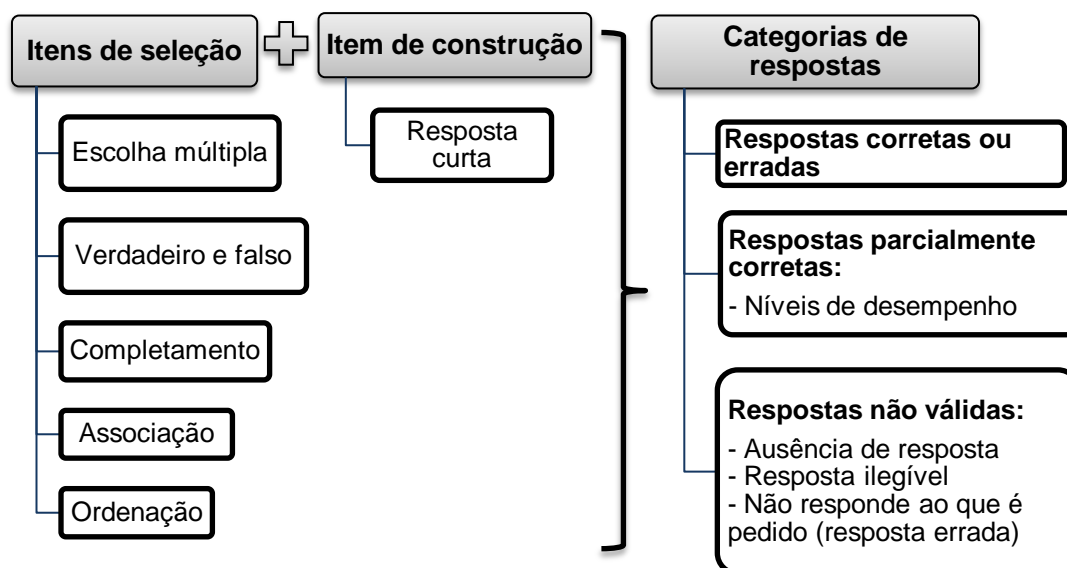
São apresentados nas figuras 10 e 11, respetivamente, os critérios de classificação utilizados e as categorias de respostas.



**Figura 10: Critérios de classificação dos itens de resposta seleção e do item de construção com resposta curta**

Tal como é visível no esquema anterior, os itens de selecção e o item de construção com resposta curta foram classificados segundo dois tipos de critérios: o objetivo específico de cada item e o tipo de compreensão a que está subjacente. Quanto aos objetivos específicos, eis alguns exemplos: identificar uma informação explícita no texto; validar afirmações, interpretando informação explícita e implícita em verdadeiro/falso; inferir o significado de uma palavra em contexto frásico; completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com o sentido do texto.

Observando a figura 11, verificamos que as respostas dos alunos foram categorizadas em três grupos: respostas corretas ou erradas, respostas parcialmente corretas e respostas não válidas.



**Figura 11: Categorias de respostas dos itens de seleção e do item de construção**

As respostas corretas são aquelas que correspondem exatamente à solução correta da questão, caso contrário, são consideradas respostas erradas.

As respostas parcialmente corretas são referentes somente aos itens de verdadeiro e falso, completamento e associação, nos quais os alunos podem acertar uma parte da resposta. No caso destes itens, as respostas foram classificadas com diferentes níveis de desempenho, definidos quantitativamente, consoante o item analisado. Por exemplo, para um item de verdadeiro e falso com cinco afirmações, cujo objetivo específico é «validar ou invalidar afirmações, interpretando informação explícita e implícita» e o tipo de compreensão é literal e inferencial, os níveis de desempenho podem ser:

1. Assinala corretamente as cinco afirmações;
2. Assinala corretamente três ou quatro afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Assinala corretamente uma ou duas afirmações, erra ou omite as restantes;
4. Dá outra resposta.

As respostas não válidas incluem três situações: (i) quando o aluno não responde ao item - ausência de resposta; (ii) quando o aluno responde ao item, contudo, a sua resposta é ilegível ortograficamente - resposta ilegível e (iii) no caso de o aluno responder ao item, mas não de acordo com o que é pedido no enunciado ou no caso de se apresentar uma resposta sem sentido – por exemplo, se num item de escolha múltipla, o aluno assinalar mais do que uma resposta; ou se num item de resposta curta, o aluno apresentar uma resposta não coesa, que não se relaciona com o enunciado. Neste último caso, as respostas são consideradas respostas erradas.

No tratamento da informação deste tipo de itens, seleção e construção (resposta curta), apresentei para cada um a sua resposta correta, ilustrando com uma resposta dada por um aluno. No caso dos itens com respostas parcialmente corretas, apresentei também os respetivos níveis de desempenho, acompanhados de gráficos de barras, distinguindo os resultados dos dois anos de escolaridade.

Num segundo momento da análise, foquei-me apenas nos itens de construção com resposta restrita relativos a compreensão crítica, que foram classificados, à semelhança dos itens já referidos, segundo o objetivo específico da questão e o tipo de compreensão (compreensão crítica). As respostas dos alunos foram classificadas consoante níveis de desempenho. Estes critérios são apresentados na figura 12.



**Figura 12: Critérios de classificação dos itens de construção com resposta restrita**

Para a classificação dos itens de compreensão crítica dos guiões de compreensão 1 e 7 (primeiro e último), os níveis de desempenho utilizados foram os que apresento de seguida, salientado que o nível 3 foi analisado, ainda, segundo três tópicos diferentes:

1. Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista
2. Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto
3. Justifica o seu ponto de vista. Se sim:
  - 3.1. Quais os conectores utilizados
  - 3.2. Quantas razões apresenta
  - 3.3. Que razões apresenta
4. Dá outra resposta

Nos guiões 2, 3, 4 e 5, os níveis de desempenho são os mesmos, à exceção da análise de conteúdo do tópico 3.3 que não foi realizada devido a razões de organização, uma vez que apresentar exemplos das repostas dos alunos, ainda que

de apenas alguns, iria ocupar bastante espaço, fazendo com que excedesse o limite permitido para o relatório. O guião de compreensão 6 não contém nenhum item de compreensão crítica, pelo que, neste guião, não há nenhuma análise relacionada com este tipo de compreensão.

Na análise dos dados dos itens de compreensão crítica, começo por apresentar com gráficos de barras os resultados referentes aos níveis de desempenho utilizados para analisar o item, diferenciando os dois anos de escolaridade. Depois, especifico, também com gráficos de barras, a análise de conteúdo realizada segundo os tópicos «Quais os conectores utilizados» e «Quantas razões apresenta», exemplificando os conectores e o número de razões utilizados pelos alunos dos dois anos. O tópico «Dá outra resposta» é aplicado nas respostas em que (i) o aluno não responde ao item - ausência de resposta; (ii) o aluno responde ao item, contudo, a sua resposta é ilegível ortograficamente - resposta ilegível e (iii) o aluno responde ao item, mas não de acordo com o que é pedido no enunciado - não responde ao que é pedido, como tal, é uma resposta errada.

Por fim, na síntese relativa à análise de cada guião, representei, utilizando o gráfico de barras, os resultados dos alunos em todas as respostas do guião, discriminando, por um lado, o desempenho dos alunos dos dois níveis de ensino e, por outro lado, a percentagem de acerto global das respostas dos alunos, atendendo aos tipos de compreensão implícitos a cada item analisado. Apresento, ainda, para o item de compreensão crítica, uma pequena síntese tendo em conta a análise dos dados das respostas a esta questão.

Depois de obter os dados provenientes da correção de cada guião, organizei a informação em três fases: 1) Processo de diagnóstico; 2) Processo de intervenção e 3) Processo de avaliação, apresentando e analisando os resultados dos alunos referentes aos itens de seleção e construção dos guiões realizados em cada uma dessas fases. Em relação aos questionários, inicial e final, analisei as respostas dos alunos a todas as questões, recorrendo a gráficos de barras para apresentar, simultaneamente, a análise das respostas dos alunos de 2.º e 3.º ano. O gráfico de barras relativo à análise das questões mais significativas para a investigação contém, ainda, o valor das percentagens globais das respostas dadas pelos alunos.

No capítulo seguinte, Capítulo IV – Apresentação e interpretação da intervenção, descrevo sucintamente a minha intervenção, referenciando os acontecimentos mais significativos relacionados com a antecipação de conteúdo. É também neste capítulo que apresento uma análise e interpretação mais pormenorizadas das resoluções dos guiões de compreensão e dos questionários realizados pelos alunos.

## Capítulo IV – Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo, cuja finalidade é expor e interpretar os resultados da intervenção, apresentam-se e descrevem-se os questionários e os guiões de compreensão realizados pelos alunos no âmbito desta investigação, bem como as suas resoluções. Começo por analisar o processo de diagnóstico, seguido do questionário inicial. Depois, sucede-se a análise do processo de intervenção e, por fim, do processo de avaliação. Para cada item em análise dos guiões de compreensão, são indicados o tipo de item, o tipo de compreensão e o objetivo específico. São analisadas e apresentadas, com gráficos de barras, para os itens de seleção e construção com resposta curta, as respostas corretas e as respostas parcialmente corretas, juntamente com alguns exemplos. Para os itens de construção com resposta restrita, analiso as respostas dos alunos consoante níveis de desempenho, apresentando, em alguns casos, exemplos de respostas. Após a análise das resoluções de cada guião, é feita uma síntese dos resultados e, no final da análise de todos os guiões, é, ainda, apresentada uma síntese global. Termina o capítulo com a apresentação e análise dos resultados do questionário final.

### 1. Processo de diagnóstico

O primeiro guião de compreensão realizado foi, como referi no Capítulo III (cf. secção 2.2), um guião de diagnóstico, que teve como intuito aferir as capacidades de leitura dos alunos no início do projeto. Interessava-me verificar se os alunos utilizavam ou não estratégias metacognitivas de compreensão leitora e quais as suas maiores dificuldades na compreensão de textos. No processo de diagnóstico, ainda não tinha apresentado aos alunos a *Família Compreensão* (cf. Capítulo II, secção 5), pelo que o guião não continha as suas personagens.

#### 1.1. Guião de compreensão 1 – *Provérbios de S. Martinho*

Devido às comemorações do São Martinho, a realizarem-se ao longo da semana de 9 a 13 de novembro (2015), o texto que escolhi para o diagnóstico foi *Provérbios de S. Martinho* (texto narrativo) de Luísa Ducla Soares. A planificação desta aula está em apêndice (ver Apêndice 4 – Planificação do guião de compreensão 1, p.154). Antes da realização do guião, fiz, com os alunos, a antecipação do conteúdo do texto através do seu título. Em primeiro lugar, perguntei aos alunos o que é que o título do texto lhes fazia lembrar. A maioria referiu a lenda de São Martinho. Alguns alunos partilharam

aspectos que já conheciam dessa história e, a partir dos seus contributos, recontei a lenda original. Com base nesta tarefa de antecipação, os alunos disseram o que pensavam ser o conteúdo da história, as personagens, a ação, entre outros aspetos. Seguidamente, quando entreguei o guião aos alunos, expliquei-lhes que o mesmo continha apenas uma parte do texto original e algumas perguntas, com o objetivo de verificar se eles tinham ou não percebido o texto que leram. Disse-lhes também que não iria esclarecer dúvidas sobre o guião, porque interessava-se saber como é que eles respondiam às questões sem ajuda alguma, mas que podiam colocar o dedo no ar caso não estivessem a conseguir ler ou escrever alguma palavra. Isto porque a ajuda do professor na elaboração do guião influenciaria, de certa forma, a resposta do aluno, pondo em causa a gestão do seu processo de compreensão, o que condicionaria a análise dos dados. Seguidamente, os alunos iniciaram a resolução do guião (ver Anexo 1 – Guião de compreensão 1: resoluções, em CD).

## 1.2. Análise das resoluções

### A) Itens de seleção e item de construção com resposta curta

#### Item 1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto

A maioria dos alunos de 2.º ano (dez alunos) e a totalidade dos alunos de 3.º ano (doze alunos) acertou a resposta, respondendo como se ilustra na figura 13.

1. Assinala com um X a resposta correta.

No dia 11 de novembro, parecia

- primavera.
- inverno.
- verão.
- um dia frio e carregado de nuvens.

Figura 13: Resposta correta do item 1

Quanto às respostas não válidas, um aluno de 2.º ano obteve uma resposta deste tipo, devido a ter assinalado mais do que uma opção e um outro errou a resposta.

### Item 2

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Tipo de compreensão: compreensão literal (afirmações 1, 2 e 4) e inferencial (afirmações 3 e 5)
- Objetivo específico: validar ou invalidar afirmações, interpretando informação explícita e implícita

Somente um aluno de 2.º ano e três alunos de 3.º ano acertaram a resposta, sendo a figura 14 um exemplo de resposta totalmente acertada.

2. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes frases.

- O Ricardo sugeriu aos colegas irem para a praia.
- A professora propôs aos alunos pesquisarem provérbios alusivos ao S. Martinho.
- Antes do dia 11 de novembro, os dias tinham estado quentes.
- Apenas neste ano aconteceu o verão de S. Martinho.
- Podemos encontrar provérbios em revistas e páginas da Internet.

**Figura 14: Resposta totalmente correta do item 2**

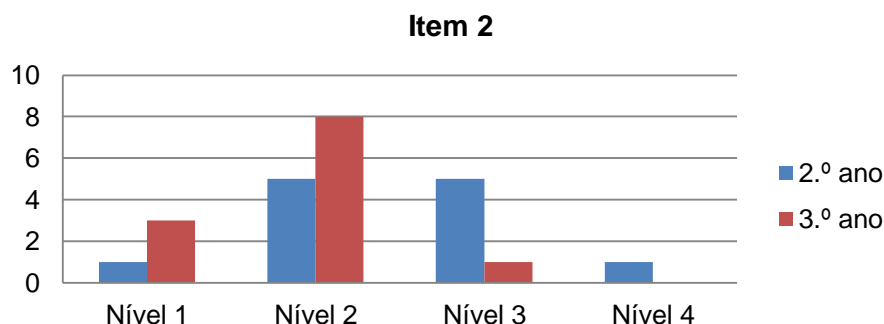
Os restantes alunos, dez de 2.º ano e nove de 3.º ano, acertaram parte da resposta (respostas parcialmente corretas).

Para a classificação e análise deste item, os níveis de desempenho considerados são os que a seguir se discriminam:

1. Assinala corretamente as cinco afirmações;
2. Assinala corretamente três ou quatro afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Assinala corretamente uma ou duas afirmações, erra ou omite as restantes;
4. Dá outra resposta.

Aceitaram-se como respostas parcialmente corretas as que correspondem aos níveis de desempenho 2 e 3. Houve, ainda, um aluno de 2.º ano cuja resposta não foi considerada válida, correspondente ao nível de desempenho 4, uma vez que assinalou, com um X, várias afirmações, em vez de as classificar em verdadeiro e

falso como é pedido no enunciado. A figura 15 contém o gráfico que representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.



**Figura 15: Respostas dadas ao item 2**

Como se pode ler no gráfico da figura anterior, no geral, houve mais alunos a assinalarem corretamente apenas três ou quatro afirmações (nível 2). É superior (e igual) o número de alunos de 2.º ano a responderem em conformidade com os níveis 2 e 3 (cinco alunos). No caso dos alunos de 3.º ano, foram mais os alunos que responderam de acordo com o nível 2.

#### Item 3

- Tipo de item: resposta curta
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: selecionar informação explícita no texto

Neste item, onze alunos de 2.º ano e doze alunos de 3.º ano, ou seja, a totalidade, acertaram a resposta, dando respostas semelhantes às da figura 16.

3. Indica um alimento que seja, tradicionalmente, consumido no dia de S. Martinho.

Castanhas

**Figura 16: Resposta correta do item 3**

O aluno de 2.º ano que não acertou a resposta obteve uma resposta não válida, pois não respondeu ao que era pedido (resposta errada).

#### Item 4

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: inferir o significado de uma palavra em contexto frásico

Quatro alunos de 2.º ano e sete alunos de 3.º ano acertaram a resposta, respondendo como o exemplo da figura 17. Os restantes alunos, oito de 2.º ano e cinco de 3.º ano, erraram a resposta.

4. Assinala com um X a resposta correta.

Na expressão «provérbios alusivos à data», a palavra «alusivos» significa

- Tradicionais do S. Martinho
- Relacionados com o S. Martinho
- Conhecidos de todas as pessoas
- Escritos pelo S. Martinho

**Figura 17: Resposta correta do item 4**

## **B) Item de construção com resposta restrita**

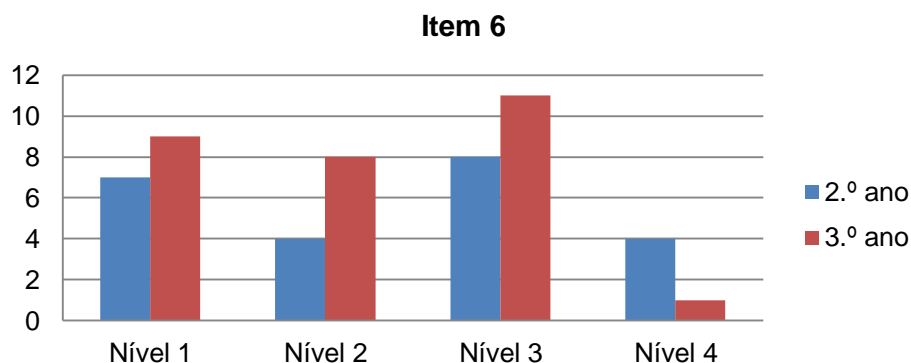
### Item 6

- Tipo de item: resposta restrita
- Tipo de compreensão: compreensão crítica
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a um acontecimento explícito no texto

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

1. Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista
2. Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto
3. Justifica o seu ponto de vista. Se sim:
  - 3.1. Quais os conectores utilizados
  - 3.2. Quantas razões apresenta
  - 3.3. Que razões apresenta
4. Dá outra resposta

O nível de desempenho 3 foi, ainda, analisado segundo três tópicos (cf. Capítulo III, secção 3.2). O gráfico da figura 18 representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

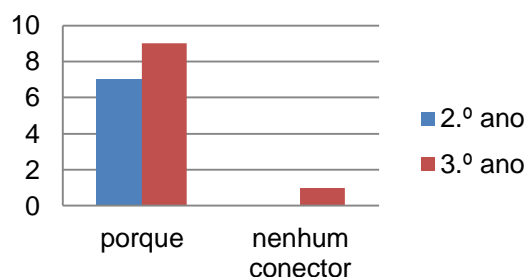


**Figura 18: Respostas dadas ao item 6**

É visível no gráfico anterior que mais de metade dos alunos de 2.º ano conseguiu atingir os níveis de desempenho 1 e 3 (sete e oito alunos, respetivamente). Já o nível 2, apenas quatro alunos o conseguiram atingir. No 3.º ano, os resultados são, uma vez mais, superiores, sendo que a maioria dos alunos conseguiu responder positivamente aos níveis de desempenho 1, 2 e 3 (nove, oito e onze alunos, respetivamente). Os alunos de 2.º ano cujas respostas pertencem ao nível 4 apresentaram uma resposta ilegível devido à existência de erros ortográficos. Contudo, numa destas respostas, é possível compreender que o aluno identificou o seu ponto de vista e utilizou um conector para justificá-lo (dados tidos em conta); porém, o resto da resposta não se consegue compreender. Já um aluno de 3.º ano, apresentou uma resposta sem sentido.

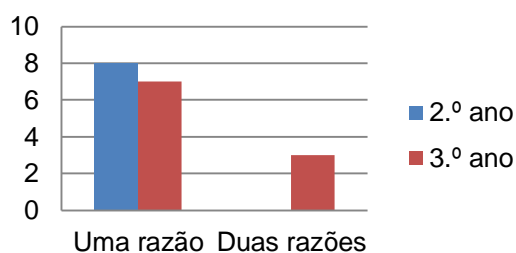
Os resultados referentes aos tópicos 3.1 e 3.2 são apresentados, com mais pormenor, nos gráficos das figuras 19 e 20.

### 3.1. Conectores



**Figura 19: Tópico 3.1 – conectores**

### 3.2. Número de razões



**Figura 20: Tópico 3.2 – número de razões**

No caso dos conectores utilizados, como é visível no gráfico da figura 19, sete alunos de 2.º ano e nove alunos de 3.º ano utilizaram o conector «porque» para se justificar. Além disso, houve um aluno de 3.º ano que justificou o seu ponto de vista sem recorrer a um conector, utilizando para tal a pontuação (ponto final), como se pode ver na figura 21.

6. A professora sugeriu aos alunos recolherem provérbios alusivos ao S. Martinho e escreverem-nos numa cartolina. Concordas com esta proposta da professora? Porquê?

não a tradição e comer castanhas e  
beber vinho.

**Figura 21: Resposta sem conector – 3.º ano**

Relativamente ao gráfico da figura 20, relativo ao número de razões apresentadas pelos alunos, oito alunos de 2.º ano só recorreram a uma razão, enquanto no 3.º ano, sete alunos se justificaram com uma razão e três alunos com duas razões.

Em relação ao tópico 3.3, os alunos apresentaram diferentes razões para justificar o seu ponto de vista. De seguida, são apresentados dois exemplos de resposta, um de cada ano, sendo o primeiro representativo de uma resposta que revela concordância (figura 22) e o segundo oposição (figura 23).

6. A professora sugeriu aos alunos recolherem provérbios alusivos ao S. Martinho e escreverem-nos numa cartolina. Concordas com esta proposta da professora? Porquê?

Concordo por que se eles não tiveram a ideia, escrever numa  
cartolina.

**Figura 22: Razões apresentadas – 2.º ano**

6. A professora sugeriu aos alunos recolherem provérbios alusivos ao S. Martinho e escreverem-nos numa cartolina. Concordas com esta proposta da professora? Porquê?

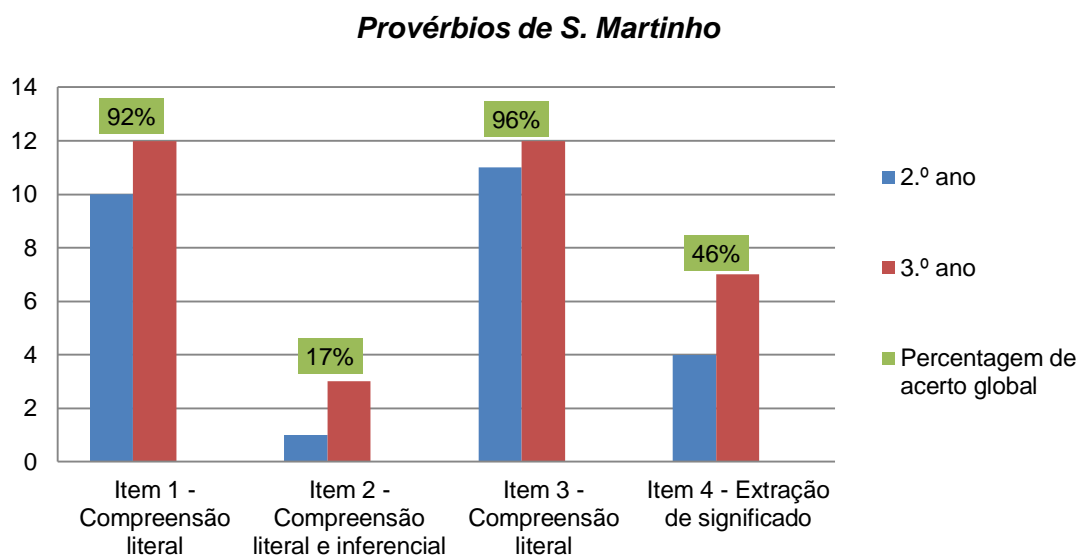
Não porque eu acho que os alunos  
devem pensar por eles mesmos.

**Figura 23: Razões apresentadas – 3.º ano**

### **Síntese dos resultados**

O gráfico da figura 24 apresenta o número de respostas corretas dos itens de seleção e item de construção com resposta curta, anteriormente analisados, tendo em conta o tipo de compreensão subjacente a cada item e diferenciando os dois anos de escolaridade. Neste gráfico, estão também representados, globalmente, os resultados

relativos à percentagem de acerto da turma (unindo os dois níveis de ensino) nos quatro itens.



**Figura 24: Resoluções corretas e percentagens de acerto dos itens de seleção e item de construção com resposta curta**

Como podemos observar neste gráfico, os alunos de 3.º ano obtiveram melhores resultados do que os alunos de 2.º ano, como era, de certa forma, esperado devido aos diferentes níveis de ensino. É visível que os alunos obtiveram melhores resultados nos itens 1 e 3 (92% e 96%, respetivamente), que correspondem a uma compreensão literal. No item 2, que implica uma compreensão literal, mas também inferencial, os alunos revelaram um desempenho menos positivo, sendo esta a questão com menor percentagem de respostas corretas (17%). Face a estes resultados, poder-se-á inferir que os alunos revelaram mais dificuldades a nível da compreensão inferencial, evidenciando uma menor facilidade em identificar informação não explícita no texto e em fazer inferências a partir de pistas textuais. Assim, considerei pertinente explorar a dimensão da compreensão textual, incidindo no treino da compreensão inferencial.

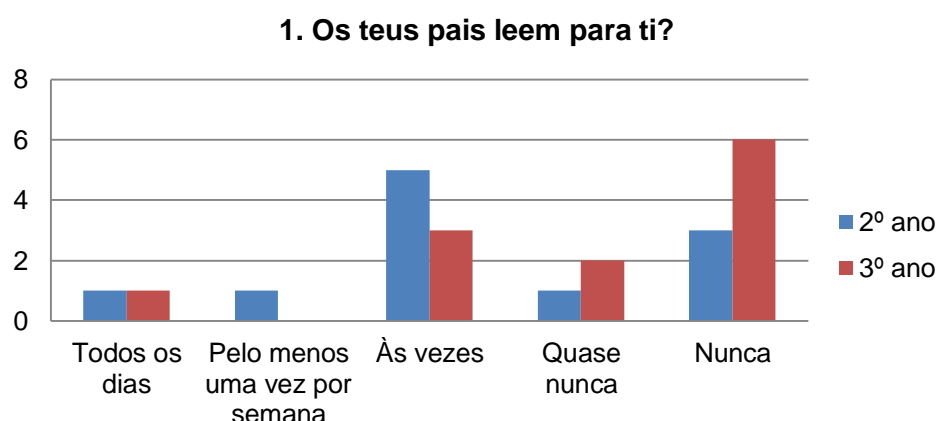
Em relação ao item de construção com resposta restrita, de acordo com os resultados obtidos, são mais os alunos de 3.º ano que apresentam uma resposta completa, mostrando evidências mais salientes de compreensão crítica, no sentido em que evidenciam o seu ponto de vista, manifestando concordância ou discordância, e justificam-no, coerentemente, argumentando tendo em conta o que leram, ou seja, referindo, na sua resposta, aspetos presentes no texto. Estes não são resultados impensáveis, uma vez que a compreensão crítica é um tipo de compreensão exigente e, por isso, deve ser desenvolvida desde cedo. O único conector utilizado pelos alunos, no geral, foi «porque», o que era de esperar, visto ser o conector que as

crianças mais utilizam, sobretudo na oralidade, ainda sem terem a percepção da sua função discursiva. Este aspeto foi também superior nas respostas dos alunos de 3.º ano, devido, provavelmente, ao efeito de escolarização.

## 2. Questionário inicial

O primeiro questionário foi aplicado após os alunos terem respondido ao guião de compreensão de diagnóstico (cf. Capítulo III, secção 3.1), cuja análise foi feita na secção anterior. O seu objetivo foi o de verificar, consoante as respostas dos alunos, se estes tinham ou não hábitos de leitura e se sentiam dificuldades em ler e responder a perguntas após a leitura de um texto. As respostas dos alunos aos questionários podem ser consultadas em anexo (ver Anexo 2 – Questionário inicial: respostas, em CD). Seguem-se, então, os resultados.

### Questão 1



**Figura 25: Respostas dadas à questão 1**

Tendo em conta o gráfico da figura 25, apenas dois alunos (um de 2.º ano e outro de 3.º ano) referiram que os seus pais leem para eles todos os dias e somente um aluno (de 2.º ano) afirmou que os seus pais lhe leem pelo menos uma vez por semana. A opção «Nunca» foi, no geral, a mais assinalada (três alunos de 2.º ano e seis alunos de 3.º ano), o que indica que, na turma, há mais pais que nunca leem para os seus filhos do que pais que leem para os seus filhos «Às vezes» (cinco alunos de 2.º ano e três alunos de 3.º ano). Nesta questão, houve um aluno de 2.º ano que não assinalou nenhuma opção.

### Questão 2

#### 2. Costumas receber livros oferecidos pelos teus pais ou por outras pessoas?

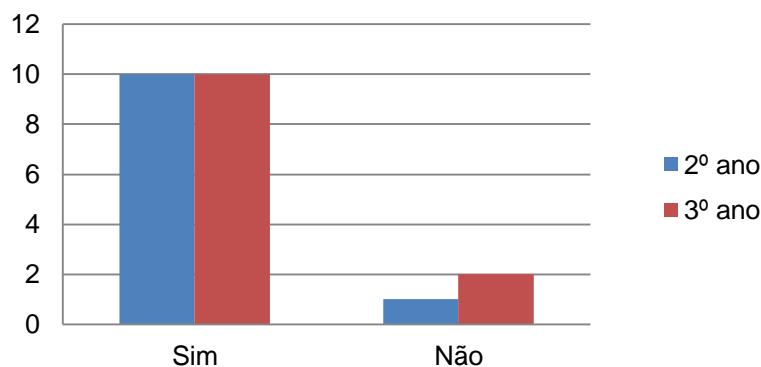


Figura 26: Respostas dadas à questão 2

Segundo o gráfico da figura 26, é igual o número de alunos de 2.º e 3.º ano (dez alunos) que costumam receber livros. Por outro lado, apenas um aluno de 2.º ano e dois alunos de 3.º ano não costumam receber livros. Portanto, na turma, são mais os alunos que recebem livros do que os que não recebem. Nesta questão, houve, também, um aluno de 2.º ano que não assinalou nenhuma opção.

### Questão 3

#### 3. Tens livros no teu quarto? Responde com um valor aproximado. Não é preciso o número certo.

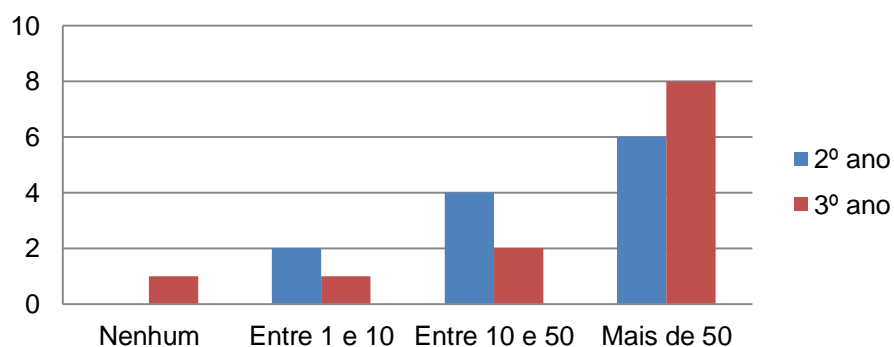
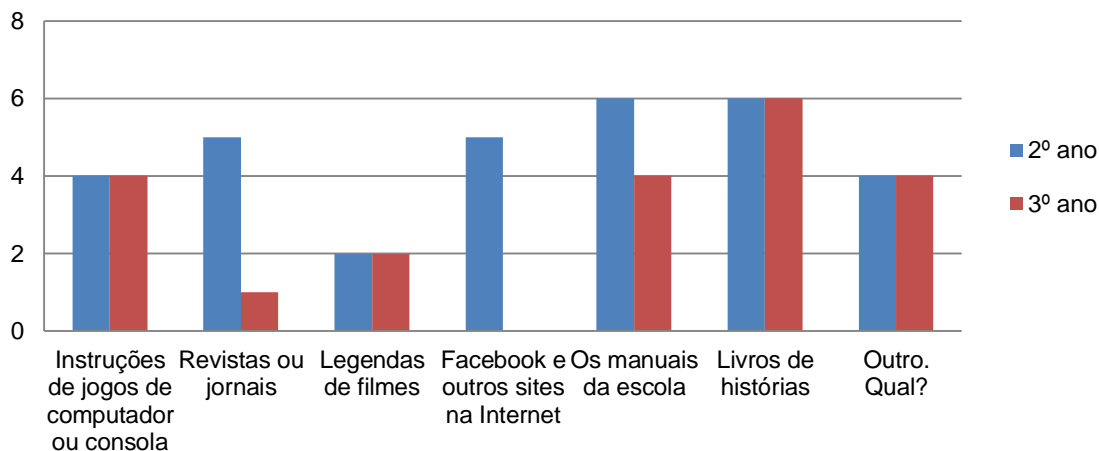


Figura 27: Respostas dadas à questão 3

Podemos observar no gráfico da figura 27 que há um aluno de 3.º ano que afirma não ter nenhum livro no quarto. A opção «Mais de 50» foi a mais assinalada pelos alunos (seis alunos de 2.º ano e oito alunos de 3.º ano).

## Questão 4

### 4. O que costumam ler durante a semana?



**Figura 28: Respostas dadas à questão 4**

Tal como é visível no gráfico da figura 28, são diversas as opções referidas pelos alunos (podiam assinalar mais do que uma opção) relativamente ao que costumam ler durante a semana. As opções mais assinaladas pelos alunos de 2.º ano foram «Os manuais da escola» e «Livros de histórias» (seis alunos em ambos os casos). No 3.º ano, os alunos assinalaram, em maior número, as opções «Instruções de jogos de computador ou consola», «Os manuais da escola» e «Livros de histórias» (quatro, quatro e seis alunos, respetivamente). No que diz respeito à opção «Outro. Qual?», as respostas dos quatro alunos de 2.º ano foram as seguintes: “Gosto de estudar”; “Dicionários”; “Notícias”; “Português”. Já os alunos de 3.º ano escreveram: “Contos de fadas”; “Quadros”; “Ler as instruções ao meu pai”; “Livros”. Assim, pode ver-se que algumas destas respostas não fazem sentido, não respondendo certos alunos coerentemente à questão 4. Os alunos que responderam “Dicionários”, “Contos de fadas” e “Ler as instruções ao meu pai” estão a dar um exemplo concreto daquilo que costumam ler durante a semana e que não constava das opções dadas.

### Questão 5

#### 5. Costumas sentir dificuldades em perceber os textos que normalmente lêes?

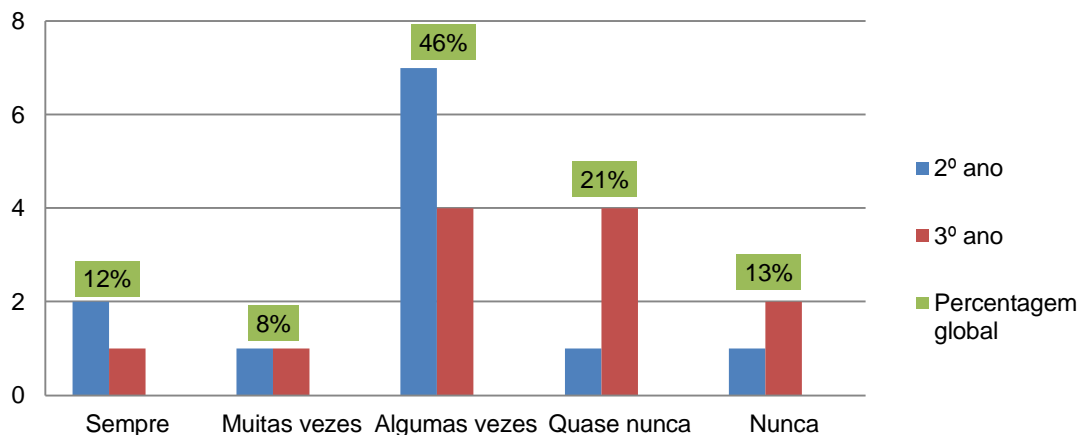


Figura 29: Respostas dadas à questão 5

De acordo com os resultados apresentados no gráfico da figura 29, os alunos de 2.º ano afirmaram, em maior número, que costumam sentir dificuldades em perceber os textos que leem «Algumas vezes». Já os alunos de 3.º ano, assinalaram, em igual número (quatro alunos) as opções «Algumas vezes» e «Quase nunca». É visível que quase metade dos alunos (46%) costuma sentir dificuldades em perceber os textos que lê «Algumas vezes».

### Questão 6

#### 6. Costumas ter dificuldades em responder a perguntas depois de leres um texto?

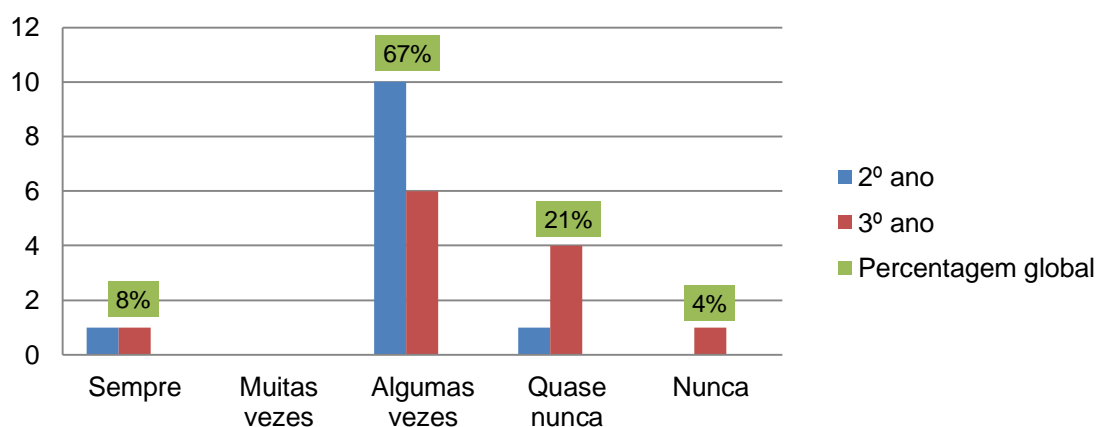


Figura 30: Respostas dadas à questão 6

Segundo o gráfico da figura 30, a maioria dos alunos (dez alunos de 2.º ano e seis alunos de 3.º ano) indicou que costuma ter dificuldades em responder a perguntas

depois de ler um texto «Algumas vezes», o que corresponde, no geral, a mais de metade dos alunos (67%).

As respostas dos alunos às duas últimas questões apresentadas reforçaram a necessidade desta investigação neste grupo, revelando que a maioria dos alunos sente dificuldades (e tem noção disso) no que diz respeito à compreensão leitora.

Assim, depois da realização do guião de diagnóstico e de os alunos terem respondido a este questionário, iniciou-se a fase de intervenção, composta por cinco guiões de compreensão, cujos resultados são apresentados e tratados na secção seguinte.

### **3. Processo de intervenção**

Após o processo de diagnóstico do estudo, identifiquei, através da análise do primeiro guião, aspetos bastante significativos: os alunos revelaram maior facilidade a nível da compreensão literal e mais dificuldades na compreensão inferencial. Além disso, em relação à compreensão crítica, verificou-se que os alunos, no geral, apresentam, ainda, uma capacidade argumentativa pouco desenvolvida.

Dando continuidade à investigação, iniciei a fase de intervenção com a introdução da *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*. Expliquei à turma que esta família iria ajudá-los a compreender melhor os textos e a superarem as suas dificuldades na realização dos guiões de compreensão seguintes. Cada personagem foi apresentada e descrita ao pormenor, ficando os alunos a conhecerem as suas funções e em que situações podiam ser úteis no momento da leitura (ver Apêndice 3 – Planificação da aula de apresentação da *Família Compreensão*, p.150). Com base nas descrições e nos traços físicos indicados, os alunos desenharam as personagens, dando uma imagem à *Família Compreensão*. Nos guiões de compreensão realizados nesta fase, os itens são acompanhados de um membro da *Família Compreensão*, tendo em conta o tipo de compreensão subjacente, com o objetivo de ajudar o aluno a compreender o que é pedido na questão e a responder corretamente (cf. Capítulo II, secção 5.1).

#### **3.1. Guião de compreensão 2 - *Sábios como camelos***

Os alunos tinham, até então, demonstrado gostar de animais e, por isso, decidi que o texto para o segundo guião de compreensão, que marca o início do ensino explícito da compreensão, seria um excerto do conto *Sábios como camelos* (texto

narrativo) de José Eduardo Agualusa. Antes da realização do guião, apresentei um *PowerPoint* à turma como indutor da antecipação de conteúdo. O *PowerPoint* continha o título do texto, diversas imagens e curiosidades sobre camelos. Fui pedindo aos alunos que participassem, dizendo o que já sabiam sobre estes animais e o que pensavam ser o tema do texto. As hipóteses dos alunos tinham a ver com um sábio que tinha camelos no deserto ou com a existência de um camelo no deserto que era muito sábio. A planificação desta aula está em apêndice (ver Apêndice 5 – Planificação do guião de compreensão 2, p.155). De seguida, os alunos responderam ao guião. Como já referi no capítulo anterior (cf. Capítulo III, secção 2.2), no caso deste guião, a primeira leitura do texto foi feita por mim, devido a ser um texto um pouco extenso, principalmente para os alunos de 2.º ano (ver Anexo 3 – Guião de compreensão 2: resoluções, em CD).

### 3.2. Análise das resoluções

#### A) Itens de seleção

##### Item 1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto

Neste item, nove alunos de 2.º ano e os doze alunos de 3.º ano acertaram a resposta, respondendo como o exemplo da figura 31. Os restantes três alunos de 2.º ano erraram a resposta.

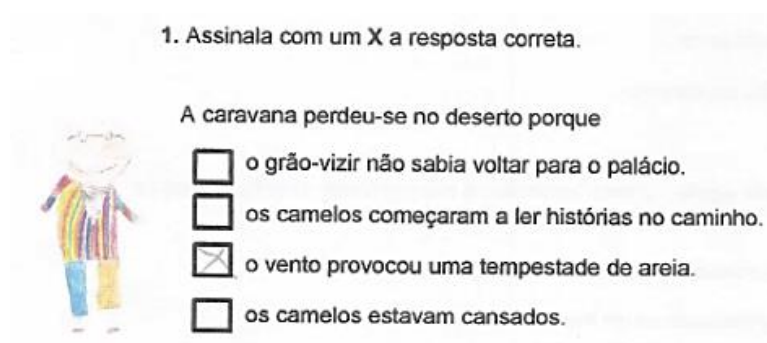


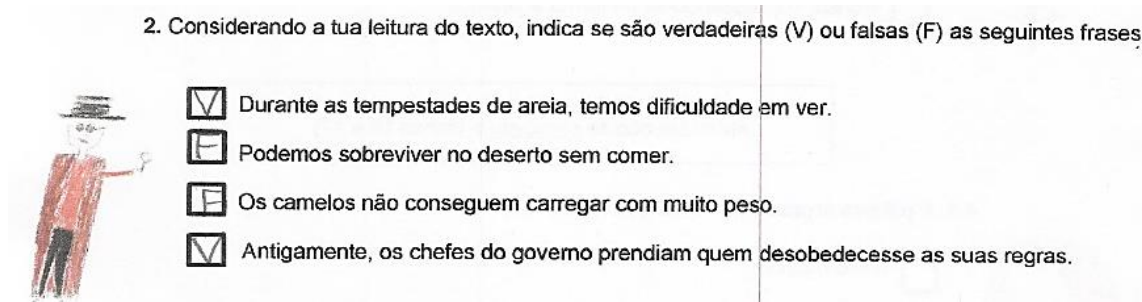
Figura 31: Resposta correta do item 1

##### Item 2

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial

- Objetivo específico: validar ou invalidar afirmações, interpretando informação implícita

Cinco alunos de 2.º ano e nove alunos de 3.º ano acertaram no valor de verdade das quatro afirmações. A figura 32 é o exemplo de uma resposta totalmente acertada.

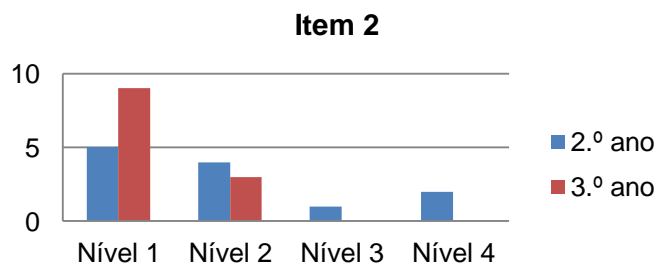


**Figura 32: Resposta correta do item 2**

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Assinala corretamente as quatro afirmações
2. Assinala corretamente duas ou três afirmações, erra ou omite as restantes
3. Assinala corretamente uma afirmação, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

Dos alunos que acertaram parte da resposta, obtendo, assim, respostas parcialmente corretas de acordo com os níveis de desempenho 2 e 3, cinco são de 2.º ano e três de 3.º ano. À semelhança do que aconteceu no item de verdadeiro e falso do guião anterior, neste item também houve alunos (dois alunos de 2.º ano) a assinalarem, com um X, várias afirmações, e não a classificarem-nas em verdadeiro e falso como está explícito no enunciado, tornando estas respostas inválidas (nível de desempenho 4). Na figura 33 estão representados, graficamente, os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás discriminados.



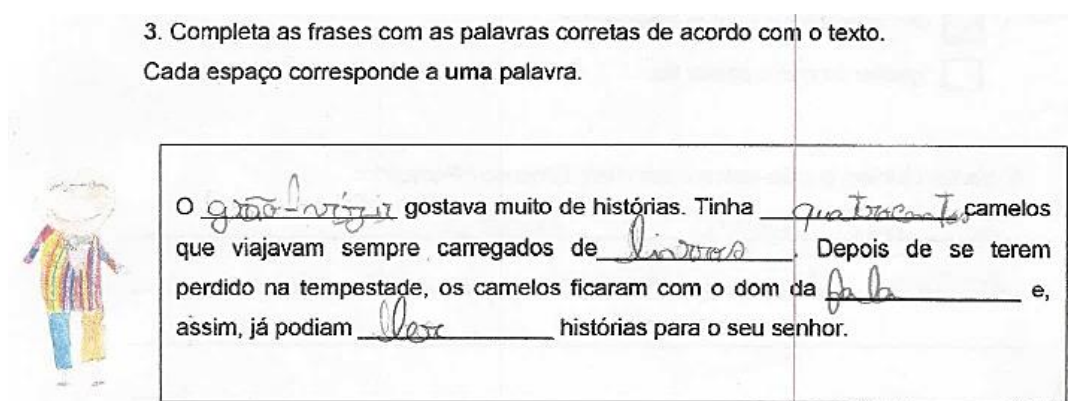
**Figura 33: Respostas dadas ao item 2**

Observando estes resultados, percebe-se que, globalmente, foram mais os alunos a responderem de acordo com o primeiro nível de desempenho, ou seja, a assinalarem corretamente as quatro afirmações. Relativamente aos alunos de 2.º ano, as respostas parcialmente corretas estão divididas entre respostas do tipo nível 2 (quatro alunos) e do tipo nível 3 (um aluno). No 3.º ano, três alunos responderam em concordância com o nível 2.

### Item 3

- Tipo de item: completamento
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com o sentido do texto

Apenas um aluno de 2.º ano e dois alunos de 3.º ano completaram corretamente todos os espaços, respondendo de acordo com o exemplo de resposta da figura 34. No último espaço, foi também considerado correto o verbo «contar».

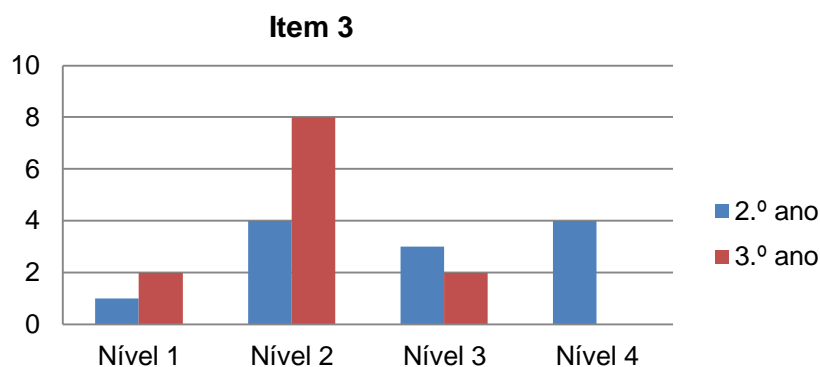


**Figura 34: Resposta correta do item 3**

A classificação e análise deste item de completamento tiveram como níveis de desempenho os que se diferenciam em seguida:

1. Completa com as palavras corretas os cinco espaços
2. Completa com as palavras corretas três ou quatro espaços, erra ou omite as restantes
3. Completa com as palavras corretas um ou dois espaços, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

Consideraram-se como respostas parcialmente corretas as respostas dos alunos referentes aos níveis de desempenho 2 e 3 (sete alunos de 2.º ano e dez alunos de 3.º ano obtiveram respostas deste tipo). Quanto às respostas do tipo nível 4, um aluno de 2.º ano não respondeu a este item (resposta ausente); os outros três alunos não acertaram a palavra de nenhum dos espaços. O gráfico da figura 35 representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.



**Figura 35: Respostas dadas ao item 3**

Observando a figura 35, pode-se afirmar que foram mais os alunos, tendo em conta os dois anos, que responderam de acordo com o segundo nível de desempenho, completando com as palavras corretas três ou quatro espaços. Três alunos de 2.º ano e dois de 3.º ano responderam conforme indica o nível 3. É visível, face a estes resultados, que os alunos tiveram muitas dificuldades em responder a este item, talvez devido à exigência da releitura, acto realizado por muitos poucos alunos, para encontrar a palavra correta de cada espaço.

#### Item 4.1


- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma expressão presente no texto

Somente um aluno de 2.º ano acertou a resposta, enquanto no 3.º ano, dez alunos obtiveram uma resposta correta. Estes alunos responderam como se ilustra na figura 36.

4. Assinala com um X a resposta correta.

«- Aquele homem é sábio como um camelo.» (linha 26)

4.1. Esta frase significa que



- alguém é parecido com um camelo.
- alguém conta muito bem histórias.
- alguém é muito inteligente.
- alguém gosta muito de camelos.

**Figura 36: Resposta correta do item 4.1**


No 2.º ano, três alunos obtiveram uma resposta não válida devido a terem assinalado mais do que uma opção. Erraram a resposta os restantes oito alunos de 2.º ano e dois alunos de 3.º ano.

#### Item 4.2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma palavra presente no texto

Contrariamente aos resultados do item anterior, curiosamente, neste item, foram mais os alunos de 2.º ano a acertar a resposta (sete alunos). No 3.º ano, apenas três alunos acertaram a resposta. A figura 37 é o exemplo de uma resposta correta.

4.2. Habitualmente, quando alguém chama «camelo» a outra pessoa, está considerá-la:



- «simpática», expressando-se de forma carinhosa.
- «tranquila», expressando-se de forma bondosa.
- «pouco inteligente», expressando-se de forma agressiva.
- «forte», expressando-se de forma antipática.

**Figura 37: Resposta correta ao item 4.2**

No 2.º ano, há, ainda, uma resposta não válida de um aluno que não respondeu ao item.

### Item 4.3

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma palavra de acordo com o texto

Neste item, apenas um aluno de 2.º ano acertou a resposta, respondendo como se ilustra na figura 38. Apresentaram respostas erradas dez alunos de 2.º ano e a totalidade dos alunos de 3.º ano (doze alunos).

«Mas ele não se comoveu.» (linhas 16 e 17)

4.3. A palavra «comoveu» indica que o grão-vizir não

ouviu o pastor.

gostou do pastor.

deu importância ao que o pastor fez.

gostou do que o pastor fez.

Figura 38: Resposta correta do item 4.3

Dois alunos de 2.º ano obtiveram respostas não válidas: um aluno não respondeu e um outro assinalou mais do que uma opção.

Depois de ter verificado este desfecho e tentar perceber o porquê destes resultados, constatei que o enunciado não está totalmente claro, podendo levar o leitor a entender a questão de diferentes formas (ver Apêndice 2 – Guiões de compreensão: guião de compreensão 2, p.133). Por exemplo, é certo que o grão-vizir não gostou do que o pastor fez com os seus camelos (deu-lhes os livros para comer), sendo esta a opção que considerarei como correta (última opção). Como tal, esta ação do pastor fez com que o grão-vizir não gostasse dele, sendo este aspeto uma consequência do ato do pastor. Daí que pode compreender-se que alguns alunos tenham assinalado a segunda opção (dois alunos de 2.º ano e um aluno de 3.º ano). Além disso, penso que terá havido também alunos a não lerem o «não» do enunciado, lendo apenas “a palavra «comoveu» indica que o grão-vizir” ... “deu importância ao que o pastor fez”, na terceira opção (assinalada por quatro alunos de 2.º ano e oito alunos de 3.º ano), o que também é verdade, pois o grão-vizir importou-se realmente com o que o pastor fez com os seus camelos. Posto isto, penso que a questão deveria ter sido colocada de outra forma, evitando a leitura equivocada do enunciado.

## B) Item de construção com resposta restrita

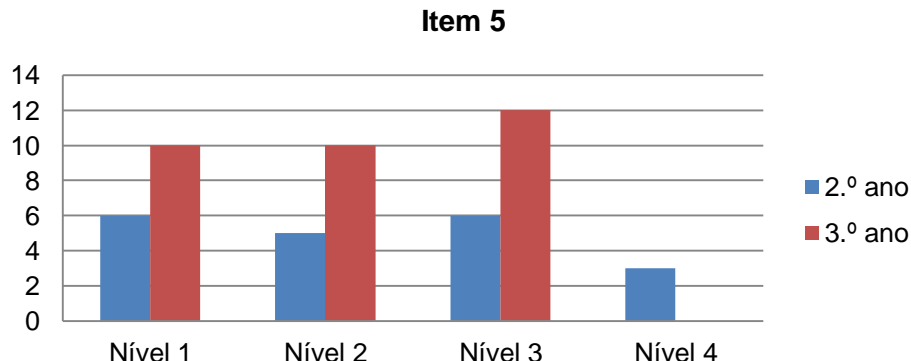
### Item 5

- Tipo de item: resposta restrita
- Tipo de compreensão: compreensão crítica
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a uma personagem

Este item foi analisado segundo os seguintes níveis de desempenho:

1. Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista
2. Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto
3. Justifica o seu ponto de vista. Se sim:
  - 3.1. Quais os conectores utilizados
  - 3.2. Quantas razões apresenta
4. Dá outra resposta

O nível de desempenho 3 foi também analisado segundo dois tópicos distintos – 3.1 e 3.2 (cf. Capítulo III, secção 3.2). A figura 39 contém o gráfico com os resultados dos alunos de acordo com os níveis de desempenho.



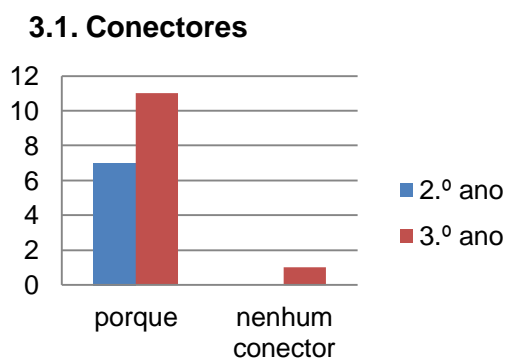
**Figura 39: Respostas dadas ao item 5**

Como se pode ler no gráfico anterior, no 2.º ano, só metade dos alunos ou menos é que atingiu os três primeiros níveis de desempenho (nível 1 – seis alunos; nível 2 – cinco alunos; nível 3 – seis alunos). Já no 3.º ano, foram quase todos os alunos que responderam em concordância com os níveis 1 (dez alunos), 2 (dez alunos) e 3 (todos os alunos, ou seja, doze).

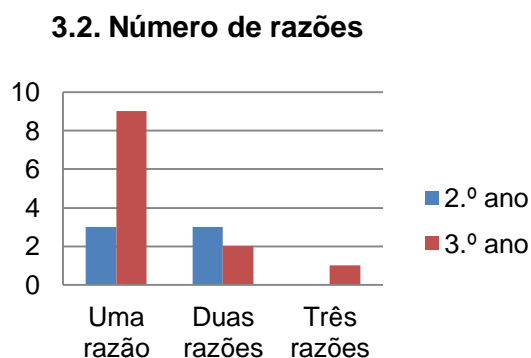
Dois dos alunos de 2.º ano cujas respostas pertencem ao nível 4 apresentam respostas ilegíveis devido à existência de erros ortográficos, tornando-se difícil ler o que está escrito. Todavia, é possível perceber e, por isso, foi tido em conta, que os alunos identificaram o seu ponto de vista e utilizaram um conector para justificarem os

seus argumentos. Contudo, os argumentos são impossíveis de compreender. O outro aluno de 2.º ano referiu-se ao pastor e não ao grão-vizir como é indicado no enunciado, pelo que a sua resposta foi considerada errada.

Os resultados referentes aos tópicos 3.1 e 3.2 são apresentados, com mais pormenor, nos gráficos presentes nas figuras 40 e 41.

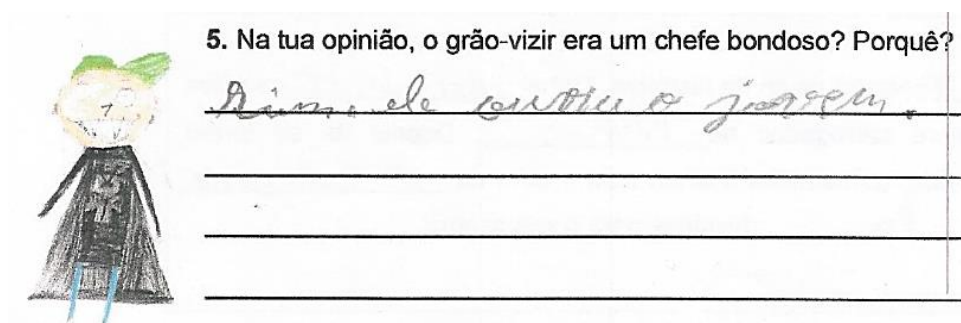


**Figura 40: Tópico 3.1 – conectores**



**Figura 41: Tópico 3.2 – número de razões**

Tal como aconteceu no guião anterior, pode-se constatar no gráfico da figura 40 que a maioria dos alunos utilizou o conector «porque» para se justificar (sete alunos de 2.º ano e onze alunos de 3.º ano). E o mesmo aluno de 3.º ano que, no guião de diagnóstico, justificou o seu ponto de vista sem recorrer a um conector, utilizando para tal a pontuação (ponto final), voltou a fazê-lo neste guião, apresentando a resposta da figura 42.

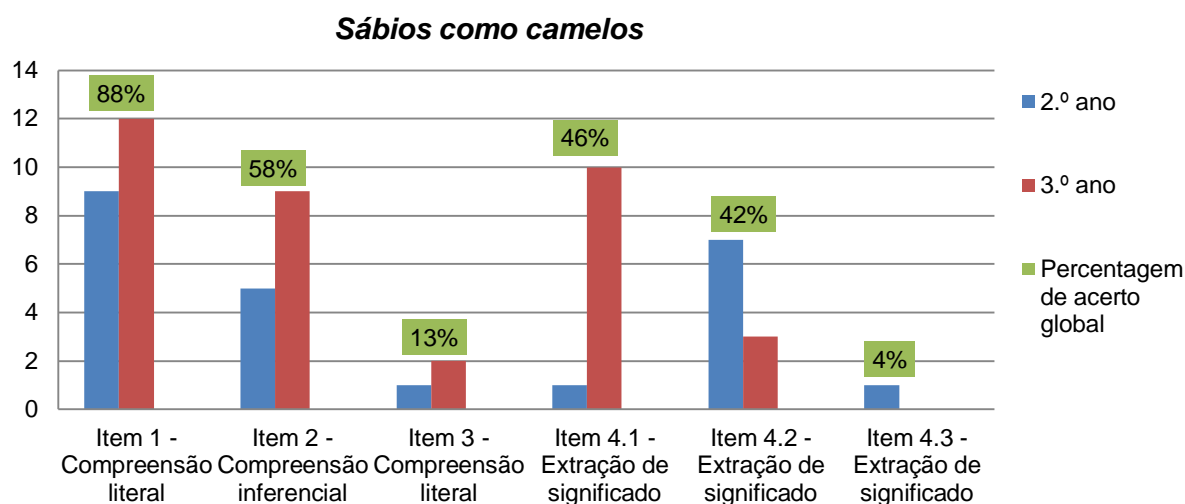


**Figura 42: Resposta sem conector – 3.º ano**

No que diz respeito ao número de razões apresentadas pelos alunos, pode ler-se no gráfico da figura 41 que o mesmo número de alunos de 2.º ano (três alunos) apresentou uma e duas razões na sua justificação. A maioria dos alunos de 3.º ano (nove alunos) apresentou uma razão, dois alunos apresentaram duas razões, e houve, ainda, um aluno que argumentou com três razões.

## Síntese dos resultados

Na figura 43, pode ler-se o gráfico que representa o número de respostas corretas dos itens de seleção analisados, discriminando os dois anos de escolaridade, bem como o tipo de compreensão implícito a cada item. No gráfico são, ainda, apresentados os resultados globais relativos à percentagem de acerto dos alunos (incluindo os dois anos) nos seis itens analisados.



**Figura 43: Resoluções corretas e percentagens de acerto dos itens de seleção**

Ao analisar o gráfico anterior, e à semelhança do que aconteceu no primeiro guião de compreensão, os alunos de 3.º ano obtiveram, globalmente, melhores resultados do que os alunos de 2.º ano, ainda que haja dois itens nos quais os alunos de 2.º ano tenham tido um desempenho superior, mesmo sendo este um texto com uma extensão relativamente grande para alunos deste nível de escolaridade. Contudo, considerando os resultados dos itens em que o 2.º ano demonstrou ter mais facilidade, ambos de compreensão por extração de significado, não há razão óbvia para explicar este desfecho, até porque, devido à idade, os alunos de 2.º ano têm, naturalmente, menos desenvolvido o seu léxico. Surpreendentemente, o 3.º ano foi menos bem-sucedido, mas penso que a compreensão deste texto terá tido um grau de exigência superior para os alunos de ambos os níveis.

Podemos também observar no gráfico que os alunos obtiveram resultados mais positivos nos itens 1 (88%) e 2 (58%). A compreensão em causa em cada item é diferente: item 1 – compreensão literal; item 2 – compreensão inferencial. Já os itens 3 e 4.3 correspondem aos itens com menor percentagem de acerto (13% e 4%, respetivamente), sendo o item 3 de compreensão literal e o item 4.3 de extração de significado. Neste guião de compreensão, não é possível afirmar que os alunos

tiveram mais dificuldades num tipo específico de compreensão, uma vez que, apesar dos resultados negativos nos itens 3 (compreensão literal) e 4.3 (extração de significado), nos itens 1 (compreensão literal), 4.1 e 4.3 (extração de significado), os resultados foram mais positivos e são referentes aos mesmos tipos de compreensão.

Quanto aos resultados obtidos da análise do item de construção com resposta restrita, continuam a ser os alunos de 3.º ano que revelam mais facilidade no tipo de compreensão crítica, pois as suas respostas foram mais completas relativamente aos níveis de desempenho propostos: manifestam evidências do seu ponto de vista, revelando concordância ou discordância e justificam os seus argumentos, apoiando-se do texto, utilizando, na sua resposta, aspetos referidos pelo autor. Além disso, o único conector utilizado pelos alunos continua a ser «porque», sendo este aspeto também superior nas respostas dos alunos de 3.º ano. Quanto ao número de razões apresentadas, neste item, já há alunos de 2.º ano a apresentarem dois argumentos para se justificar, o que não tinha acontecido no primeiro guião, revelando, assim, sinais de desenvolvimento a nível da escrita argumentativa. Há, ainda, pela primeira vez, um aluno (de 3.º ano) que recorreu a três argumentos.

### **3.3. Guião de compreensão 3 - Os *Camelídeos***

Com o intuito de continuar a exploração do tema iniciado com o guião de compreensão anterior, pensei que seria pertinente e significativo para os alunos que o texto seguinte fosse também sobre camelos, contudo, com um tipo de texto diferente, com o objetivo de treinar a leitura com outra tipologia textual. Visto que, como se sabe, o fator texto é uma das variáveis que influencia a compreensão leitora dos alunos, uma vez que tipos diferentes de textos, com objetivos de leitura e estruturas distintos, condicionam o modo de agir do leitor e o tipo de estratégias metacompreensivas que mobiliza (cf. Capítulo II, secção. 3.2), escolhi um texto expositivo para o guião de compreensão 3, sendo este o primeiro guião com um texto desta tipologia. O texto original tem como título *Os Camelídeos* e faz parte do livro *Respostas às perguntas das crianças – Os animais*. Como a antecipação de conteúdo já tinha sido realizada para um mesmo tema (com a exploração do texto do guião anterior), para este guião, apenas pedi aos alunos que fizessem, oralmente, um pequeno reconto sobre o conto que já tinha sido explorado e também sobre as curiosidades acerca do modo de vida dos camelos que tinham ficado a conhecer. A planificação da intervenção desta aula, que seguiu globalmente a mesma estratégia do que a aula do texto anterior, está em apêndice (ver Apêndice 6 – Planificação do guião de compreensão 3, p.158). Após o

diálogo com a turma, os alunos iniciaram a realização do guião (ver Anexo 4 – Guião de compreensão 3: resoluções, em CD).

### 3.4. Análise das resoluções

#### A) Itens de seleção e item de construção com resposta curta

##### Item 1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: reorganização
- Objetivo específico: sintetizar o sentido global do texto

Neste item, seis alunos de 2.º ano e nove alunos de 3.º ano tiveram correta a sua resposta e responderam conforme o exemplo da figura 44. Os restantes alunos de 2.º e 3.º ano (seis e três, em respetivo) erraram a resposta.

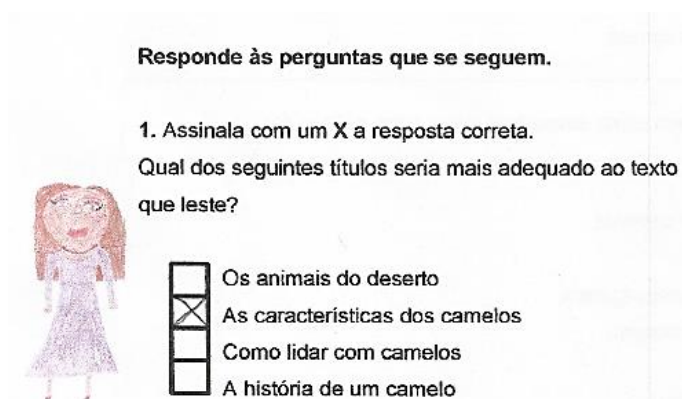



Figura 44: Resposta correta do item 1

##### Item 2

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial
- Objetivo específico: validar ou invalidar afirmações, interpretando informação implícita

Dois alunos de 2.º ano e sete alunos de 3.º ano obtiveram uma resposta totalmente correta, respondendo como se ilustra na figura 45.

2. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes frases.



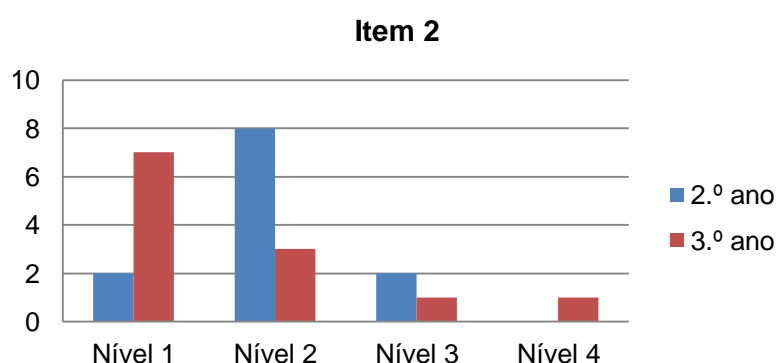
V	Podemos encontrar camelos no deserto.
V	Existe mais do que uma espécie de camelos.
F	Os camelos têm muita sede quando andam deserto.
F	Os dromedários podem ficar enterrados na areia.
F	Existem muitos espaços com sombra nos desertos.

**Figura 45: Resposta correta do item 2**

Para a classificação deste item, as respostas foram analisadas segundo os níveis de desempenho seguintes:

1. Assinala corretamente as cinco afirmações
2. Assinala corretamente três ou quatro afirmações, erra ou omite as restantes
3. Assinala corretamente uma ou duas afirmações, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

Quanto aos restantes alunos, dez alunos de 2.º ano e sete alunos de 3.º ano acertaram parte da resposta, ou seja, as suas respostas foram consideradas parcialmente corretas de acordo com os níveis de desempenho 2 e 3. Houve um aluno de 3.º ano cuja resposta é do tipo nível 4, uma vez que respondeu assinalando uma das afirmações com um X, em vez de ter classificado todas as afirmações com verdadeiro ou falso como é descrito no enunciado. O gráfico representado pela figura 46 contém os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho apresentados anteriormente.



**Figura 46: Respostas dadas ao item 2**


Ao ler-se este gráfico, é perceptível que houve mais alunos a classificarem corretamente três ou quatro afirmações (nível 2). Do nível de desempenho 3, fazem parte respostas de dois alunos de 2.º ano e de um aluno de 3.º ano.

### Item 3

- Tipo de item: associação
- Tipo de compreensão: reorganização
- Objetivo específico: relacionar informações contidas no texto

Somente um aluno de 2.<sup>o</sup> ano obteve as quatro correspondências corretas entre a espécie de camelo e as afirmações apresentadas. No caso do 3.<sup>o</sup> ano, nove alunos acertaram a totalidade da resposta. A figura 47 é um exemplo de uma resposta totalmente correta.

3. Escreve, junto a cada frase, a letra que corresponde à espécie de camelo, de acordo com as informações do texto. Usa a letra adequada (A ou B) em cada um dos espaços. Segue o exemplo.



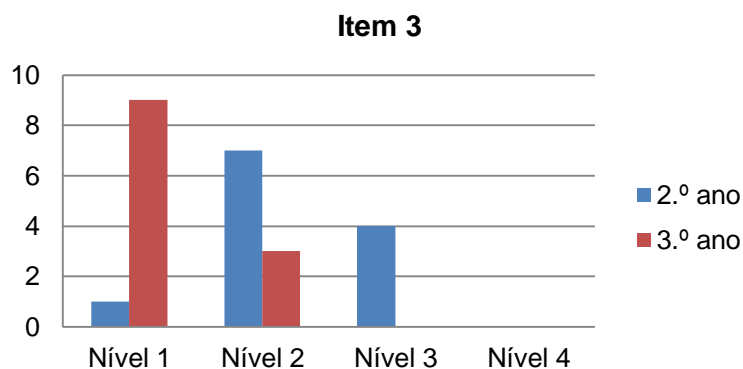
Espécies de camelos	Características	
A – camelo	Vivem em desertos quentes ou frios.	A
B – dromedário	Só têm uma bossa.	B
	Preferem os desertos quentes.	B
	Têm duas bossas.	A
	Têm patas largas e espalmadas	B

Figura 47: Resposta correta do item 3

Na análise e classificação deste item de associação, foram tidos em conta os níveis de desempenho que a seguir se discriminam:

1. Faz corretamente as quatro correspondências
2. Faz corretamente duas ou três correspondências, erra ou omite as restantes
3. Faz corretamente uma correspondência, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

A maioria dos alunos de 2.<sup>o</sup> ano (onze alunos) tiveram respostas parcialmente corretas, tendo em conta os níveis de desempenho 2 e 3. Os três alunos de 3.<sup>o</sup> ano que não acertaram a totalidade da resposta, responderam de acordo com o segundo nível. Neste item, não houve respostas do tipo nível 4 – todos os alunos fizeram, pelo menos, uma correspondência correta. Na figura 48, pode ler-se o gráfico que representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.



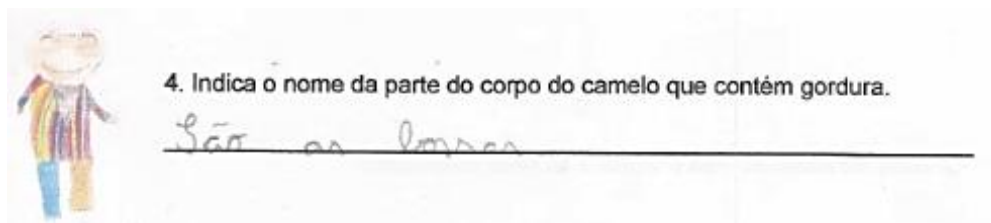
**Figura 48: Respostas dadas ao item 3**

Como se pode ver no gráfico anterior, em relação às respostas parcialmente corretas, a maior parte dos alunos de 2.º ano (sete alunos) obteve respostas referentes ao nível de desempenho 2 e quatro alunos responderam de acordo com o nível de desempenho 3. Já o 3.º ano, com resultados mais positivos, conseguiu fazer corretamente mais correspondências, tendo respostas, para além do tipo nível 1, pertencentes ao nível 2 (três alunos). Como já referi, nenhum aluno errou a resposta na totalidade ou apresentou respostas inválidas.

#### Item 4

- Tipo de item: resposta curta
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto

No presente item, quatro alunos de 2.º ano e nove alunos de 3.º ano acertaram a resposta, apresentando respostas semelhantes à da figura 49. Erraram a resposta o mesmo número de alunos de 2.º ano (quatro) e dois alunos de 3.º ano.



**Figura 49: Resposta correta do item 4**

Quanto às respostas não válidas, no 2.º ano, um aluno apresentou uma resposta ilegível e outros três não responderam ao que é pedido (respostas sem sentido). No 3.º ano, houve também um aluno que não respondeu ao que é pedido no enunciado.

### Item 5.1


- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma expressão presente no texto

Neste item, foram três os alunos de 2.º ano e oito os alunos de 3.º ano que acertaram a resposta, assinalando a segunda opção, como mostra o exemplo de resposta correta da figura 50. Contrariamente, nove alunos de 2.º ano e quatro alunos de 3.º ano tiveram respostas erradas.

5. Assinala com um X a resposta correta.

«Os camelos sabem como armazenar a sua água.» (linha 5)

5.1. Esta frase significa que os camelos



bebem água sem se engasgarem.  
 guardam a água que bebem.  
 desperdiçam água.  
 encontram água facilmente.

Figura 50: Resposta correta do item 5.1


### Item 5.2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma palavra de acordo com o texto

Apenas um aluno de 2.º ano acertou esta resposta e, no 3.º ano, nove alunos deram uma resposta correta, ao responderem como o exemplo da figura 51. Tiveram errada a sua resposta os restantes alunos de 2.º (onze alunos) e 3.º ano (três alunos).

«Também servem de sombrinha, protegendo o coração e os pulmões dos raios de sol.»  
(linhas 13 e 14)

5.2. A palavra «sombrinha» indica que as bossas



são muito grandes.  
 não deixam passar a luz.  
 são rijas.  
 estão cobertas de pelo.

Figura 51: Resposta correta do item 5.2

## B) Item de construção com resposta restrita

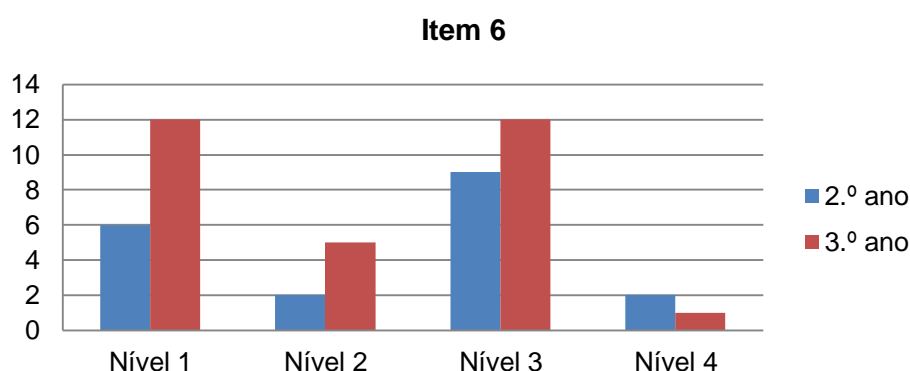
### Item 6

- Tipo de item: resposta restrita
- Tipo de compreensão: compreensão crítica
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a acontecimento relacionado com o texto

Os níveis de desempenho utilizados para a análise deste item são os que a seguir se descrevem. À semelhança do item deste género do guião anterior, também o nível de desempenho 3 foi analisado de acordo com dois tópicos (cf. Capítulo III, secção 3.2). Eis os níveis de desempenho:

1. Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista
2. Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto
3. Justifica o seu ponto de vista. Se sim:
  - 3.1. Quais os conectores utilizados
  - 3.2. Quantas razões apresenta
4. Dá outra resposta

O gráfico seguinte, na figura 52, representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

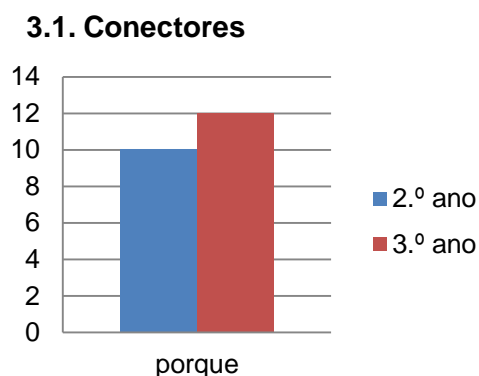


**Figura 52: Respostas dadas ao item 6**

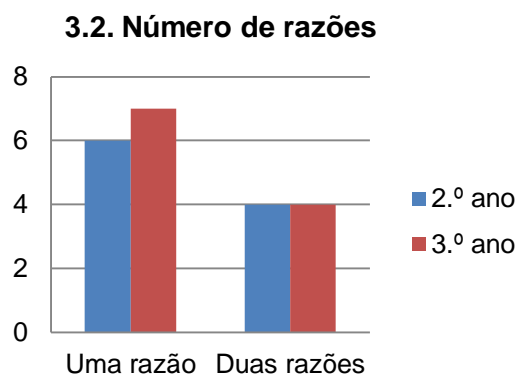
Os resultados representados pelo gráfico anterior indicam que, no 2.º ano, metade dos alunos (seis alunos) e nove alunos responderam acertadamente em relação aos níveis de desempenho 1 e 3, respetivamente. No 3.º ano, todos os alunos (doze alunos) atingiram os níveis 1 e 3. Em relação ao nível 2, com piores resultados, apenas dois alunos de 2.º ano e cinco alunos de 3.º ano relacionaram a sua resposta com o texto, revelando evidências textuais. Os dois alunos de 2.º ano cujas respostas

pertencem ao nível 4 apresentaram respostas ilegíveis devido à existência de erros ortográficos, tornando-se difícil ler o que escreveram. O outro aluno de 3.º ano apresentou uma resposta sem sentido, contudo, é possível compreender que o aluno identificou o seu ponto de vista e utilizou um conector para justificá-lo (dados tidos em consideração), porém, o resto da resposta não é coesa.

Os resultados referentes aos tópicos 3.1 e 3.2 estão descritos nos gráficos abaixo, presentes nas figuras 53 e 54.



**Figura 53: Tópico 3.1 – conectores**



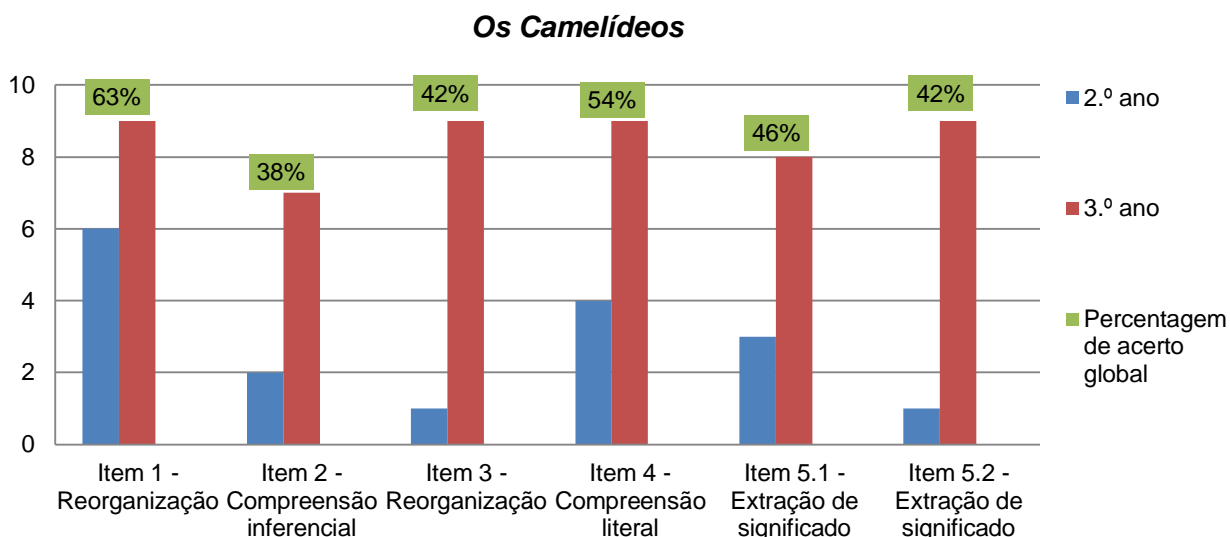
**Figura 54: Tópico 3.2 – número de razões**

Neste guião, como é visível no gráfico da figura 53, e como tem vindo a acontecer até agora, a maioria dos alunos utilizou o conector «porque» para se justificar (dez alunos de 2.º ano e doze alunos de 3.º ano).

No que diz respeito ao número de razões apresentadas, figura 54, seis e quatro alunos de 2.º ano apresentaram uma e duas razões, respetivamente, na sua justificação. Portanto, continua a haver alunos de 2.º ano a argumentarem com mais do que uma razão, sendo tal facto bastante positivo, atendendo a capacidade de emitir, justificadamente, juízos críticos. No 3.º ano, sete alunos apresentaram uma razão e também quatro alunos apresentaram duas razões.

### **Síntese dos resultados**

Na figura 55, está representado, graficamente, o número de respostas corretas dos itens de seleção e de construção com resposta curta analisados, comparando os resultados dos dois níveis de ensino em cada item e o seu desempenho nos diferentes tipos de compreensão. O presente gráfico apresenta também, de forma global, sem discriminar os dois anos de escolaridade, os resultados relativos à percentagem de acerto dos alunos nos seis itens analisados.



**Figura 55: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção e de construção com resposta curta**

De acordo com o gráfico desta figura, é visível que os alunos de 3.º ano continuam a obter melhores resultados do que os alunos de 2.º ano. O facto de neste guião, contrariamente aos guiões anteriores, a compreensão ser sobre a leitura de um texto expositivo, terá, provavelmente, contribuído para tais resultados, visto que os alunos mais novos tendem a ser menos bem-sucedidos em textos deste tipo, devido à faixa etária e ao ano escolar, e também porque a mobilização de conhecimentos prévios e o conhecimento de vocábulos desconhecidos assumem uma grande importância na compreensão de textos expositivos (cf. Capítulo II, secção 3.3.2). Considerando as percentagens de acerto apresentadas, verifica-se que o desempenho dos alunos não variou muito de item para item, estando os valores percentuais muito próximos. Mesmo assim, e sendo este um guião com um texto expositivo, foi no item 1, de compreensão por reorganização, que os alunos obtiveram a percentagem de acerto mais alta (63%), seguido do item 4 (54%), relativo a compreensão literal. O item 2, de compreensão inferencial, foi aquele em que os alunos revelaram resultados mais baixos (38%). Assim, neste guião, os alunos voltaram a apresentar mais dificuldades em identificar informação implícita do que informação explícita presente no texto. Comparando os resultados deste guião, que tem um texto expositivo, com o guião anterior, cuja compreensão é de um texto narrativo (cf. secções 3.1 e 3.2), e considerando que ambos os textos têm o mesmo tema, confirma-se a hipótese, formulada anteriormente, de que os alunos mais novos têm mais dificuldades na compreensão de textos expositivos, principalmente, no âmbito da compreensão

inferencial, visto que os seus resultados neste guião foram menos positivos do que no guião anterior (58% no guião 2; 38% neste guião).

A nível da compreensão crítica, tendo em conta os resultados presentes e os resultados dos guiões anteriores, continuam a ser os alunos de 3.º ano que mais apresentam uma resposta completa, no sentido em que demonstram, claramente, qual o seu ponto de vista e justificam-no, manifestando concordância ou discordância, e usando argumentos relacionados com o conteúdo do texto. O único conector utilizado pelos alunos continua a ser «porque», salientando que a totalidade dos alunos de 3.º ano utilizou este conector no seu discurso. Todavia, neste guião, o número de alunos de 2.º ano que utilizou o conector para justificar o seu ponto de vista aumentou: quase todos os alunos (dez) recorreram ao «porque» nos seus argumentos, o que revela uma evolução bastante positiva a nível da compreensão crítica, mas também quanto à sua capacidade de escrita. Quanto ao número de razões apresentadas, continua a haver alunos de 2.º ano (e de 3.º ano) a apresentarem dois argumentos.

### **3.5. Guião de compreensão 4 – *O pinheirinho de Natal***

Com o início do mês de dezembro e a proximidade da época natalícia, tanto na escola, como em casa, o tema mais falado começa a ser o Natal e, por isso, o texto que escolhi para o quarto guião de compreensão foi um excerto do conto *O pinheirinho de Natal* de Luísa Ducla Soares, um texto narrativo. Para a antecipação do conteúdo do texto, utilizei como indutor o título do conto e as suas ilustrações, que projetei no quadro interativo. Com base nestes elementos, perguntei aos alunos o que pensavam ser o tema do texto deste guião. Tal como esperava, foram muitos os alunos que referiram que a história teria a ver com o Natal, mais concretamente, com uma árvore de Natal, uma vez que, podiam ver nas ilustrações um pinheiro enfeitado. Além disso, nas imagens, é visível um pinheiro junto a um caixote do lixo e uma menina, pelo que foi também mencionada pelos alunos a hipótese de a árvore ter sido encontrada ou deixada no lixo por uma menina. A planificação desta aula está descrita, com mais pormenor, em apêndice (ver Apêndice 7 – Planificação do guião de compreensão 4, p.159). Após a discussão coletiva, os alunos iniciaram a realização do guião (ver Anexo 5 – Guião de compreensão 4: resoluções, em CD).

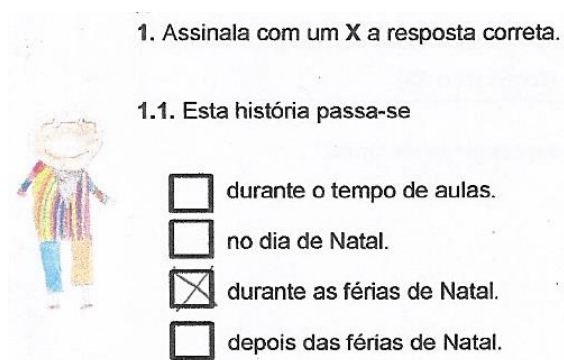
### 3.6. Análise das resoluções

#### A) Itens de seleção

##### Item 1.1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: identificar o tempo da ação

No 2.º ano, houve uma resposta correta, enquanto, no 3.º ano, foram seis as respostas corretas, tal como representa a figura 56. Quanto aos alunos que erraram a resposta, estes foram onze no 2.º ano (um dos alunos não respondeu ao item, apresentando uma resposta ausente) e seis no 3.º ano.



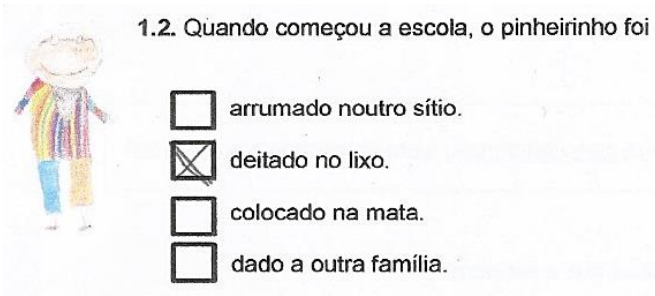
**Figura 56: Resposta correta do item 1.1**

Ao analisar este item, verificou-se que a elevada taxa de respostas erradas, principalmente nos alunos de 2.º ano, deveu-se ao facto de a maioria dos alunos ter assinalado a segunda opção (dez alunos de 2.º ano e seis alunos de 3.º ano), afirmando que “Esta história passa-se ... no dia de Natal.” Tendo em conta a narrativa do presente guião (ver Apêndice 2 – Guiões de compreensão: guião de compreensão 4, p.139), esta opção não podia ser considerada correta, uma vez que, após o primeiro momento do texto, relacionado, de facto, com a noite de Natal, é notório um segundo momento da história, marcado por um acontecimento que surge após o Natal e o início das aulas. E, por isso, só estaria correto dizer-se que esta história ocorre durante as férias de Natal (terceira opção).

### Item 1.2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: identificar o desfecho da narrativa

A maioria dos alunos acertou esta resposta: onze alunos de 2.º ano e doze alunos (a totalidade) de 3.º ano. O aluno de 2.º ano que não teve a sua resposta correta, assinalou mais do que uma opção (resposta não válida). A figura 57 é um exemplo de uma resposta certa.



1.2. Quando começou a escola, o pinheirinho foi

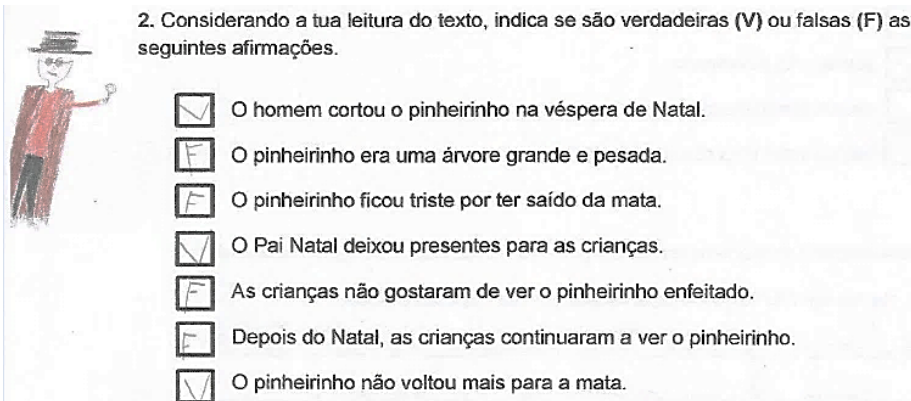
- arrumado noutra sítio.
- deitado no lixo.
- colocado na mata.
- dado a outra família.

**Figura 57: Resposta correta do item 1.2**

### Item 2

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial
- Objetivo específico: validar ou invalidar afirmações, interpretando informação implícita

Apenas um aluno de 2.º ano e quatro alunos de 3.º ano deram uma resposta totalmente correta, acertando no valor de verdade das sete afirmações, como se pode ver no exemplo de resposta da figura 58.



2. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações.

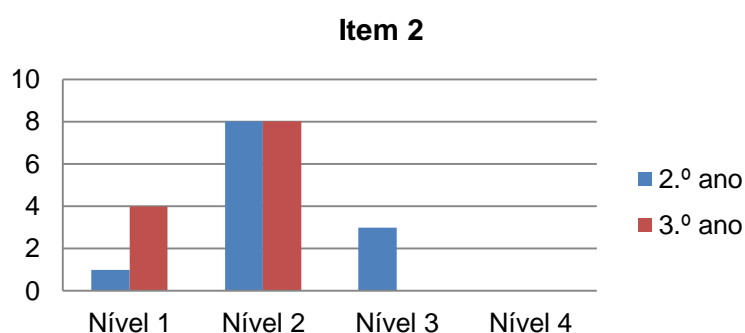
- O homem cortou o pinheirinho na véspera de Natal.
- O pinheirinho era uma árvore grande e pesada.
- O pinheirinho ficou triste por ter saído da mata.
- O Pai Natal deixou presentes para as crianças.
- As crianças não gostaram de ver o pinheirinho enfeitado.
- Depois do Natal, as crianças continuaram a ver o pinheirinho.
- O pinheirinho não voltou mais para a mata.

**Figura 58: Resposta correta do item 2**

De modo a considerar todas as respostas dadas pelos alunos, para a classificação e análise deste item foram tidos em conta os presentes níveis de desempenho:

1. Assinala corretamente as sete afirmações
2. Assinala corretamente quatro a seis afirmações, erra ou omite as restantes
3. Assinala corretamente uma a três afirmações, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

Os alunos que não acertaram a resposta na sua totalidade (obtendo respostas parcialmente corretas) deram respostas relacionadas com os níveis de desempenho 2 e 3 (onze alunos de 2.º ano e oito alunos de 3.º ano). Na figura 59, pode ler-se o gráfico que representa os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho anteriormente descritos.




**Figura 59: Respostas dadas ao item 2**

Face aos resultados deste gráfico, é notório que a maior parte dos alunos (oito alunos de 2.º e 3.º ano) assinalou corretamente entre seis a quatro afirmações (nível de desempenho 2). Houve, ainda, no 2.º ano, três alunos a assinalarem (apenas) corretamente entre três a uma afirmações (nível de desempenho 3). Sublinha-se o facto de nenhum aluno ter errado a resposta na totalidade, não havendo alunos com respostas do tipo nível 4.

### Item 3

- Tipo de item: item de completamento
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com o sentido do texto

Somente um aluno de 3.º ano conseguiu completar todos os espaços com as palavras certas, dando a resposta da figura 60. Quanto às respostas erradas, houve um aluno de cada ano a não conseguir completar corretamente nenhum dos espaços.



3. Completa as frases com as palavras corretas de acordo com o texto.  
Cada espaço corresponde a **uma** palavra.

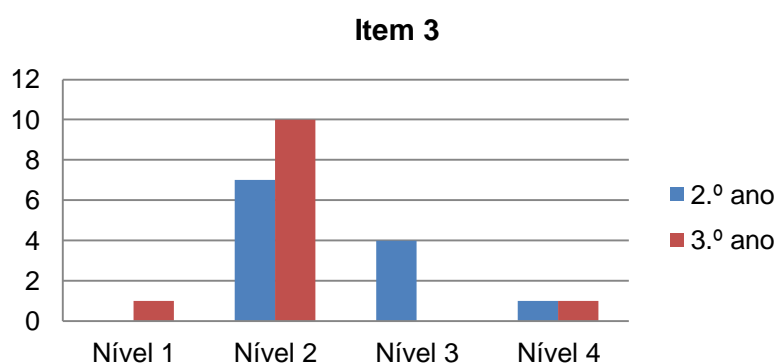
O pinheiro estava enfeitado. Tinha lobos vermelhas e luzes que pareciam estrelas. À sua volta estavam enroladas com papéis brilhantes. Era uma árvore de Natal muito linda.

**Figura 60: Resposta correta do item 3**

Para classificar e analisar este item, consideraram-se os seguintes níveis de desempenho:

1. Completa com as palavras corretas os seis espaços
2. Completa com as palavras corretas três a cinco espaços, erra ou omite as restantes
3. Completa com as palavras corretas um ou dois espaços, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

Os restantes alunos, onze de 2.º ano e dez de 3.º ano, deram respostas parcialmente corretas, de acordo com os níveis de desempenho 2 e 3. O gráfico seguinte, na figura 61, representa os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho apresentados.



**Figura 61: Respostas dadas ao item 3**

Os resultados representados pelo gráfico anterior revelam que foram superiores o número de respostas do tipo nível 2, ou seja, houve mais alunos, no geral, a completar

com as palavras corretas entre cinco a três espaços (sete alunos de 2.º ano e dez alunos de 3.º ano). No 2.º ano, há também quatro alunos com uma resposta parcialmente correta relativa ao terceiro nível de desempenho. As respostas pertencentes ao nível 4 são dos alunos que erraram a resposta na totalidade.

#### Item 4.1


- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma frase do texto

Cinco alunos de 2.º ano e sete alunos de 3.º ano acertaram a resposta, respondendo como ilustra o exemplo de resposta correta da figura 62. Os outros erraram a resposta a este item (sete alunos de 2.º ano e cinco alunos de 3.º ano).

4. Assinala com um X a resposta correta.

«– Gosto de estar assim. Não me dispa! – pediu ele, mas as pessoas não percebem a linguagem das plantas.» (linhas 22 e 23)

4.1. Esta frase indica que o pinheirinho estava a expressar-se de forma



- tranquila.
- carinhosa.
- agressiva.
- preocupada.

**Figura 62: Resposta correta do item 4.1**

#### Item 4.2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma expressão presente no texto

Oito alunos de 2.º ano e quase todos os alunos de 3.º ano (onze alunos) acertaram esta resposta. Pelo contrário, não assinalando a opção correta, erraram a resposta os restantes quatro alunos de 2.º ano e um aluno de 3.º ano. A resposta da figura 63 é um exemplo de resposta certa.

«Depois, a senhora pegou nele e largou-o, sem cerimónias, junto do ecoponto.» (linha 24)



4.2. A expressão «sem cerimónias» significa que a senhora

- ia ter saudades do pinheirinho.
- gostava do pinheirinho.
- estava preocupada com o pinheirinho.
- não se importava com o pinheirinho.

**Figura 63: Resposta correta do item 4.2**

## B) Item de construção com resposta restrita

### Item 5

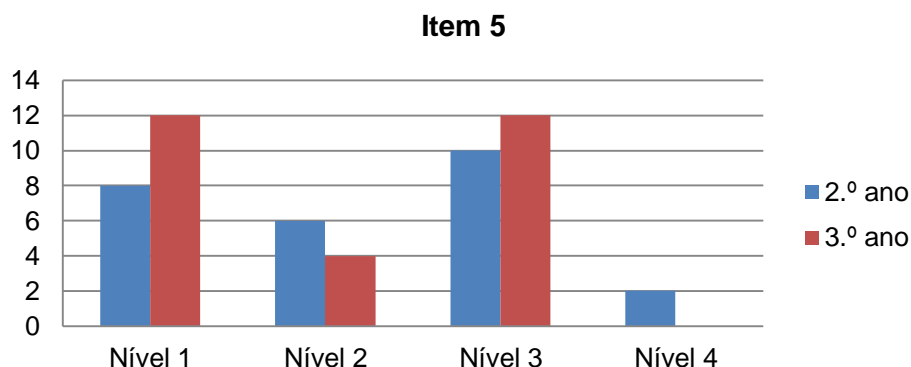
- Tipo de item: resposta restrita
- Tipo de compreensão: compreensão crítica
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a um acontecimento explícito no texto

Este item foi analisado segundo diferentes níveis de desempenho, apresentados de seguida:

1. Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista
2. Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto
3. Justifica o seu ponto de vista. Se sim:
  - 3.1. Quais os conectores utilizados
  - 3.2. Quantas razões apresenta
4. Dá outra resposta

Um dos níveis de desempenho (nível 3) foi, ainda, analisado tendo em conta os tópicos 3.1 e 3.2 (cf. Capítulo III, secção 3.2).

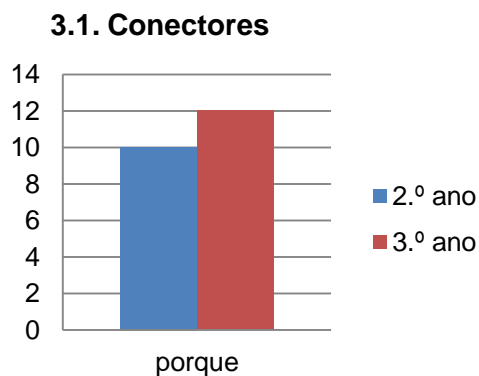
Os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho estão representados pelo gráfico da figura 64.



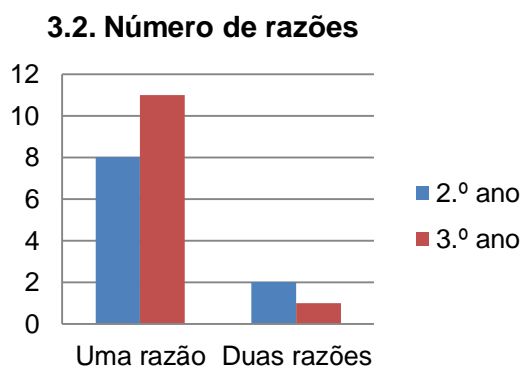
**Figura 64: Respostas dadas ao item 5**

Como podemos verificar no gráfico da figura anterior, oito, seis e dez alunos de 2.º ano atingiram, respetivamente, os níveis de desempenho 1, 2 e 3. Todos os alunos de 3.º ano (doze alunos) alcançaram os níveis 1 e 3, mas, no nível 2, apenas quatro alunos responderam acertadamente. Logo, pode-se afirmar que, neste item, os alunos de 2.º ano tiveram mais facilidade do que o 3.º ano em apresentar o seu ponto de vista, referindo aspetos presentes no texto. Um dos alunos de 2.º ano cujas respostas pertencem ao nível 4 apresentou uma resposta com muitos erros ortográficos, tornando-se difícil ler o que escreveu. O outro aluno apresentou uma resposta não coesa.

Os resultados referentes aos tópicos 3.1 e 3.2 são apresentados, com mais pormenor, nos gráficos das figuras 65 e 66.



**Figura 65: Tópico 3.1 – conectores**



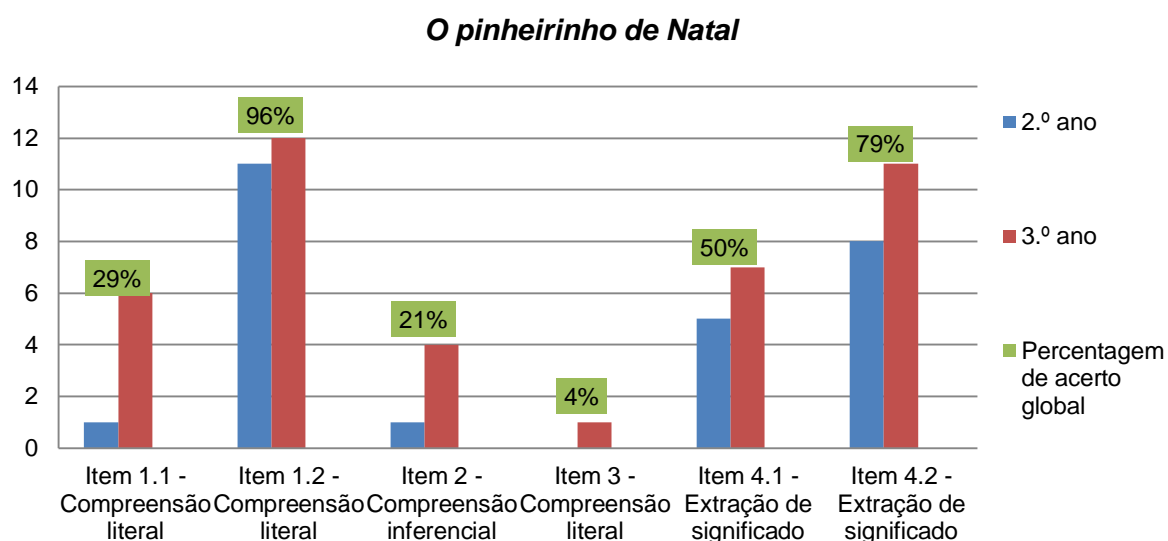
**Figura 66: Tópico 3.2 – número de razões**

Observando o gráfico da figura 65, é visível que a maioria dos alunos utilizou o conector «porque» para se justificar, tal como tem acontecido nos outros guiões (dez alunos de 2.º ano e a totalidade dos alunos de 3.º ano). Em relação ao gráfico da figura 66, relativo ao número de razões apresentadas, oito e dois alunos de 2.º ano apresentaram uma e duas razões, respetivamente, na sua justificação. Quase todos

os alunos de 3.º ano (onze alunos) apresentaram uma razão, havendo um aluno que apresentou duas razões.

### Síntese dos resultados

O gráfico representado pela figura 67 apresenta o número de respostas corretas de cada item de seleção analisado para os dois níveis de ensino, bem como os resultados relativos à percentagem de acerto dos alunos no geral (sem discriminar os dois anos), atendendo ao tipo de compreensão de cada item.



**Figura 67: Resoluções corretas e percentagens de acerto dos itens de seleção**

À semelhança dos resultados dos guiões de compreensão anteriores, observando o gráfico da figura 67, também neste guião o desempenho dos alunos de 3.º ano foi superior ao dos alunos de 2.º ano. Segundo as percentagens apresentadas no gráfico, os itens nos quais os alunos obtiveram melhores resultados foram o item 1.2, de compreensão literal, com 96%, e o item 4.2, referente a extração de significado, com 79%. Quanto aos itens com menor aproveitamento, estes dizem respeito aos itens 2 (21%), de compreensão inferencial, e 3 (4%), de compreensão literal. De acordo com estes resultados, bem como com resultados anteriores, os alunos revelaram maiores dificuldades nos itens de compreensão inferencial, ainda que mais os alunos de 2.º ano. Além disso, tendo em conta este guião e o guião 2, ambos com um item de completamento, é possível afirmar que os alunos têm também dificuldades neste tipo de item, apesar de fazerem referência ao tipo compreensão literal, que tem sido o nível de compreensão no qual os alunos tem revelado um melhor desempenho, uma

vez que em ambos os guiões referidos a percentagem de acerto é muito baixa (apenas 4% e 13%, respetivamente).

Quanto ao item de construção com compreensão crítica, os resultados provenientes da análise deste item e dos itens do mesmo tipo dos guiões anteriores, mostram que continuam a ser os alunos de 3.º ano que mais apresentam uma resposta completa, no sentido em que evidenciam o seu ponto de vista e justificam-no, argumentando – a totalidade dos alunos de 3.º ano apresentou, claramente, a sua opinião, revelando evidências notórias de concordância ou oposição face ao que é pedido no enunciado. Todavia, neste guião, foram mais os alunos de 2.º ano que justificaram o seu ponto de vista tendo em conta o texto, mostrando as suas justificações que os alunos recorreram a elementos presentes na narrativa e não a argumentos relacionados com outras situações (conhecimentos pessoais, por exemplo). O único conector utilizado pelos alunos continua a ser «porque», sendo este aspeto também superior na totalidade das respostas dos alunos de 3.º ano. Relativamente ao número de razões apresentadas, são mais os alunos, no geral, que apresentam apenas uma razão para se justificarem, tal como aconteceu nos guiões anteriores, havendo, contudo, alguns alunos a justificarem-se com mais do que um argumento.

### **3.7. Guião de compreensão 5 – *O que eu sei sobre o coração***

A escolha do texto *O que eu sei sobre o coração* de Alice Vieira, um texto narrativo, para o quinto guião de compreensão deveu-se ao facto de os alunos de 3.º ano estarem a aprender o sistema circulatório. Como a turma é mista, é inevitável que os alunos dos dois anos de escolaridade não tenham conhecimento dos conteúdos que os colegas estão a aprender e, por isso, os alunos de 2.º ano já tinham ouvido falar do sistema circulatório, ainda que fora do contexto de sala de aula. Esta estratégia pedagógica de articulação entre áreas curriculares, neste caso entre o Português e o Estudo do Meio, é benéfica para os alunos, uma vez que os conhecimentos são vistos como um todo e não como partes estanques. Desde modo, estou a permitir que os alunos associem aprendizagens, mesmo que em áreas do saber diferentes, tornando, assim, a sua aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No momento da antecipação do conteúdo do texto, questionei os alunos acerca do possível tema da história. Foi difícil para os alunos fazerem previsões sobre o conteúdo do texto devido ao título se assemelhar a uma questão. Como tal, muitos alunos responderam à questão, ou seja, referiram o que já sabiam acerca do coração.

Ainda assim, na opinião de alguns alunos, o texto poderia ser do tipo expositivo, com informações e explicações sobre o coração, mas também descritivo, contendo uma descrição sobre esse órgão. A planificação desta aula está em apêndice (ver Apêndice 8 – Planificação do guião de compreensão 5, p.161). Depois do diálogo, os alunos responderam ao guião (ver Anexo 6 – Guião de compreensão 5: resoluções, em CD).

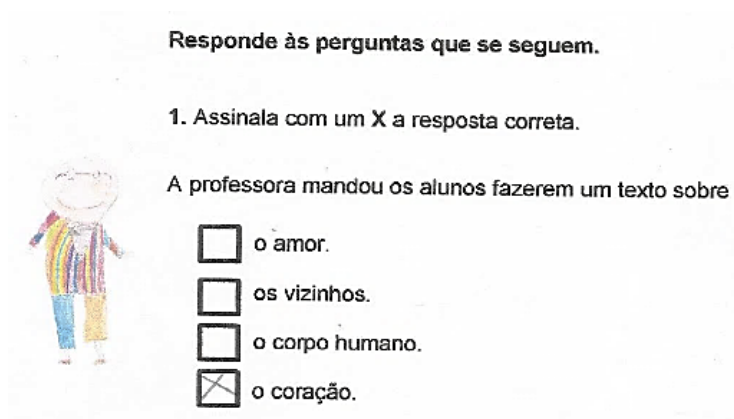
### 3.8. Análise das resoluções

#### A) Itens de seleção

##### Item 1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: apreender o sentido global do texto

Todos alunos de 2.º e 3.º ano acertaram a resposta a este item, dando uma resposta igual à que está representada na figura 68.



**Figura 68: Resposta correta do item 1**

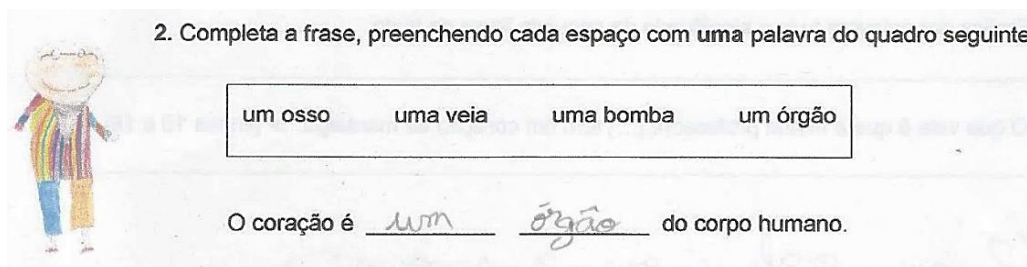
A resposta desde item está, de facto, bastante explícita ao longo do texto e até mesmo no título (ver Apêndice 2 – Guiões de compreensão: guião de compreensão 5, p.142). Daí que todos os alunos tenham sido bem-sucedidos, demonstrando conseguir extrair informação clara, ou seja, fazer uma compreensão literal, do texto que leram.

##### Item 2

- Tipo de item: completamento
- Tipo de compreensão: compreensão literal

- Objetivo específico: completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com o sentido do texto

Neste item, metade dos alunos de 2.º ano (seis alunos) e quase todos os alunos de 3.º ano (onze alunos) acertaram a resposta. Os restantes alunos, seis de 2.º ano e um de 3.º ano tiveram as suas respostas erradas. A figura 69 contém uma resposta correta.



**Figura 69: Resposta correta do item 2**


À semelhança do item anterior, a resposta a este item também está bastante explícita no texto (ver Apêndice 2 – Guiões de compreensão: guião de compreensão 5, p.142). Ao ler-se a segunda frase do texto, “O coração é um órgão do nosso corpo”, obtém-se logo a resposta correta. Contudo, na quarta linha, o parágrafo começa com a frase “O coração é assim uma espécie de bomba ...”, o que pode ter induzido alguns alunos em erro: dois alunos de 2.º ano completaram os espaços com a opção «uma bomba». Os outros alunos de 2.º e 3.º ano não devem ter compreendido o enunciado do item, porque nas suas respostas escreveram duas opções em cada espaço.

### Item 3

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial
- Objetivo específico: validar ou invalidar afirmações, interpretando informação implícita

Só um aluno de 2.º ano assinalou corretamente as oito afirmações, respondendo como se ilustra na figura 70.

3. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações.



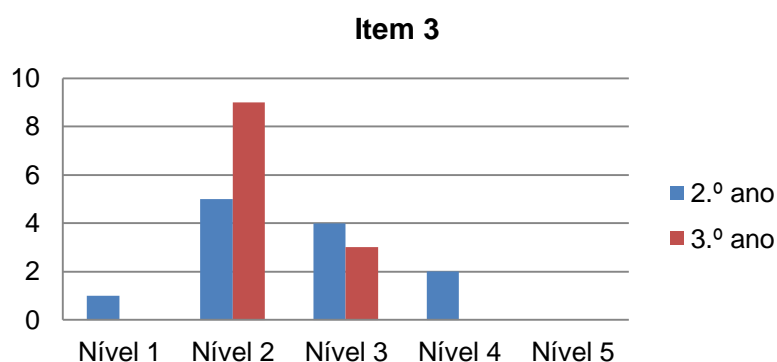
- O coração faz circular o sangue por todo o corpo.
- É difícil distinguir o coração dos outros órgãos.
- O coração é comparado a um relógio.
- A palavra coração é utilizada com muitos significados.
- A personagem da história escreveu o texto à tarde.
- A professora castiga muitas vezes os alunos.
- A vizinha Teresa não tem televisão em casa.
- Existem programas de televisão sobre o coração.

**Figura 70: Resposta correta do item 3**

As respostas da maioria dos alunos foram consideradas parcialmente corretas. Os níveis de desempenho que foram considerados para a classificação e análise destas respostas são os que agora se apresentam:

1. Assinala corretamente as oito afirmações
2. Assinala corretamente seis ou sete afirmações, erra ou omite as restantes
3. Assinala corretamente quatro ou cinco afirmações, erra ou omite as restantes
4. Assinala corretamente uma a três afirmações, erra ou omite as restantes
5. Dá outra resposta

No gráfico da figura 71, podem ler-se os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho.



**Figura 71: Respostas dadas ao item 3**

Observando o gráfico anterior, verifica-se que, no geral, os alunos responderam de acordo com o nível de desempenho 2, assinalando corretamente seis ou sete afirmações (cinco alunos de 2.º ano e nove alunos de 3.º ano). De seguida, foram quatro os alunos de 2.º ano e três os alunos de 3.º ano a darem respostas do tipo nível

3. Houve, ainda, dois alunos de 2.º ano que assinalaram corretamente apenas entre três a uma afirmações (nível 4). É de salientar que nenhum aluno errou a resposta na totalidade, não havendo respostas pertencentes ao nível de desempenho 5.

#### Item 4

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma frase do texto

Neste item, cinco alunos de 2.º ano e sete alunos de 3.º ano deram uma resposta correta como a que é apresentada, de seguida, na figura 72. Os outros alunos de cada ano (sete de 2.º ano e cinco de 3.º ano) erraram esta resposta.

4. Assinala com um X a resposta correta.

«- És um homem sem coração!» (linha 8)

Esta frase indica que o marido da vizinha Teresa é uma pessoa

doente.

esquecida.

insensível.

tímida.

**Figura 72: Resposta correta do item 4**

#### **B) Item de construção com resposta restrita**

#### Item 6

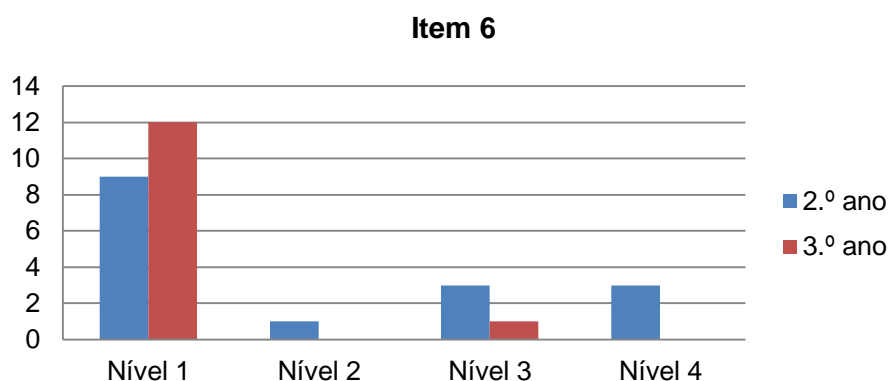
- Tipo de item: resposta restrita
- Tipo de compreensão: compreensão crítica
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face ao texto

Para a análise deste item, foram tidos em conta níveis de desempenho, os quais são discriminados em seguida. O nível de desempenho 3 foi também analisado segundo dois tópicos distintos (cf. Capítulo III, secção 3.2). Os níveis de desempenho são:

1. Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista
2. Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto
3. Justifica o seu ponto de vista. Se sim:

- 3.1. Quais os conectores utilizados
- 3.2. Quantas razões apresenta
- 4. Dá outra resposta

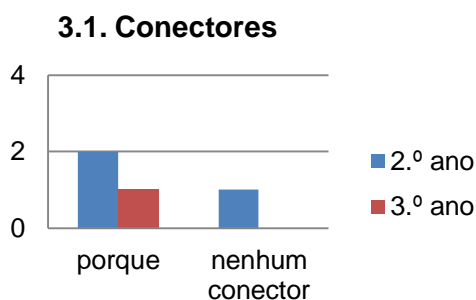
O gráfico da figura 73 representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.



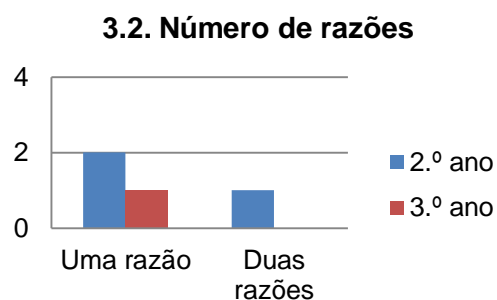
**Figura 73: Respostas dadas ao item 6**

É possível observar no gráfico anterior que quase todos os alunos, em geral, demonstraram, claramente, o seu ponto de vista em relação ao texto (nove alunos de 2.º ano e todos os alunos de 3.º ano). Contudo, muito poucos apresentaram razões para justificar a sua apreciação. Após ter verificado esta ocorrência, percebi que tal poderá ter acontecido devido ao formato da questão, ou seja, neste item de compreensão crítica eu peço aos alunos para fazerem um comentário e não para dizerem se concordam ou não com um determinado acontecimento, justificando, como aconteceu nos guiões anteriores. Assim, e tal como é pedido no enunciado, os alunos fizeram um comentário/uma apreciação ao texto, não apresentando argumentos para esse efeito. Dois dos alunos de 2.º ano cujas respostas pertencem ao nível 4 apresentaram uma resposta com muitos erros ortográficos e, por isso, não se consegue ler o que escreveram. O outro aluno apresentou uma resposta que não se relaciona com o que é pedido no enunciado (resposta sem sentido).

Os resultados obtidos através da análise dos tópicos 3.1 e 3.2 são apresentados, com mais pormenor, nos gráficos das figuras 74 e 75.

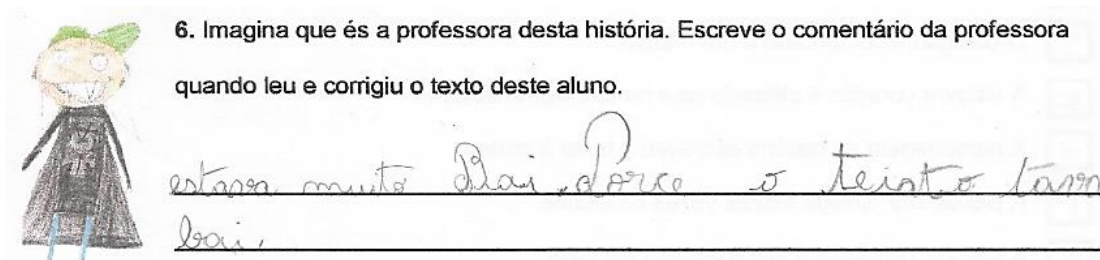


**Figura 74: Tópico 3.1 - conectores**



**Figura 75: Tópico 3.2 – número de razões**

Como é visível no gráfico da figura 74, dois alunos de 2.º ano recorreram ao conector «porque» para se justificarem, enquanto que, no 3.º ano, apenas um aluno o fez. Houve, ainda, um aluno de 2.º ano que justificou o seu ponto de vista sem recorrer a um conector, utilizando para tal a pontuação (ponto final). A figura 76 representa a sua resposta.



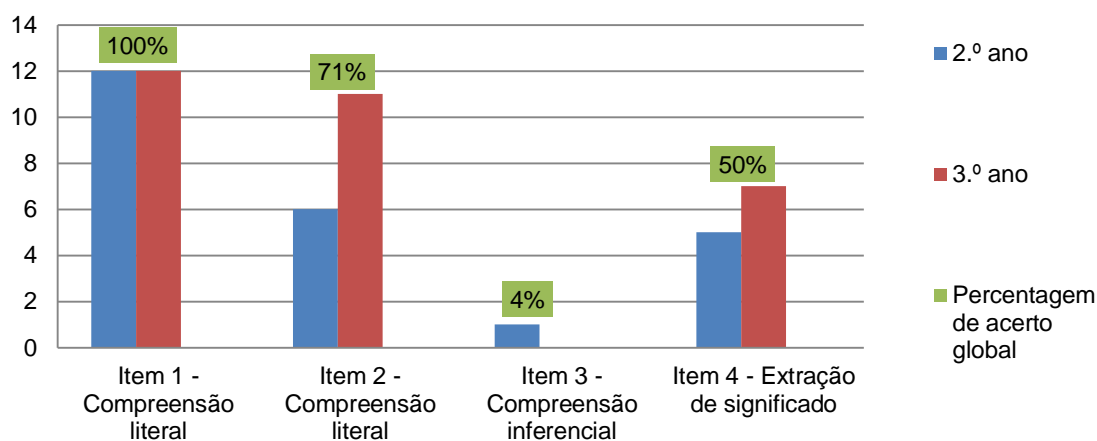
**Figura 76: Resposta sem conector – 2.º ano**

Relativamente à figura 75, os (poucos) alunos que nesta resposta apresentaram argumentos, recorreram a uma razão (dois alunos de 2.º ano e um aluno de 3.º ano) e a duas razões (somente um aluno de 2.º ano).

### **Síntese dos resultados**

No gráfico da figura 77 está representado, por ano de escolaridade, o número de respostas corretas de cada item de seleção anteriormente analisado. Está também representado neste gráfico, não diferenciando os níveis de ensino, os resultados relativos à percentagem de acerto dos alunos nos quatro itens analisados, atendendo ao tipo de compreensão de cada um desses itens.

### O que eu sei sobre o coração



**Figura 77: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção**

Tendo em conta os resultados apresentados no gráfico da figura 77, contrariamente ao que tem acontecido nos guiões de compreensão anteriores, nos quais o 3.º ano apresenta um desempenho mais positivo do que o 2.º ano, neste guião, os alunos de 3.º ano só obtiveram melhores resultados em dois itens (2 e 4). No item 1, a totalidade dos alunos dos dois anos de escolaridade acertou a resposta. E é no item 3, apesar de ser com uma margem mínima (e provavelmente não significativa), que o 2.º ano tem um desempenho superior, uma vez que um aluno de 2.º ano acertou a resposta na totalidade, por acaso ou não (item de verdadeiro e falso) e nenhum aluno de 3.º ano o fez. De acordo com as percentagens de acerto, o item 1 representa o item com maior percentagem de acerto até então (100%). De seguida, no item 2, os alunos também apresentam um desempenho mais positivo com 71%. Estes são itens de compreensão literal, que corresponde ao tipo de compreensão no qual os alunos têm revelado ter mais facilidade. O item 2 é um item do tipo complemento e, como já referi na síntese do guião anterior, os alunos têm obtido resultados muito baixos neste tipo de item. Contudo, tal não aconteceu neste guião, talvez por a questão ter apenas dois espaços para preencher e um quadro com palavras, o que aumenta a facilidade do item. Todavia, há que voltar a referir que, neste item, seis alunos de 2.º ano e onze alunos de 3.º ano deram respostas corretas, ou seja, os alunos de 3.º ano tiveram resultados superiores. O item 3 tem a percentagem de acerto mais baixa de todo o guião (apenas 4%) e corresponde a um item de compreensão inferencial. Assim, é possível admitir, tendo em conta este guião e os resultados dos guiões anteriores, que é nos itens de verdadeiro e falso, nos quais os alunos têm de validar ou invalidar afirmações com informação implícita (principalmente), que estes apresentam mais dificuldades.

No que se refere ao item de construção com resposta restrita, subjacente ao tipo de compreensão crítica, tal como tem acontecido nos guiões anteriores, também neste guião foram mais os alunos de 3.º ano que evidenciaram, de forma clara, o seu ponto de vista, relativamente à sua apreciação do texto em questão. Todavia, neste guião, a maioria dos alunos não apresentou razões para justificar o seu comentário, devido, muito provavelmente, ao tipo de questão que foi colocada, como expliquei anteriormente na análise do item. Mesmo assim, houve mais alunos de 2.º ano a responder positivamente a este nível de desempenho, utilizando, novamente, o conector «porque».

### **3.9. Guião de compreensão 6 – Horário de um autocarro**

O sexto guião de compreensão, ao contrário dos guiões anteriores, não visa a compreensão de um texto contínuo, mas sim de um horário (texto não contínuo), neste caso, de um autocarro TST (Transportes Sul do Tejo), entrando, por isso, na categoria dos textos expositivos, pois dá informações ao leitor acerca do horário e do percurso do autocarro. Este texto também poderia ser considerado instrucional, segundo a perspetiva “Como apanhar o autocarro?”. No entanto, não há qualquer tipo de instruções explícitas no texto que digam ao leitor como é que deve fazer para ler o horário ou para apanhar o autocarro.

Uma vez que, no guião anterior, a escolha do texto deveu-se ao facto de os alunos de 3.º ano estarem a explorar, na área do Estudo do Meio, o sistema circulatório, neste guião, a escolha do horário de um meio de transporte foi devido ao tema dos meios de transporte estar a ser desenvolvido com os alunos de 2.º ano. E aqui quero salientar, mais uma vez, a importância da articulação entre saberes de áreas de conhecimento diferentes, cuja aprendizagem deve acontecer integralmente.

Antes da realização do guião, para a antecipação de conteúdo, mostrei aos alunos, projetando no quadro interativo, uma imagem com o logótipo dos TST e questionei-os acerca do possível tema do texto desta semana. Foi óbvio para os alunos que o texto seria sobre um autocarro ou um transporte público, pois identificaram prontamente o símbolo dos TST, visto ser um meio de transporte já utilizado pela maioria dos alunos da turma. De seguida, como muitos alunos costumam andar de TST, perguntei-lhes se tinham por hábito consultar os horários dos autocarros e como é que faziam. Fui percebendo que eram muito poucos os alunos que já sabiam, sem a ajuda dos familiares, consultar horários e, por isso, achei melhor explorar em conjunto com o grupo o horário deste guião de compreensão. Esta primeira abordagem foi muito importante, pois permitiu-me esclarecer dúvidas aos

alunos e explicar-lhes, de um modo geral, como é que se liam as informações presentes num horário deste tipo. Pode-se consultar a planificação desta aula em apêndice (ver Apêndice 9 – Planificação do guião de compreensão 6, p.162). Depois, já no momento da realização do guião (ver Anexo 7 – Guião de compreensão 6: resoluções, em CD), foram surgindo muitas dúvidas, principalmente da parte dos alunos de 2.º ano, pelo que percebi que os tinha de ajudar. Por isso, este guião de compreensão, ao contrário dos restantes, foi feito com apoio, pois ajudei os alunos a responderem aos itens. Já esperava que esta não fosse uma atividade de leitura fácil e que os alunos demonstrassem mais dificuldades a analisar um texto deste tipo, porque, para além de ser a primeira vez que o faziam em contexto de sala de aula, muitos deles nunca tinham consultado um horário sozinhos. Quando tinham dúvidas, os alunos colocavam o dedo no ar e, um a um, expliquei-lhes, com outras palavras, as questões nas quais tinham dificuldades, ajudando-os a pensar, contudo, sem lhes dar a resposta.

### 3.10. Análise das resoluções

#### A) Itens de seleção

##### Item 1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto

Quase todos os alunos acertaram a resposta: onze alunos de 2.º ano e dez alunos de 3.º ano. A figura 78 é um exemplo de uma resposta correta. Erraram a resposta a este item um aluno de 2.º ano e dois alunos de 3.º ano.

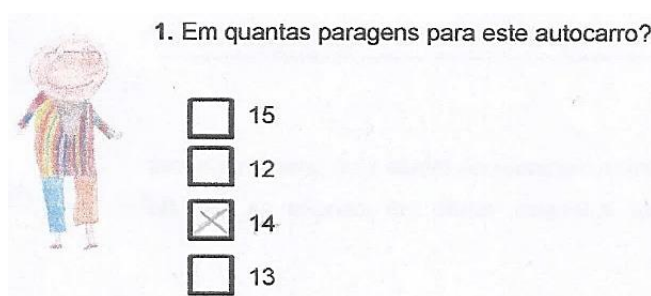


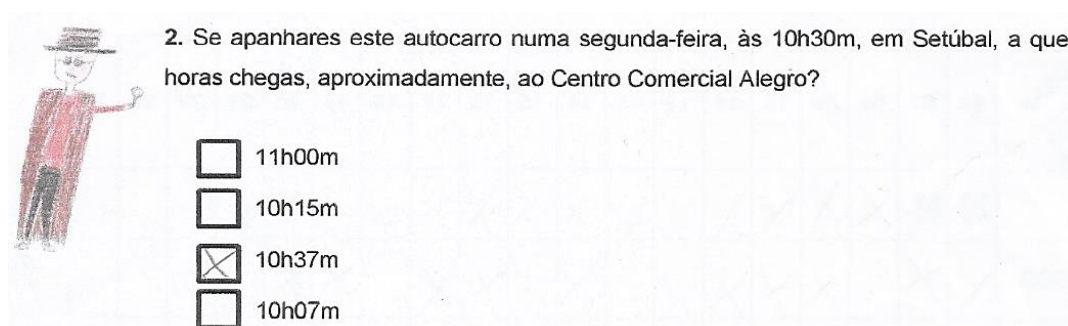
Figura 78: Resposta correta do item 1

Apesar de os alunos terem tido dúvidas na realização deste guião, este item não suscitou dúvidas por parte dos alunos, tal como demonstram os resultados positivos. Para responderem acertadamente, bastava que contassem as paragens, cujos nomes estavam por baixo do horário (ver Apêndice 2 – Guiões de compreensão: guião de compreensão 6, p.145), o que terá sido, presumivelmente, fácil para os alunos.

### Item 2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial
- Objetivo específico: inferir uma informação não explícita no texto

Foram sete os alunos de 2.º ano que acertaram a resposta e, no 3.º ano, a maioria dos alunos (onze alunos) deu uma resposta correta. Estes alunos responderam como se ilustra na figura 79. Contrariamente, cinco alunos de 2.º ano e um aluno de 3.º ano erraram a resposta.




**Figura 79: Resposta correta do item 2**

### Item 3

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial
- Objetivo específico: inferir uma informação não explícita no texto

No presente item, foram nove os alunos de 2.º ano e sete os alunos de 3.º ano que acertaram a resposta, dando uma resposta como a que se apresenta no exemplo da figura 80. Três alunos de 2.º ano e cinco alunos de 3.º ano responderam erradamente.



3. Imagina que moras em Setúbal e vens de autocarro para a escola, que fica na rua de São Gonçalo. Sabendo que as tuas aulas iniciam às 9h30m, qual é a hora mais adequada para apanhares o autocarro?


8h30m  
 9h00m  
 7h30m  
 9h30m

Figura 80: Resposta correta do item 3

Item 6

- Tipo de item: associação
- Tipo de compreensão: reorganização
- Objetivo específico: relacionar informações contidas no texto

Cinco alunos de 2.º ano e seis alunos de 3.º ano obtiveram uma resposta totalmente certa, fazendo corretamente todas as correspondências entre as horas do autocarro e os respetivos dias, como se pode ver no exemplo de resposta da figura 81. Dois alunos, um de cada ano, erraram a resposta na totalidade.



6. De acordo com as informações do horário, assinala na tabela com uma X as horas em que há, pelo menos uma vez, este autocarro, tendo em atenção os dias da semana. Segue o exemplo.

HORAS DIAS DA SEMANA	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
DIAS ÚTEIS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			
SÁBADOS	X	X		X	X	X	X		X		X	X		X	X	X			
DOMINGOS FERIADOS		X			X					X		X		X	X	X			

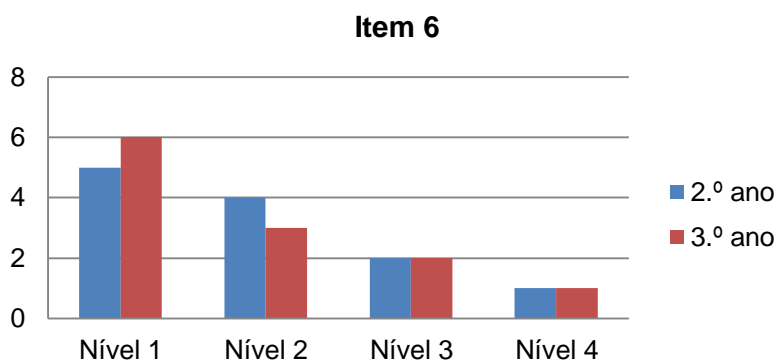
Figura 81: Resposta correta do item 6

Os níveis de desempenho utilizados para classificar e analisar este item estão apresentados abaixo:

1. Faz a correspondência correta entre os três dias da semana e a respetiva hora

2. Faz a correspondência correta entre dois dias da semana e a respetiva hora, erra ou omite a restante
3. Faz a correspondência correta entre um dia da semana e a respetiva hora, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

No geral, onze alunos deram respostas parcialmente corretas relativas aos níveis de desempenho 2 e 3. Na figura 82 estão representados graficamente os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho referidos.



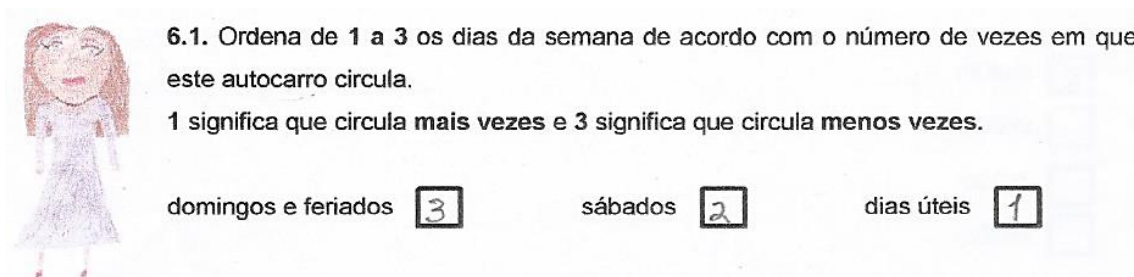
**Figura 82: Respostas dadas ao item 6**

Analisando o gráfico anterior, pode-se constatar que as respostas parcialmente corretas foram mais do tipo nível 2, isto é, quatro alunos de 2.º ano e três alunos de 3.º ano fizeram a correspondência correta entre dois dias da semana e a respetiva hora. Do nível 3, constam as respostas de dois alunos de cada nível de ensino, que fizeram somente a correspondência acertada entre um dia da semana e a hora referente. Os alunos que têm a sua resposta marcada de acordo com o nível 4, não conseguiram fazer corretamente nenhuma correspondência.

#### Item 6.1

- Tipo de item: ordenação
- Tipo de compreensão: reorganização
- Objetivo específico: ordenar uma sequência de acordo com o texto

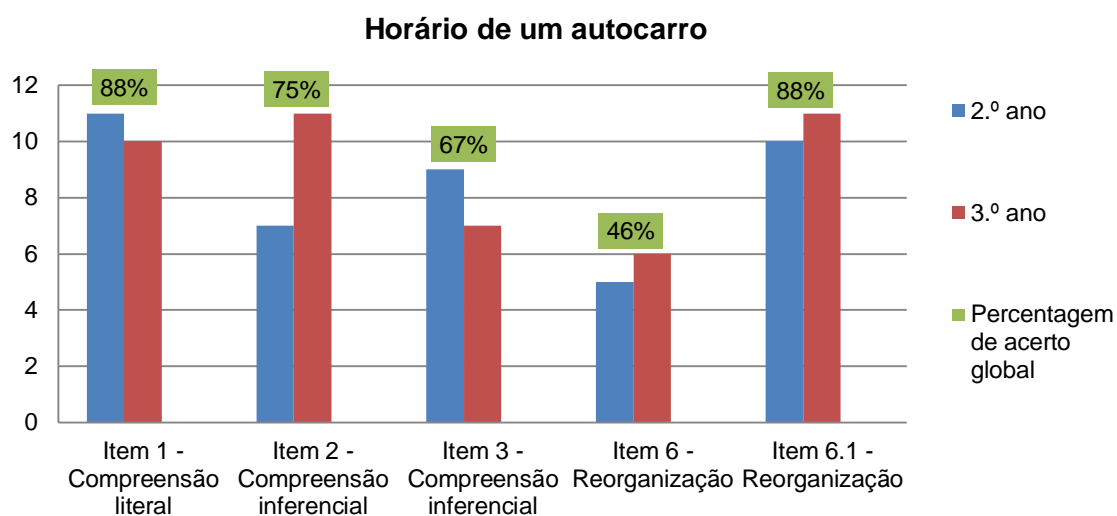
Quase todos os alunos ordenaram corretamente a sequência apresentada: dez alunos de 2.º ano e onze alunos de 3.º ano, dando respostas iguais às do exemplo da figura 83. Os restantes, dois alunos de 2.º ano e um aluno de 3.º ano, erraram a ordem relativa ao número de vezes em que o autocarro circula nos diferentes dias da semana.



**Figura 83: Resposta correta do item 6.1**

### Síntese dos resultados

No gráfico da figura 84, encontram-se informações relativas ao número de respostas corretas de cada item de seleção analisado, atendendo aos diferentes anos de escolaridade. No mesmo gráfico estão, ainda, representados, globalmente, os resultados relativos à percentagem de acerto dos alunos, unificando os dois níveis de ensino, nos cinco itens de seleção analisados, com especial enfoque nos tipos de compreensão de cada um desses itens.



**Figura 84: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção**

Perante a análise do gráfico da figura 84, percebe-se que o desempenho dos alunos dos dois anos de escolaridade foi repartido, ou seja, à semelhança dos resultados do guião de compreensão anterior e contrariando o que tinha vindo a acontecer até então, o 3.º ano não obteve um desempenho superior em todos os itens, mas sim em três (itens 2, 6 e 6.1). O 2.º ano conseguiu obter resultados mais positivos do que o 3.º ano nos itens 1 e 3. Tendo em conta as percentagens de acerto representadas pelo presente gráfico, os alunos obtiveram um desempenho mais positivo nos itens 1 e 6.1, ambos com 88%, de compreensão literal e reorganização,

respetivamente. De seguida, é o item 2 que apresenta uma percentagem superior (75%), sendo este um item de compreensão inferencial. O item com menor percentagem de acerto é o item 6, com 46%, relativo a reorganização de informação. Contudo, é importante referir que foi a primeira vez, em todo o projeto, que os alunos responderam a um item deste tipo (ordenação). Não há nenhum item com uma percentagem de acerto significativamente baixa (menos de 10%), como aconteceu em guiões anteriores. E é nos itens cujo objetivo é a identificação de informações explícitas no texto (compreensão literal) que os alunos continuam a obter os melhores resultados.

É certo que os alunos não realizaram este guião totalmente sozinhos, mas também com o meu apoio, o que influenciou, possivelmente, os resultados obtidos. Mesmo tendo essa noção, achei que seria pertinente analisar e apresentar estes resultados, tendo em conta o tipo de texto em questão e o efeito que tem na compreensão leitora dos alunos, visto que este guião pressupõe a compreensão de um horário, ou seja, um texto não contínuo, algo incomum para os alunos no âmbito do treino da compreensão de textos na escola. Por isso, e uma vez que, tal como aconteceu neste guião, é nos textos expositivos que os alunos revelam mais dificuldades, volto a salientar a importância do ensino explícito da compreensão de diferentes tipologias textuais, bem como de estratégias específicas de leitura (cf. Capítulo II, secção 3.5). É urgente que se deixe de confinar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos a textos contínuos e narrativos, pois os alunos precisam de desenvolver diferentes tipos de compreensão próprios de tipologias textuais diferentes.

Na secção que se segue, apresento a análise do último guião de compreensão, realizado durante o processo de avaliação do estudo.

#### **4. Processo de avaliação**

Terminada a fase de intervenção, este é o momento final da investigação relativamente à aquisição de dados e estabelecimento de conclusões. Com o intuito de avaliar o processo desenvolvido e de verificar o desempenho dos alunos desde o início até agora, apliquei um último guião de compreensão aos alunos. Sendo meu objetivo verificar os progressos dos alunos na identificação do tipo de compreensão subjacente a cada item e na utilização das estratégias mais adequadas para responder corretamente, o último guião não contém os membros da *Família Compreensão*.

#### **4.1. Guião de compreensão 7 – A girafa que comia estrelas**

O texto que escolhi para o último guião de compreensão foi um excerto da obra *A girafa que comia estrelas* (texto narrativo) de José Eduardo Agualusa, por ser uma obra de referência, recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, para desenvolver a educação literária no 2.º ano. Como tal, alguns alunos de 3.º ano já conheciam esta história. Volto a referir que a estrutura deste guião é muito semelhante ao primeiro guião, de diagnóstico, para garantir alguma comparabilidade entre ambos (cf. Capítulo III, secção 2.2).

O indutor da antecipação de conteúdo foi a ilustração da capa do livro desta obra e, com base neste elemento, solicitei aos alunos a sua opinião sobre qual poderia ser o tema do texto. Visto que a história já era conhecida por alguns alunos, a antecipação de conteúdo não fazia muito sentido, uma vez que estes alunos contaram aspetos do conto original e não fizeram antecipações como era suposto. Os alunos que não conheciam a história, referiram a presença de uma girafa, cujo pescoço chegava às nuvens. A planificação desta aula pode ser consultada em apêndice (ver Apêndice 10 – Planificação do guião de compreensão 7, p.164).

Seguidamente, antes da realização do guião, informei os alunos de que este era o último guião de compreensão a que iriam responder e que, como eu queria perceber se eles já compreendiam melhor os textos, retirei os membros da *Família Compreensão* do enunciado. Como tal, os cartões da família não podiam ser consultados (ver Anexo 8 – Guião de compreensão 7: resoluções, em CD).

#### **4.2. Análise das resoluções**

##### **A) Itens de seleção**

###### Item 1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto

A grande maioria dos alunos acertou esta resposta: onze alunos de 2.º ano e doze alunos (todos) de 3.º ano. O exemplo de resposta da figura 85 representa a resposta correta. O aluno de 2.º ano que não acertou a resposta a este item, deu uma resposta errada.

1. Assinala com um X a resposta correta.

Olímpia era uma girafa que gostava

de cachecóis.

de assustar os outros bichos.

de andar com a cabeça nas nuvens.

de ser alta.

**Figura 85: Resposta correta do item 1**

Item 2

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Tipo de compreensão: compreensão literal (afirmações 1 e 3) e inferencial (afirmações 2, 4 e 5)
- Objetivo específico: validar ou invalidar afirmações, interpretando informação explícita e implícita

Apenas um aluno de 2.º ano acertou esta resposta, ao passo que sete alunos de 3.º ano conseguiram assinalar corretamente as cinco afirmações, respondendo como o exemplo de resposta totalmente acertada da figura 86.

2. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações.

Olímpia era uma girafa muito alta para a sua idade.

As girafas nunca ficam doentes.

Os outros bichos assustavam-se com os espirros das girafas .

Olímpia era desobediente.

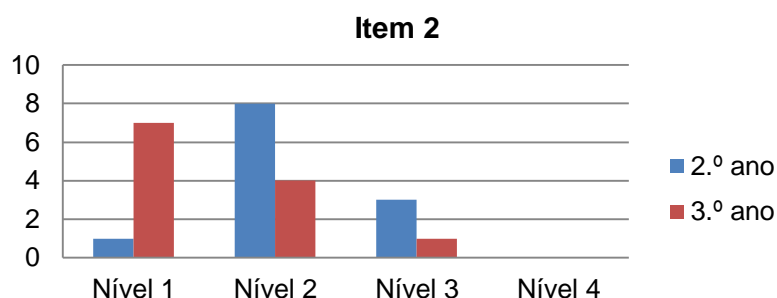
Olímpia tinha muitos cachecóis.

**Figura 86: Resposta correta do item 2**

Os restantes alunos deram respostas parcialmente corretas, sendo estas analisadas e classificadas segundo os seguintes níveis de desempenho:

1. Assinala corretamente as cinco afirmações
2. Assinala corretamente três ou quatro afirmações, erra ou omite as restantes
3. Assinala corretamente uma ou duas afirmações, erra ou omite as restantes
4. Dá outra resposta

Foram onze os alunos de 2.º ano e cinco os alunos de 3.º ano que tiveram as suas respostas parcialmente corretas, de acordo com os itens de desempenho 2 e 3. Não houve nenhum aluno a errar a resposta na totalidade, pelo que não há respostas pertencentes ao quarto nível de desempenho. O gráfico seguinte, na figura 87, representa os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás mencionados.



**Figura 87: Respostas dadas ao item 2**

Ao ler-se os resultados do gráfico anterior, pode-se afirmar que o maior número de respostas parcialmente corretas foram do tipo nível 2, ou seja, na sua maioria, os alunos assinalaram corretamente três ou quatro afirmações. Depois, em menor quantidade, houve alunos que somente assinalaram de modo acertado uma ou duas afirmações (nível 3).

#### Item 4.1

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma frase do texto

Neste item, nove alunos de 2.º ano e dez alunos de 3.º ano acertaram a resposta, ao responderem de acordo com o exemplo da figura 88. Contrariamente, três alunos de 2.º ano e dois alunos de 3.º ano deram respostas erradas.

4. Assinala com um X a resposta correta.

«As nuvens são húmidas e frias, Olimpiazinha, olha que te constipas.» (linha 5)

4.1. Esta frase indica que a mãe de Olímpia está:

- tranquila.
- zangada.
- preocupada.
- contente.

**Figura 88: Resposta correta do item 4.1**

#### Item 4.2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma expressão presente no texto

Metade dos alunos de 2.º ano (seis alunos) e a maioria dos alunos de 3.º ano (dez alunos) acertaram a resposta a este item, ilustrada pela figura 89. Relativamente às respostas dos outros alunos, no 2.º ano, foram cinco os alunos a errarem esta resposta e houve, ainda, um aluno a dar uma resposta não válida, pois assinalou duas opções. No 3.º ano, os restantes dois alunos tiveram erradas as suas respostas a este item.

«[...] é difícil conseguir um cachecol capaz de cobrir pescoços tão compridos.» (linhas 9 e 10)

4.2. Nesta frase, a expressão «é difícil conseguir» significa que:

É complicado vestir.

É difícil arranjar.

Um cachecol é muito caro.

Os cachecóis estão esgotados.

**Figura 89: Resposta correta ao item 4.2**

#### **B) Item de construção com resposta restrita**

##### Item 5

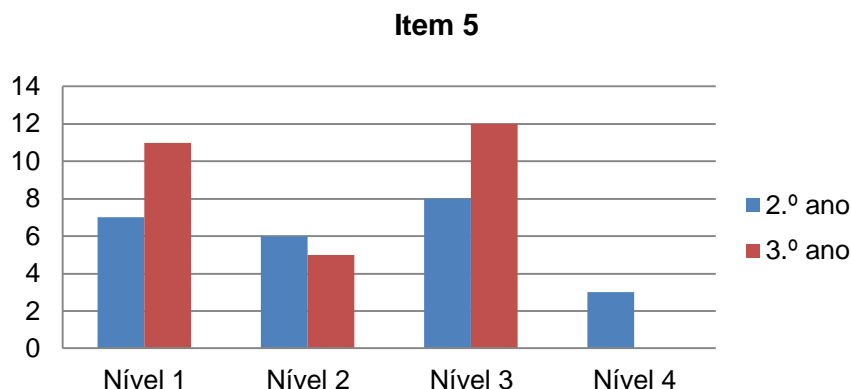
- Tipo de item: resposta restrita
- Tipo de compreensão: compreensão crítica
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a uma ação de uma personagem

Os níveis de desempenho considerados para a análise deste item são os que a seguir se discriminam:

1. Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista
2. Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto
3. Justifica o seu ponto de vista. Se sim:
  - 3.1. Quais os conectores utilizados
  - 3.2. Quantas razões apresenta
  - 3.3. Que razões apresenta

#### 4. Dá outra resposta

O nível de desempenho 3 foi, à semelhança da análise realizada no primeiro guião de compreensão, de diagnóstico, analisado segundo três tópicos (cf. Capítulo III, secção 3.2). O gráfico da figura 90 representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

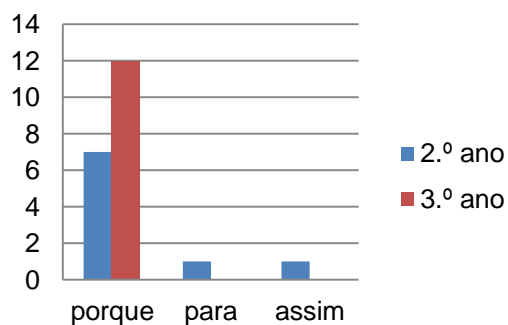


**Figura 90: Respostas ao item 5**

Podemos observar neste gráfico que pelo menos metade dos alunos de 2.º ano (seis ou mais alunos) conseguiu atingir os níveis de desempenho 1, 2 e 3. No caso dos alunos de 3.º ano, todos (doze alunos) conseguiram alcançar os níveis de desempenho 1 e 3, sendo no nível 2 que obtêm um resultado menos positivo. Um dos alunos de 2.º ano cuja resposta pertence ao nível 4 apresenta uma resposta com muitos erros ortográficos, tornando-se difícil ler o que está escrito. Um outro aluno apresenta uma resposta que não se relaciona com o que é pedido no enunciado. E há, ainda, um aluno que não responde ao item (ausência de resposta).

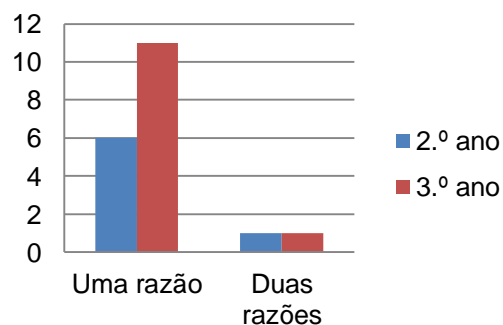
Os dados relativos aos tópicos 3.1 e 3.2 são apresentados, com mais pormenor, nos gráficos das figuras 91 e 92.

#### 3.1. Conectores



**Figura 91: Tópico 3.1 - conectores**

#### 3.2. Número de razões

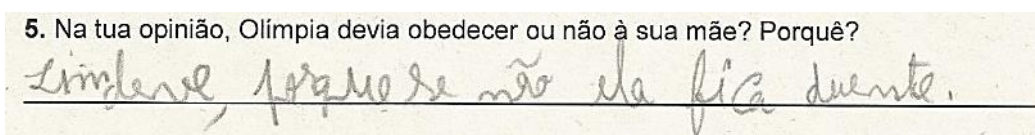


**Figura 92: Tópico 3.2 – número de razões**

Quanto aos conectores utilizados, como é visível no gráfico da figura 91, mais de metade dos alunos de 2.º ano (sete alunos) e a totalidade dos alunos de 3.º ano (doze alunos) utilizaram o conector «porque» para justificar o seu ponto de vista. Pela primeira vez, neste guião, há alunos (de 2.º ano) que recorreram a outros conectores: «para» e «assim», ainda que não sejam conectores de causa. O aluno que utilizou o conector «para» apresenta, na sua resposta, duas frases, sendo «porque» o conector da outra frase. Relativamente ao número de razões apresentadas na justificação no ponto de vista (figura 92), no geral, são mais os alunos que apresentam apenas uma razão (seis alunos de 2.º ano e onze alunos de 3.º ano).

No que diz respeito ao tópico 3.3, os alunos expuseram diferentes razões para justificar o seu ponto de vista. Apresento, de seguida, nas figuras 93 e 94, um exemplo de resposta para cada nível de ensino.

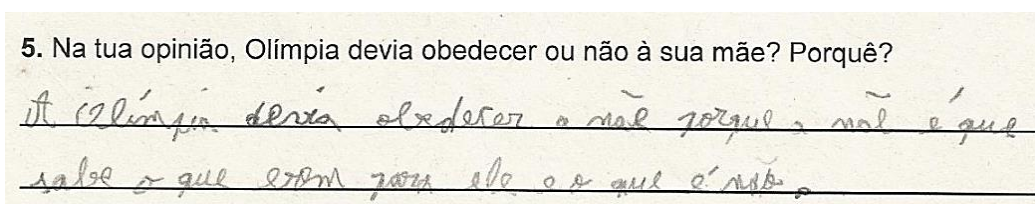
5. Na tua opinião, Olímpia devia obedecer ou não à sua mãe? Porquê?



Sim, porque se não ela fica duente.

**Figura 93: Razões apresentadas – 2.º ano**

5. Na tua opinião, Olímpia devia obedecer ou não à sua mãe? Porquê?



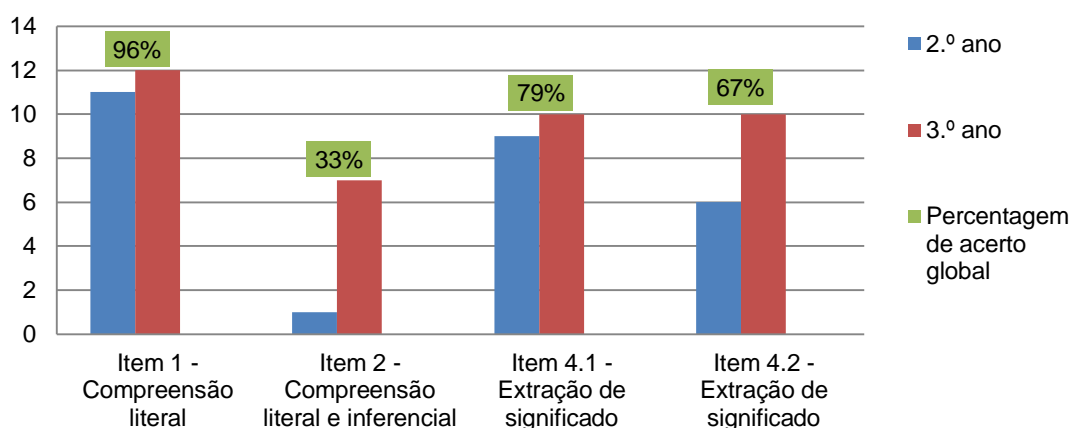
It Olímpia devia obedecer a mãe porque a mãe é que sabe o que é bom para ela e o que é não.

**Figura 94: Razões apresentadas – 3.º ano**

### **Síntese dos resultados**

O gráfico da figura 95 representa, por um lado, o número de respostas corretas dos itens de seleção, tendo em conta o ano de escolaridade e, por outro lado, apresenta, de forma global, os resultados relativos à percentagem de acerto dos alunos nos quatro itens analisados.

### A girafa que comia estrelas



**Figura 95: Resoluções corretas e percentagem de acerto dos itens de seleção**

É possível observar neste gráfico que os alunos de 3.º ano obtiveram melhores resultados do que os alunos de 2.º ano, tendência que já tinha sido identificada no guião de diagnóstico e nos três primeiros guiões da fase de intervenção. Segundo os dados do mesmo gráfico, foi no item 1, de compreensão literal, que os alunos apresentaram melhores resultados (96%). O segundo item com percentagem de acerto mais alta (79%) é o item 4.1, relativo a extração de significado. Por outro lado, o item no qual os alunos apresentaram uma menor percentagem de respostas corretas (33%) foi o item 2, que visa uma compreensão inferencial.

Os resultados da análise do item de construção com resposta restrita deste guião revelam que, tal como nos guiões anteriores, os alunos de 3.º ano, comparativamente com os alunos de 2.º ano, revelam mais facilidade em identificar, claramente, o seu ponto de vista e em justificá-lo (quase todos os alunos o fizeram). No entanto, neste item, o 2.º ano foi superior no que diz respeito a apresentar uma justificação que se relacione com o texto, escrevendo, nas suas respostas, aspetos referidos na história. O conector mais utilizado pelos alunos continua a ser «porque», sendo este aspeto também superior nas respostas dos alunos de 3.º ano (a totalidade dos alunos). Curiosamente, há dois alunos de 2.º ano que recorrem a outros conectores que não conectores de causa. Quanto ao número de razões apresentadas, são mais os alunos, no geral, que apresentam apenas uma razão para se justificarem, tal como aconteceu nos guiões anteriores, havendo, ainda que em menor quantidade, alunos a argumentarem com duas razões.

## 5. Síntese global dos resultados

Assim, de um modo geral, tendo em conta os resultados deste guião e dos anteriores, é possível afirmar que um dos itens nos quais os alunos apresentam maior facilidade e percentagens de acerto superiores tem subjacente uma compreensão literal. Portanto, têm capacidade de identificar informação explícita no texto. Contrariamente, os alunos revelaram mais dificuldades nos itens de verdadeiro e falso relacionados com a identificação de informação implícita no texto, ou seja, compreensão inferencial, demonstrando, tal facto, que ainda é difícil para os alunos a realização de inferências com base em pistas textuais e a mobilização de conhecimentos pessoais.

Considerando todos os itens de compreensão crítica que foram analisados, é possível afirmar, claramente, que os alunos de 3.º ano revelam mais competências a nível deste tipo de compreensão e, conseqüentemente, uma capacidade de argumentação maior do que os alunos de 2.º ano, facto que é, muito provavelmente, influenciado pela sua maturidade e desenvolvimento linguístico. Assim, o 3.º ano apresentou melhores resultados quanto aos níveis de desempenho 1 - Evidencia, de forma clara, o seu ponto de vista – e 3 - Justifica o seu ponto de vista. Nestes mesmos níveis, o 2.º ano revelou um aproveitamento médio, havendo guiões com resultados mais positivos do que outros. Houve vezes em que os alunos identificaram o seu ponto de vista, mas não o justificaram e outras em que aconteceu o contrário, ou seja, limitaram-se a apresentar razões, contudo, não evidenciaram a sua opinião. Como tem vindo a ser referido, é no nível 2 - Apresenta o seu ponto de vista, tendo por referência o texto – que, no geral, os alunos revelaram mais dificuldades. Muitas vezes, os alunos apresentaram justificações, contudo, não relacionadas com o texto, mas sim com os seus gostos/conhecimentos pessoais. É visível, ainda, que os alunos recorrem, maioritariamente, ao conector «porque» nos seus argumentos, o que faz parte do processo normal de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem dos conectores advém, também, com o desenvolvimento da escrita. Quanto à capacidade de argumentação, é bastante positivo e demonstra marcas significativas de evolução na escrita argumentativa, o facto de os alunos de 2.º ano terem começado por apresentar somente uma razão nos seus argumentos e, nos guiões seguintes, já haver alunos a apresentarem duas razões para se justificar.

## 6. Questionário final

O segundo questionário foi aplicado aos alunos no final da investigação, depois da realização do guião de avaliação. A minha finalidade, com este questionário, é perceber se, na opinião dos alunos, a *Família Compreensão* teria sido ou não útil neste processo e se os tinha ajudado a desenvolver a sua compreensão leitora. As respostas dos alunos a este questionário podem ser consultadas em anexo (ver Anexo 9 – Questionário final: respostas, em CD).

### Questão 1

#### 1. A Família Compreensão ajudou-te a perceber melhor os textos que leste?

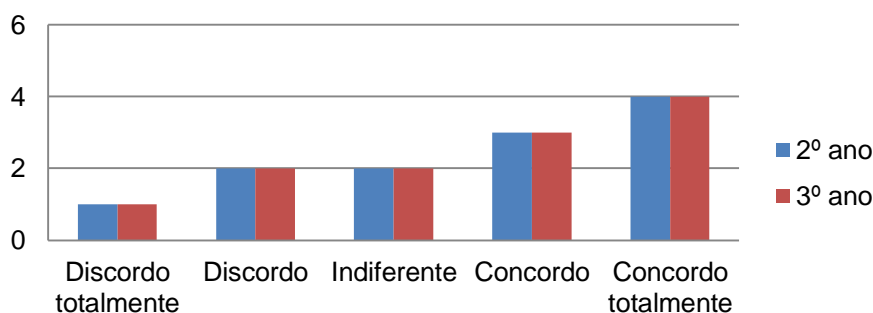


Figura 96: Respostas dadas à questão 1

No gráfico da figura 96, de acordo com as respostas dos alunos, pode-se afirmar que a *Família Compreensão* ajudou a maioria dos alunos da turma: três alunos de 2.º e 3.º ano assinalaram a opção «Concordo» e quatro alunos de 2.º e 3.º ano assinalaram a opção «Concordo Totalmente». Contudo, há alunos a assinalarem as três primeiras opções, pelo que, aparentemente, a *Família Compreensão* não foi uma estratégia de leitura relevante para alguns alunos.

### Questão 2

#### 2. A Família Compreensão ajudou-te a responder às perguntas dos textos?

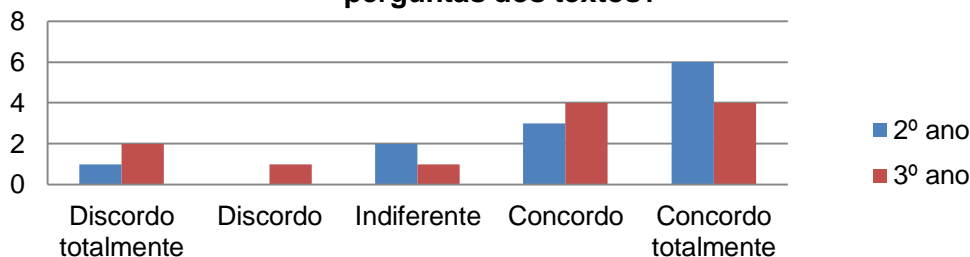


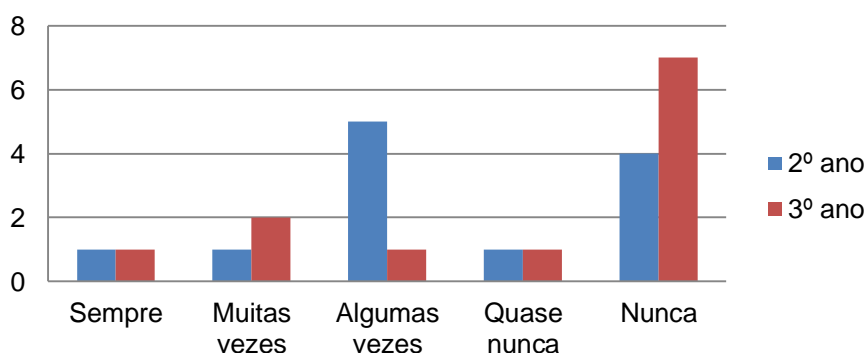
Figura 97: Respostas dadas à questão 2

Tal como aconteceu na questão anterior, a maioria dos alunos afirma que a *Família Compreensão* os ajudou a responder aos itens dos guiões de compreensão: três alunos de 2.º ano e quatro alunos de 3.º ano assinalaram a opção «Concordo», e seis alunos de 2.º ano e quatro alunos de 3.º ano assinalaram a opção «Concordo Totalmente». No entanto, nesta questão, também há alunos a assinalarem as três primeiras opções, pelo que alguns alunos parecem considerar que a *Família Compreensão* não terá sido útil na realização dos guiões.

Há que salientar que as respostas a este tipo de questionário não refletem as aprendizagens reais, ou seja, os alunos podem ter a ideia de que a *Família Compreensão* não os ajudou a perceber melhor os textos (questão anterior) nem a responder às perguntas dos guiões (questão atual) porque não têm consciência das aprendizagens realizadas, o que não prova que terá isso o que realmente aconteceu (cf. Capítulo V).

### Questão 3

#### **3. Quando realizavas as fichas de compreensão, costumavas ler os cartões dos membros da Família Compreensão?**



**Figura 98: Respostas à questão 3**

Considerando os resultados representados pelo gráfico da figura 98, foram mais os alunos de 2.º ano a recorrer aos cartões dos membros da *Família Compreensão* do que os alunos de 3.º ano: cinco alunos de 2.º ano assinalaram a opção «Algumas vezes» e sete alunos de 3.º ano assinalaram a opção «Nunca». Esta diferença terá a ver, possivelmente, com o facto de, após a realização dos primeiros guiões, alguns alunos já não precisarem de recorrer aos cartões com a descrição da função dos membros da *Família Compreensão* para responderem aos itens, devido a já relacionarem a personagem apresentada na questão ao procedimento que tinham de realizar para responder corretamente (ou seja, ao tipo de compreensão implícito à questão).

#### Questão 4

#### 4. A Família Compreensão foi importante para melhorares a tua compreensão leitora?

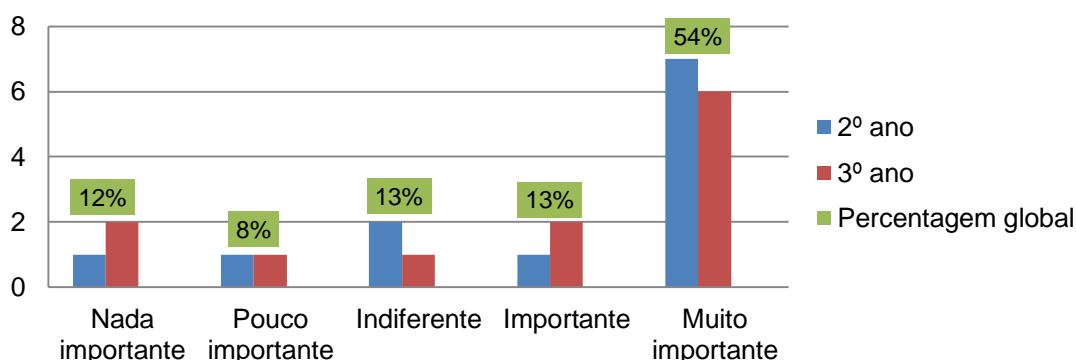


Figura 99: Respostas dadas à questão 4

No gráfico da figura 99, é visível que, para mais de metade dos alunos (54%), a *Família Compreensão* foi importante para melhorarem a sua compreensão leitora. Apesar de alguns alunos, ainda que poucos, terem referido que a *Família Compreensão* não foi importante para melhorarem a sua compreensão leitora, a maioria dos alunos assinalou a opção «Muito importante» (sete alunos de 2.º ano e seis alunos de 3.º ano).

Tendo em conta que, no questionário inicial, a maioria dos alunos afirmou sentir dificuldades a nível da compreensão da leitura (cf. secção 2), neste questionário, também a maioria dos alunos afirma que a *Família Compreensão* foi importante para desenvolverem esta competência. Assim, na opinião da maior parte dos alunos da turma (67%), considerando os alunos que responderam «Importante» e «Muito importante», esta investigação teve significado e a *Família Compreensão* foi, no geral, uma estratégia de leitura julgada útil e relevante pelos participantes da investigação.

No próximo capítulo, o Capítulo V – Considerações globais, apresento uma síntese do estudo realizado, relacionando as conclusões obtidas no presente capítulo com os objetivos da investigação, bem como com as suas metodologias e características referidas anteriormente.

## Capítulo V – Considerações globais

Neste último capítulo, abordo, genericamente, as principais características e metodologias desta investigação, relacionando-as com as conclusões que pude estabelecer relativamente ao estudo desenvolvido. Faço, ainda, uma pequena reflexão pessoal sobre a minha intervenção, incluindo as dificuldades encontradas e as aprendizagens conseguidas ao longo deste percurso.

Concluído todo o processo desenvolvido em torno desta investigação, ao chegar, agora, à fase final, é-me possível estabelecer, refletidamente, algumas conclusões relativamente aos objetivos inicialmente enunciados. Quando comecei a estagiar com este grupo de alunos, prontamente verifiquei que o nível de leitura que apresentavam era muito díspar entre os alunos do mesmo nível de ensino, havendo crianças, no caso do 2.º ano, ainda numa fase da decifração muito inicial. Liam as palavras sílaba a sílaba, muito pausadamente e sem compreender, efetivamente, o que liam, demonstrando, ainda, um desconforto e pouca motivação nas atividades de leitura. Em algumas tarefas de compreensão da leitura realizadas ainda antes da minha intervenção, referentes à leitura de textos e resposta a itens de compreensão por parte dos alunos, observei que os alunos dos dois anos de escolaridade tinham dificuldades significativas relativamente à compreensão textual, quer entre alunos de 2.º e 3.º ano (o que é perfeitamente normal devido ao efeito da escolarização), mas também entre alunos do mesmo ano. E um dos aspetos que mais caracterizava o grupo, no geral, era a não releitura dos textos, havendo mesmo alunos que só liam as partes do texto que lhes permitiam responder às questões de compreensão. Após ter percebido o que mais sentido fazia para aqueles alunos, relativamente ao desenvolvimento da sua competência leitora, debrucei-me sobre o estudo do ensino explícito da compreensão na leitura, fundamentado em estratégias de metacompreensão. Neste sentido, o programa *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*, do qual faz parte o recurso pedagógico-didático denominado *Família Compreensão* de Viana e colaboradoras (2010) (cf. Capítulo II, secção 5), foi um dos pilares desta investigação, no qual me baseei para desenhar a minha intervenção. Assim, determinei, como objetivos deste estudo, verificar se a implementação da minha adaptação da *Família Compreensão*, como uma estratégia de metacompreensão da leitura, ajudaria os alunos mais novos a desenvolver a sua compreensão leitora, especificamente, em textos narrativos e expositivos, percebendo, para além disso, quais os processos cognitivos mobilizados (ou não) pelos leitores no momento da leitura, e as suas facilidades e dificuldades referentes a cada tipologia textual em estudo.

De modo a responder aos objetivos propostos, fizeram parte da minha prática e foram construídos por mim os materiais didáticos: a *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*, uma adaptação da *Família Compreensão* de Viana *et al.* (2010), e os sete guiões de compreensão leitora, com excertos de textos narrativos e expositivos. Os guiões foram realizados pelos alunos e, depois, as suas resoluções foram analisadas, criteriosamente, por mim (cf. Capítulo III, secções 2.2 e 3.2). A *Família Compreensão: A família que te vai ajudar!* funciona como uma estratégia de metacompreensão, utilizada no âmbito do ensino explícito da compreensão na leitura. Cada membro desta família tem uma função específica no processo de leitura, sendo que cada um corresponde a um tipo de compreensão. Quando estão a ler um texto e caso sintam que houve uma perda na compreensão, os alunos podem recorrer a esta ferramenta, que os ajuda no reconhecimento do processo cognitivo implícito a uma dada questão e das operações que devem mobilizar consoante o tipo de compreensão.

O meu papel nesta investigação dividiu-se entre professora e investigadora, no sentido em que assumi a posição de professora com a intenção de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades no âmbito da leitura e a desenvolverem uma competência tão importante nas mais diversas ações do quotidiano, tentando solucionar (ou atenuar) essas dificuldades encontradas com a implementação de um projeto de investigação. Deste modo, este estudo assume-se como sendo uma investigação-ação, sustentado por uma metodologia que exige a observação e compreensão de factos existentes num determinado meio, juntamente com uma ação que visa melhorar problemas encontrados nesse mesmo contexto (Dick, 2000 citado por Vilelas, 2009) (cf. Capítulo III, secção 1). Todavia, esta investigação tem também como base o método do ensino explícito da compreensão e, assim, esta só fazia sentido se permitisse ao grupo o contacto e a exploração com diferentes tipologias textuais, uma vez que a leitura de diferentes textos, com estruturas e finalidades de leitura distintas, exige estratégias de leitura específicas, próprias de cada tipo de texto, influenciando a compreensão leitora (Amor, 1993; Giasson, 1993; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*, 2010). Neste âmbito, o leitor deve ser capaz de compreender o texto em diversos níveis, ou seja, consoante tipos de compreensão - compreensão literal; reorganização; compreensão inferencial e compreensão crítica (Català, Català, Molina & Monclús, 2013). Se o leitor souber identificar o processo cognitivo subjacente às perguntas/tarefas que lhe são propostas antes, durante e após a leitura (reconhecendo o tipo de compreensão em causa), ser-lhe-á mais fácil responder. Para além disso, se o leitor tiver consciência, no momento da leitura, que está com dificuldades em compreender determinado aspeto e souber

recorrer às estratégias mais adequadas para solucionar o seu problema, será um leitor autônomo e bem-sucedido, assumindo a gestão do seu processo de leitura. Estas são estratégias metacognitivas (metacompreensivas, no domínio da compreensão da leitura), cujo ensino é indispensável ao sucesso da compreensão leitora.

Será, então, “possível ensinar a compreender” os alunos mais novos? (Viana *et al.*, 2010, p.3). Após esta investigação, a minha resposta é sim. Sim, é possível ensinar os alunos a, mais do que decifrarem textos, compreenderem-nos, e “é desejável (e urgente) fazê-lo” (ibidem). No entanto, percebi, no decorrer deste processo, que a compreensão da leitura é uma competência que necessita de um ensino explícito bastante complexo, que os alunos só conseguirão desenvolver com a prática e a aprendizagem de estratégias específicas de leitura. E, para que haja prática, tem de haver tempo, tendo sido esta a minha maior dificuldade enquanto professora-investigadora. Tenho consciência de que a durabilidade da minha investigação não permitiu que houvesse grandes melhorias na competência leitora dos alunos, pois nada, em nenhum contexto de educação, muda em tão pouco tempo. A implementação da *Família Compreensão* como estratégia metacognitiva de leitura, tal como no programa de Viana *et al.* (2010), e a implementação dos guiões de compreensão como meio de desenvolvimento desta competência, constituem um projeto com várias etapas, que devem ser percorridas com tempo para que existam desenvolvimentos positivos na aprendizagem dos alunos. Infelizmente, durante estas sete semanas, não pude fazer tudo o que queria e, como tal, tentei restringir o programa ao tempo que tinha disponível. Além disso, com o desenvolvimento desta investigação e as leituras teóricas previamente realizadas sobre a leitura enquanto processo psicolinguístico e como uma competência que deve ser ensinada explicitamente, verifiquei que desconhecia inúmeros aspetos referentes a este tema, como, por exemplo, os inúmeros processos que acontecem na mente do leitor durante o ato de ler, os diferentes níveis de compreensão que podem ser conseguidos com a leitura de um texto e, principalmente, como é que o professor pode ajudar, efetivamente, o aluno a compreender. Este último aspeto reveste-se de uma importância enorme, uma vez que, os professores precisam de formação constante e de mais apoios pedagógicos que os ajudem a melhorar e inovar as suas práticas, tal como a obra de Viana *et al.* (2010), material que foi determinante na minha investigação.

No que se refere aos procedimentos de intervenção, depois do processo de diagnóstico, no qual os alunos responderam ao primeiro guião de compreensão, apresentei a *Família Compreensão* aos alunos. O projeto continuou com a implementação dos guiões de compreensão pertencentes aos processos de

intervenção e avaliação. Note-se que as personagens da *Família Compreensão* apenas estiveram presentes nos guiões da fase de intervenção, devido aos motivos explicados nos capítulos anteriores (cf. Capítulo III, secção 2.2). Terminada a última fase, iniciei a correção dos guiões, focando-me, apenas, nos itens de seleção, nos itens de construção com resposta curta, e nos itens de construção com resposta restrita referentes a compreensão crítica. Apresento, em primeiro lugar, no quadro 10, uma síntese das conclusões respeitantes aos itens de seleção e itens de construção com resposta curta.

**Quadro 10: Síntese dos resultados nos itens de seleção e itens de construção com resposta curta**

Resultados/ Guiões de compreensão	Item(ns) com melhores resultados	Item com resultados menos positivos	Itens com resultados medianos	Ano de escolaridade com melhor desempenho
<b>1.º guião: diagnóstico (texto narrativo)</b>	Compreensão literal – item de resposta curta (96%) + item de escolha múltipla (92%)	Compreensão literal e inferencial – item de verdadeiro e falso (17%)	Extração de significado – item de escolha múltipla (46%)	3.º ano – todos os itens
<b>2.º guião (texto narrativo)</b>	Compreensão literal – item de escolha múltipla	Extração de significado – item de escolha múltipla	Compreensão inferencial – item de verdadeiro e falso  Extração de significado – item de escolha múltipla	3.º ano – 4 itens  2.º ano – 2 itens
<b>3.º guião (texto expositivo)</b>	Reorganização – item de escolha múltipla	Compreensão inferencial – item de verdadeiro e falso	Reorganização – item de associação  Extração de significado – item de escolha múltipla	3.º ano – todos os itens
<b>4.º guião (texto narrativo)</b>	Compreensão literal – item de escolha múltipla	Compreensão literal – item de complemento	Extração de significado – item de escolha múltipla	3.º ano – todos os itens
<b>5.º guião (texto narrativo)</b>	Compreensão literal – item de escolha múltipla	Compreensão inferencial – item de verdadeiro e falso	Extração de significado – item de escolha múltipla	2.º e 3.º ano – mesmo desempenho num dos itens  3.º ano – 2 itens  2.º ano – 1 itens

<b>6.º guião (texto expositivo)</b>	Compreensão literal – item de escolha múltipla  Reorganização – item de ordenação	Reorganização – item de associação	Compreensão inferencial – item de escolha múltipla	3.º ano – 3 itens  2.º ano – 2 itens
<b>7.º guião: avaliação final (texto narrativo)</b>	Compreensão literal – item de escolha múltipla (96%)	Compreensão literal e inferencial – item de verdadeiro e falso (33%)	Extração de significado – 2 itens de escolha múltipla (79% e 67%)	3.º ano – todos os itens

Observando o quadro 10, é visível que, em quase todos os guiões (à exceção do guião 3), um dos itens no qual os alunos obtiveram melhores resultados, ou seja, uma maior percentagem de acerto, foi num dos itens de compreensão literal, cuja resposta era do tipo escolha múltipla ou resposta curta. Por outro lado, também na maioria dos guiões, os itens nos quais os alunos tiveram um menor desempenho e, como tal, uma percentagem de acerto mais baixa, foram os itens de compreensão inferencial, com uma resposta relativa ao tipo verdadeiro e falso. Assim, desde logo, posso afirmar que os alunos tiveram mais facilidade nos itens de compreensão literal, pois é para eles mais fácil identificar informações que estão, claramente, explícitas no texto. Já nos itens de compreensão inferencial, nos quais os alunos têm de realizar inferências, com base em pistas textuais ou nos seus conhecimentos prévios, os alunos revelam muitas dificuldades, sendo para eles mais difícil encontrar informação implícita no texto. É por isso que é imprescindível que a exploração dos textos e o trabalho a nível da compreensão na leitura não se limite à compreensão literal como, ainda, é habitual em muitas salas de aula e, inclusive, em muitos manuais escolares (Rocha, 2007 citada por Viana *et al.*, 2010). Além disso, estes resultados ilustram, também, a importância do ensino explícito da compreensão, no sentido em que o aluno precisa de aprender a fazer inferências e a compreender aquilo que o autor deixa por descobrir quando escreve um texto (processos cognitivos de integração). É certo que não é uma tarefa fácil em níveis de escolaridade tão baixos como estes, contudo, é nestas idades que esta capacidade deve começar a ser desenvolvida para prevenir dificuldades futuras.

Em relação à extração de significado, nesta subcompetência os alunos tiveram resultados medianos, uma vez que, nos itens relativos a este tipo de compreensão, obtiveram percentagens de acerto medianas comparativamente aos outros níveis de compreensão. Estes itens incluíam a identificação do significado de palavras ou expressões presentes no texto. Para tal, os alunos precisavam de fazer deduções com base no contexto textual, juntando também conhecimentos pessoais, e muitos não foram bem-sucedidos. Como já sabemos, as capacidades cognitivas do leitor interferem na sua compreensão leitora (Giasson, 1993; Viana *et al.*, 2010), pois os

conhecimentos que possui acerca da sua língua e sobre o mundo que o rodeia vão afetar as inferências que faz ao longo da leitura. Por isso, é natural que haja alunos com mais facilidade nesta competência, devido à sua experiência e diferentes conhecimentos sobre o mundo. Para além disto, o conhecimento lexical dos alunos é também muito assimétrico, havendo alunos com um capital léxico maior e outros menor. A frequência com que leem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do seu vocabulário, são aspetos que vão influenciar, de igual modo, a sua compreensão leitora e a capacidade de identificar o significado de expressões e palavras desconhecidas. Por esse motivo, é tão importante a prática da leitura de diferentes textos de tipos distintos, para que o leitor se vá apoderando, progressivamente, do maior número de vocábulos, desenvolvendo, assim, o seu capital lexical (Viana *et al.*, 2010). Ainda neste contexto, a antecipação de conteúdo, antes da leitura do texto, pode ter um papel fundamental, uma vez que neste momento os alunos formulam hipóteses sobre o tema do texto, abordando e esclarecendo palavras que fazem parte desse universo, evitando, deste modo, que o desconhecimento dos vocábulos apresentados no texto condicione a leitura (como é frequente) (Sim-Sim, 2007).

Relativamente aos guiões com textos expositivos, nos quais havia itens de reorganização, os alunos não obtiveram resultados muito positivos nos dois itens do tipo associação: foi um dos itens no qual revelaram um desempenho mediano no guião 3 e, no guião 6, foi o item com menor desempenho. Já no único item do tipo ordenação, os alunos apresentaram uma percentagem de acerto bastante positiva, sendo este o item com melhor desempenho do guião 6. Poderá, então, dizer-se, com base (somente) nos dois guiões com textos expositivos realizados, que os alunos parecem ter mais facilidade em reorganizar a informação do texto ordenando ideias ao invés de as associar. Os estudos realizados em torno das dificuldades dos alunos na compreensão de diferentes tipologias textuais, nomeadamente, textos narrativos e expositivos, revelam que é neste tipo de itens, de associação e ordenação, característicos da compreensão de textos expositivos, que os alunos revelam mais dificuldades (IAVE, 2013). Além disso, se compararmos o guião 2, que tem um texto narrativo, com o guião 3, que tem um texto expositivo, ambos com o mesmo tema (cf. Capítulo IV, secções 3.2 e 3.4), nota-se que o item relativo a compreensão inferencial teve um decréscimo na percentagem de respostas corretas (58%-38%). Neste sentido, a compreensão dos conteúdos de um texto expositivo, tendencialmente com vocabulário desconhecido pelo leitor, pode dificultar a sua compreensão leitora (Muth, 1987) e, conseqüentemente, a identificação de informação não explícita. Esta disparidade de resultados vem destacar, novamente, a importância de práticas de leitura diversificadas nas escolas, para diminuir as fragilidades dos alunos na

compreensão de textos de caráter expositivo e para contrariar a tendência de taxas de sucesso superiores apenas na compreensão de textos narrativos (cf. Capítulo II, secção 3.5).

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, diferenciando os resultados dos dois anos de escolaridade, já esperava que o 3.º ano tivesse melhores resultados do que o 2.º ano, devido, naturalmente, aos diferentes níveis de leitura que apresentavam no início do projeto, próprios do ano de ensino que frequentam. Ora, se por um lado, um leitor fluente, já na fase de automatização, reconhece rapidamente as palavras quando as lê, por outro lado, um leitor, ainda no processo de decifração, demora mais tempo a descodificar e, depois, a interpretar as palavras que lê (Sim-Sim, 2009). O 2.º ano era composto por alunos que estavam numa fase do processo de decifração muito inicial, e, como tal, no momento da leitura, o foco destes era a descodificação das palavras, prejudicando, assim, a sua compreensão leitora (Viana *et al.*, 2010), uma vez que dispunham de menos atenção e tempo para competências de leitura mais complexas. Para além disso, a faixa etária dos alunos condicionou, igualmente, estes resultados, uma vez que, e como já mencionei, a experiência pessoal dos alunos, as suas vivências, o seu nível lexical e os seus conhecimentos prévios influenciam a compreensão leitora. Ao longo dos guiões, foi visível a superioridade de resultados nos alunos de 3.º ano, tal como está expresso no quadro 10, apresentado anteriormente: em todos os guiões, os alunos de 3.º ano revelaram um desempenho superior num maior número de itens. Ainda assim, houve dois guiões (2.º e 6.º guiões) nos quais os alunos de 2.º ano obtiveram uma percentagem de acerto maior em alguns itens, ainda que não sejam valores muito significativos. Em suma, ao compararem-se os resultados obtidos pelos alunos no primeiro guião, de diagnóstico, e no último guião, de avaliação (cf. quadro 10), verifica-se que os participantes continuaram a apresentar mais facilidade a nível da compreensão literal, mais dificuldades quanto à compreensão inferencial e resultados medianos relativamente à compreensão por extração de significado. Todavia, se analisarmos as percentagens de acerto das respostas aos itens, é visível que houve melhorias: para a compreensão literal, a taxa de acerto do item de escolha múltipla aumentou de 92% para 96%; para a compreensão inferencial, a percentagem de acerto do item de verdadeiro e falso aumentou significativamente, de 17% para 33%; para a extração de significado, o valor percentual do item de escolha múltipla subiu de 46% para 79% e 67% (percentagens de dois itens). Face a estes resultados, pode-se concluir que houve efeitos da intervenção na capacidade de compreensão dos alunos, uma vez que é notório o progresso comparando o início com o fim do projeto.

De seguida, no quadro 11, são apresentados, de forma sintetizada, os resultados alusivos aos itens de construção com resposta restrita referentes ao tipo de compreensão crítica. O guião de compreensão 6 não faz parte desta análise porque não continha nenhum item deste tipo.

**Quadro 11: Síntese dos resultados nos itens de construção com resposta restrita**

Resultados/ Guiões de compreensão	Conectores	Argumentos	Ano de escolaridade com melhor desempenho
1.º guião: diagnóstico (texto narrativo)	«porque»: 7 alunos de 2.º ano 9 alunos de 3.º ano	<b>1 razão:</b> 8 alunos de 2.º ano 5 alunos de 3.º ano <b>2 razões:</b> 3 alunos de 3.º ano	3.º ano
2.º guião (texto narrativo)	«porque»: 7 alunos de 2.º ano 11 alunos de 3.º ano	<b>1 razão:</b> 3 alunos de 2.º ano 9 alunos de 3.º ano <b>2 razões:</b> 3 alunos de 2.º ano 2 alunos de 3.º ano <b>3 razões:</b> 1 aluno de 3.º ano	3.º ano
3.º guião (texto expositivo)	«porque»: 10 alunos de 2.º ano 12 alunos de 3.º ano	<b>1 razão:</b> 6 alunos de 2.º ano 7 alunos de 3.º ano <b>2 razões:</b> 4 alunos de 2.º ano 4 alunos de 3.º ano	3.º ano
4.º guião (texto narrativo)	«porque»: 10 alunos de 2.º ano 12 alunos de 3.º ano	<b>1 razão:</b> 8 alunos de 2.º ano 11 alunos de 3.º ano <b>2 razões:</b> 2 alunos de 2.º ano 1 aluno de 3.º ano	3.º ano
5.º guião (texto narrativo)	«porque»: 2 alunos de 2.º ano 1 aluno de 3.º ano	<b>1 razão:</b> 2 alunos de 2.º ano 1 aluno de 3.º ano <b>2 razões:</b> 2 alunos de 2.º ano	2.º ano
7.º guião: avaliação final (texto narrativo)	«porque»: 6 alunos de 2.º ano 12 alunos de 3.º ano «porque + para»: 1 aluno de 2.º ano «assim»: 1 aluno de 2.º ano	<b>1 razão:</b> 6 alunos de 2.º ano 11 alunos de 3.º ano <b>2 razões:</b> 1 aluno de 2.º ano 1 aluno de 3.º ano	3.º ano

Os resultados do quadro anterior revelam que o uso dos conectores não está, atualmente, muito presente no discurso escrito dos alunos. Em todos os guiões, a maioria dos alunos que apresentou argumentos na sua resposta recorreu (somente) ao conector «porque» para expressar causa. No último guião, houve alunos de 2.º ano que utilizaram outros conectores («para» e «assim»), mas não para expressar causalidade. Como referi no capítulo anterior, é normal que os alunos não utilizem, ainda, muitos conectores na sua escrita, o que advém da sua maturidade e

desenvolvimento linguístico. Em relação à escrita argumentativa, a maioria dos alunos (mais os alunos de 3.º ano) já apresenta indícios relativos à capacidade de expressar e defender as suas opiniões, uma vez que, comparativamente ao 2.º ano, os resultados foram mais positivos quanto à identificação clara do ponto de vista, com evidências de concordância ou discordância, e a justificação dos seus argumentos, com uma, duas ou três razões, recorrendo, na maioria das vezes, a aspetos presentes no texto. É importante salientar que, após o primeiro guião, pelo menos um aluno de 2.º ano utiliza mais do que uma razão para se justificar e, no segundo guião, pela primeira vez, há um aluno de 3.º ano que recorre a três argumentos. Este facto vem comprovar a evolução da capacidade discursiva de argumentação dos alunos que, por sua vez, beneficia a compreensão crítica. O desenvolvimento deste tipo de compreensão é essencial não só para a compreensão na leitura, mas também para a construção da identidade do indivíduo. A leitura de um texto só terá a utilidade certa para o leitor se este, após a sua leitura, tiver a capacidade de raciocinar sobre o que leu, de ser crítico quanto às ideias do autor e de formar a sua própria opinião sobre o tema (Giasson, 1993), que poderá empregar em situações futuras da sua vida.

Considerando os resultados obtidos através da análise dos guiões de compreensão, e retomando os objetivos enunciados para esta investigação, foi-me possível verificar a aplicabilidade da *Família Compreensão* como estratégia de metacompreensão da leitura em alunos mais novos, mesmo na fase de iniciação à leitura com os alunos de 2.º ano. Os resultados apresentam tendências positivas que parecem indicar que houve melhorias significativas no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, ainda que continuem a ser notórias as suas dificuldades iniciais. Por isso, não será, de todo, despropositada a implementação deste recurso pedagógico nestes níveis de ensino, como suporte ao ensino explícito da compreensão.

Termino afirmando que este foi um projeto no qual fui muito feliz. Tentei ajudar os alunos a serem melhores leitores e quis que eles vissem o ato de ler com outros olhos, ao transmitir-lhes a mensagem de que ler é maravilhoso. A leitura é muito influenciada pela motivação do leitor. Não basta saber ler, o leitor tem de querer ler (DGIDC, 2009). São muitos os alunos que passam por experiências negativas no processo de aprendizagem da leitura, experiências essas que vão condicionar a sua vontade para ler (Giasson, 1993). Neste sentido, o professor assume, mais uma vez, um papel fundamental, pois o seu exemplo como leitor pode influenciar o desenvolvimento do interesse dos alunos pela leitura. E como afirmam Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011, p.14), “para se ser um bom “treinador” é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por “contaminação””.

## Capítulo VI – Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Agualusa, J. E. (2014). *Estranhões & Bizarrocos [estórias para adormecer anjos]*. Lisboa: Dom Quixote.
- Agualusa, J. E. (2005). *A girafa que comia estrelas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Almeida, J. F & Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*, XI (42/43), 365-445.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. 6ª Edição. Lisboa: Texto Editores.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação (5ª Ed.)*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Carvalho, C. & Sousa, O. C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interacções* (19), 109-126.
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2013). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. 8ª Edição. Espanha: Editorial GRAÓ.
- 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, L. Prista, I. Duarte, *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística (75-117)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 355-376.
- DGIDC (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fleurus (Ed.). (2001). *Respostas às perguntas das crianças – Os animais*. Itália: Fleurus.
- GAVE (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Avaliação Educacional.
- GAVE (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Avaliação Educacional.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, D. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- IAVE. (2013). *Projeto testes intermédios – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório 2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- IAVE (2014). *Instrumentos de avaliação externa. Tipologia de itens*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Autoras e Guerra e Paz Editores.
- IAVE. (2015). *Projeto testes intermédios – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório 2014*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Martins, M. R. D. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista, I. Duarte, *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (5 - 22). Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Oral*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L. D. (2009). *O Livro das Datas*. Porto: Civilização Editora.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. [et al.] (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, C. & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *EXEDRA*, 448-465.

Vieira, A. (2008). *Livro com cheiro a caramelo*. Lisboa: Texto Editores.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

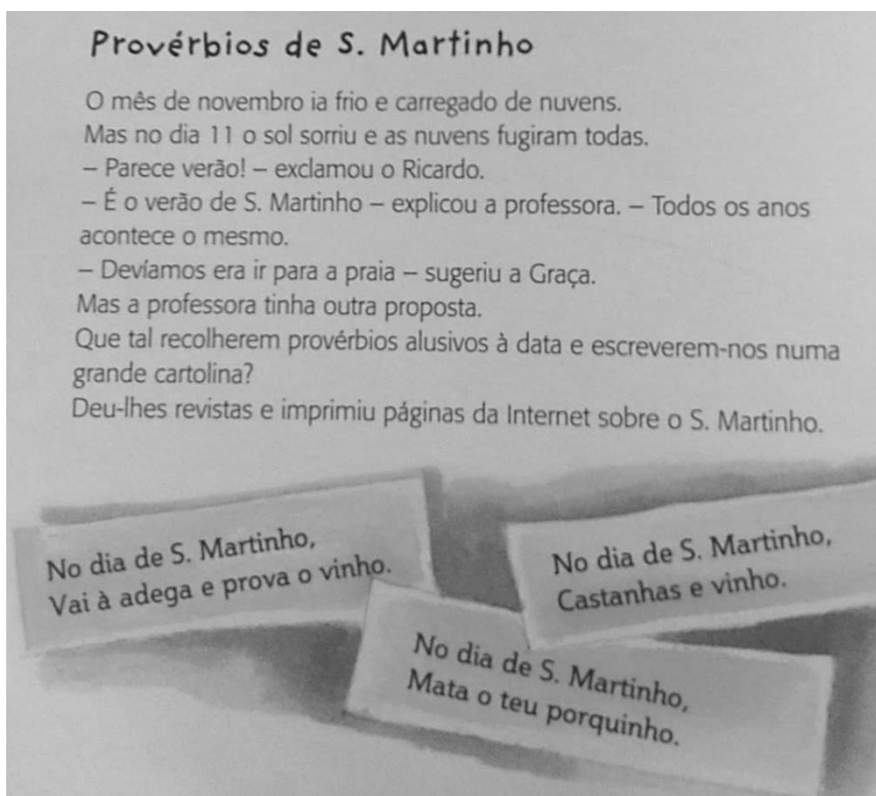
## APÊNDICES

### Apêndice 2 - Guiões de compreensão

#### Guião de compreensão 1 - Diagnóstico

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Lê o seguinte excerto da história *Provérbios de S. Martinho*.



Luísa Ducla Soares, *O Livro das Datas*, Porto, Civilização Editora, 2009

Responde às perguntas que se seguem.

1. Assinala com um **X** a resposta correta.

No dia 11 de novembro, parecia

- primavera.
- inverno.
- verão.
- um dia frio e carregado de nuvens.

2. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes frases.

- O Ricardo sugeriu aos colegas irem para a praia.
- A professora propôs aos alunos pesquisarem provérbios alusivos ao S. Martinho.
- Antes do dia 11 de novembro, os dias tinham estado quentes.
- Apenas neste ano aconteceu o verão de S. Martinho.
- Podemos encontrar provérbios em revistas e páginas da Internet.

3. Indica um alimento que seja, tradicionalmente, consumido no dia de S. Martinho.

---

4. Assinala com um **X** a resposta correta.

Na expressão «provérbios alusivos à data», a palavra «alusivos» significa

- Tradicionais do S. Martinho
- Relacionados com o S. Martinho
- Conhecidos de todas as pessoas
- Escritos pelo S. Martinho

5. O que quer dizer a expressão «o sol sorriu e as nuvens fugiram todas.»? Explica esta expressão por palavras tuas.

---

---

6. A professora sugeriu aos alunos recolherem provérbios alusivos ao S. Martinho e escreverem-nos numa cartolina. Concordas com esta proposta da professora? Porquê?

---

---

**Quando terminares, relê as tuas respostas.**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Lê o texto com muita atenção.**

### **Sábios como camelos**

Há muitos anos viveu na Pérsia<sup>1</sup> um grão-vizir<sup>2</sup> que gostava imenso de ler. Sempre que tinha de viajar ele levava consigo quatrocentos camelos, carregados de livros.

Um dia a caravana<sup>3</sup> perdeu-se no deserto. O vento, carregado de areia, magoava a pele. O grão-vizir mandou que os camelos se juntassem todos, formando um círculo. Mas era demasiado tarde. Aquilo durou a tarde inteira. Veio a noite e quando o Sol nasceu o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos quatrocentos camelos. Não conseguiu imaginar como seria a vida, dali para a frente, sem um só livro para ler. Regressou muito triste ao seu palácio.

Os camelos, porém, não tinham morrido. Presos uns aos outros por cordas, e conduzidos por um jovem pastor, haviam sido arrastados pela tempestade de areia até uma região remota<sup>4</sup> do deserto.

Ao fim de quinze dias, vendo que os camelos iam morrer de fome, o jovem pastor deu-lhes alguns livros a comer. Trezentos e noventa e oito dias depois, viram avançar ao seu encontro um grupo de homens. Eram as tropas do grão-vizir. O jovem guardador de camelos explicou-lhe, chorando, o que tinha acontecido. Mas este não se comoveu.

Já se preparavam para o levar preso, quando Aba, o camelo, se adiantou uns passos e pediu licença para falar:

20 - Meu Deus! O camelo fala!?

- Falo sim, meu senhor. Os livros deram-nos a nós, camelos, a ciência da fala. Liberta esse homem e sempre que assim o desejares nós viremos até ao vosso palácio para contar histórias.

O grão-vizir concordou. Na Pérsia, naquela época, era habitual dizer-se de  
25 alguém que mostrasse grande inteligência:

- Aquele homem é sábio como um camelo.

## VOCABULÁRIO

- <sup>1</sup> Pérsia – nome dado antigamente ao atual país Irão  
<sup>2</sup> grão-vizir – nome dado antigamente aos chefes dos governos  
<sup>3</sup> caravana – grupo de pessoas que se deslocam em camelos nos desertos  
<sup>4</sup> remota – região afastada

Responde às perguntas que se seguem.

1. Assinala com um X a resposta correta.

A caravana perdeu-se no deserto porque

- o grão-vizir não sabia voltar para o palácio.  
 os camelos começaram a ler histórias no caminho.  
 o vento provocou uma tempestade de areia.  
 os camelos estavam cansados.



Observa as personagens que estão colocadas ao lado de cada uma das perguntas. Consulta os teus cartões da **Família Compreensão** e relê a caracterização de cada personagem. Elas vão ajudar-te!  
Bom trabalho 😊

2. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes frases.

- Durante as tempestades de areia, temos dificuldade em ver.  
 Podemos sobreviver no deserto sem comer.  
 Os camelos não conseguem carregar com muito peso.  
 Antigamente, os chefes do governo prendiam quem desobedecesse as suas regras.



3. Completa as frases com as palavras corretas de acordo com o texto.

Cada espaço corresponde a **uma** palavra.

O \_\_\_\_\_ gostava muito de histórias. Tinha \_\_\_\_\_ camelos que viajavam sempre carregados de \_\_\_\_\_. Depois de se terem perdido na tempestade, os camelos ficaram com o dom da \_\_\_\_\_ e, assim, já podiam \_\_\_\_\_ histórias para o seu senhor.



4. Assinala com um **X** a resposta correta.

«- Aquele homem é sábio como um camelo.» (linha 26)

4.1. Esta frase significa que



- alguém é parecido com um camelo.
- alguém conta muito bem histórias.
- alguém é muito inteligente.
- alguém gosta muito de camelos.

4.2. Habitualmente, quando alguém chama «camelo» a outra pessoa, está considerá-la:



- «simpática», expressando-se de forma carinhosa.
- «tranquila», expressando-se de forma bondosa.
- «pouco inteligente», expressando-se de forma agressiva.
- «forte», expressando-se de forma antipática.

«Mas ele não se comoveu.» (linhas 16 e 17)

4.3. A palavra «comoveu» indica que o grão-vizir não



- ouviu o pastor.
- gostou do pastor.
- deu importância ao que o pastor fez.
- gostou do que o pastor fez.

5. Na tua opinião, o grão-vizir era um chefe bondoso? Porquê?

---

---



**Quando terminares, relê e verifica as tuas respostas.**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Lê o texto com muita atenção.**

Atualmente, existem no mundo 15 milhões de camelos e 25 mil dromedários<sup>1</sup>.

Os camelos vivem nos desertos quentes ou frios da África e da Ásia. Têm duas bossas e resistem bem ao frio. Comem plantas espinhosas<sup>2</sup> e podem caminhar dezassete dias seguidos sem beber água. Mas quando bebem, ingerem 130 litros de  
5 água de uma vez só. Os camelos sabem como armazenar a sua água. Eis os seus truques: não transpiram e nunca fazem chichi durante o dia (somente, de noite) e possuem um nariz especial com aberturas estreitas, mas narinas largas para reter a humidade<sup>3</sup>.

Os dromedários só têm uma bossa, preferem o calor e possuem patas largas e  
10 espalmadas que os impedem de se afundar na areia.

As bossas dos camelos não estão cheias de água, como às vezes se pensa, mas sim de gordura que utilizam para manterem a energia quando caminham no deserto: as bossas tornam-se, então, completamente moles. Também servem de sombrinha, protegendo o coração e os pulmões dos raios de sol.

Fonte: *Respostas às perguntas das crianças – Os animais*, Itália, Fleurus, 2001 (texto adaptado e com supressões).

**VOCABULÁRIO**

<sup>1</sup>dromedários – sinónimo de «camelo de uma só bossa»

<sup>2</sup>plantas espinhosas – plantas com espinhos

<sup>3</sup>humidade – estado do que está ligeiramente molhado

**Responde às perguntas que se seguem.**

1. Assinala com um X a resposta correta.

Qual dos seguintes títulos seria mais adequado ao texto que leste?

- Os animais do deserto
- As características dos camelos
- Como lidar com camelos
- A história de um camelo



Observa as personagens que estão colocadas ao lado de cada uma das perguntas. Se não te lembrares destas personagens, consulta os teus cartões da **Família Compreensão** e relê a caracterização de cada personagem. Elas vão ajudar-te!  
Bom trabalho 😊

2. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras **(V)** ou falsas **(F)** as seguintes frases.



- Podemos encontrar camelos no deserto.
- Existe mais do que uma espécie de camelos.
- Os camelos têm muita sede quando andam deserto.
- Os dromedários podem ficar enterrados na areia.
- Existem muitos espaços com sombra nos desertos.

3. Escreve, junto a cada frase, a letra que corresponde à espécie de camelo, de acordo com as informações do texto. Usa a letra adequada **(A ou B)** em cada um dos espaços. Segue o exemplo.



Espécies de camelos	Características	
A – camelo	Vivem em desertos quentes ou frios.	A
B – dromedário	Só têm uma bossa.	
	Preferem os desertos quentes.	
	Têm duas bossas.	
	Têm patas largas e espalmadas	



4. Indica o nome da parte do corpo do camelo que contém gordura.

\_\_\_\_\_

5. Assinala com um **X** a resposta correta.

«Os camelos sabem como armazenar a sua água.» (linha 5)



5.1. Esta frase significa que os camelos

- bebem água sem se engasgarem.
- guardam a água que bebem.
- desperdiçam água.
- encontram água facilmente.

«Também servem de sombrinha, protegendo o coração e os pulmões dos raios de sol.»  
(linhas 13 e 14)



5.2. A palavra «sombrinha» indica que as bossas

- são muito grandes.
- não deixam passar a luz.
- são rijas.
- estão cobertas de pelo.

6. Quando as pessoas visitam os desertos para fazer turismo, costumam andar de camelo. Concordas com esta prática? Porquê?

---

---

**Quando terminares, relê e verifica as tuas respostas.**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Lê o texto com muita atenção.**

### **O pinheirinho de Natal**

[...] Apareceu um homem na mata. Trazia um serrote<sup>1</sup> na mão e vinha à procura de uma árvore de Natal. Mal viu o pinheirinho, esfregou as mãos de contentamento e cortou-o.

- Adeus, adeus! – despediu-se o pinheirinho. – Vou passear.

E lá foi, aos solavancos, na mala de um carro, até uma casa da cidade.

5 Espetaram-no num vaso, enfeitaram-no com bolas vermelhas e luzes que acendiam e apagavam como se fossem estrelas.

Ao ver a sua imagem refletida no espelho da sala até ficou um bocadinho vaidoso. Se as plantas do monte pudessem vê-lo assim...

10 Nessa noite, quando tudo estava escuro, chegou um estranho figurão com longas barbas brancas e um saco às costas. Viria buscá-lo? Não! Do saco tirou embrulhos com papéis brilhantes e fitinhas que colocou à sua volta.

Pouco depois, entrou na sala, aos pulos, um bando de garotos que se lançaram sobre os presentes, gritando:

– Que árvore tão linda!

15 – Já chegou o Pai Natal!

Durante vários dias os meninos faziam rodas à sua volta e cantavam:

– É Nata! É Nata! Vamos a Belém...

Até que, certa tarde, alguém disse:

– A escola vai recomeçar.

20 E os meninos desapareceram. Então uma senhora começou a retirar os enfeites do pinheiro.

– Gosto de estar assim. Não me dispa! – pediu ele, mas as pessoas não percebem a linguagem das plantas.

Depois, a senhora pegou nele e largou-o, sem cerimónias, junto do ecoponto. [...]

Fonte: Luísa Ducla Soares, *O Livro das Datas*, Porto, Civilização Editora, 2009 (texto com supressões).

### **VOCABULÁRIO**

<sup>1</sup>serrote – espécie de serra com lâmina larga

Responde às perguntas que se seguem.

1. Assinala com um X a resposta correta.

1.1. Esta história passa-se



- durante o tempo de aulas.
- no dia de Natal.
- durante as férias de Natal.
- depois das férias de Natal.

Observa as personagens que estão colocadas ao lado de cada uma das perguntas. Consulta os teus cartões da **Família Compreensão** e relê a caracterização de cada personagem. Elas vão ajudar-te! Bom trabalho 😊

1.2. Quando começou a escola, o pinheirinho foi



- arrumado noutra sítio.
- deitado no lixo.
- colocado na mata.
- dado a outra família.

2. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações.



- O homem cortou o pinheirinho na véspera de Natal.
- O pinheirinho era uma árvore grande e pesada.
- O pinheirinho ficou triste por ter saído da mata.
- O Pai Natal deixou presentes para as crianças.
- As crianças não gostaram de ver o pinheirinho enfeitado.
- Depois do Natal, as crianças continuaram a ver o pinheirinho.
- O pinheirinho não voltou mais para a mata.



3. Completa as frases com as palavras corretas de acordo com o texto.  
Cada espaço corresponde a **uma** palavra.

O pinheiro estava enfeitado. Tinha \_\_\_\_\_ vermelhas e luzes que pareciam \_\_\_\_\_. À sua volta estavam \_\_\_\_\_ com papéis \_\_\_\_\_. Era uma \_\_\_\_\_ de Natal muito \_\_\_\_\_.

4. Assinala com um **X** a resposta correta.

«– Gosto de estar assim. Não me dispa! – pediu ele, mas as pessoas não percebem a linguagem das plantas.» (linhas 22 e 23)

4.1. Esta frase indica que o pinheirinho estava a expressar-se de forma

- tranquila.
- carinhosa.
- agressiva.
- preocupada.

«Depois, a senhora pegou nele e largou-o, sem cerimónias, junto do ecoponto.» (linha 24)

4.2. A expressão «sem cerimónias» significa que a senhora

- ia ter saudades do pinheirinho.
- gostava do pinheirinho.
- estava preocupada com o pinheirinho.
- não se importava com o pinheirinho.

5. Nesta história, um homem cortou um pinheiro numa mata para fazer a sua árvore de Natal. Na tua opinião, ele teve uma atitude correta? Explica porquê.

---

---

**Quando terminares, relê e verifica as tuas respostas.**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Lê o texto com muita atenção.

### O que eu sei sobre o coração

A minha professora mandou-nos fazer um texto sobre o coração.

O coração é um órgão do nosso corpo. O nosso corpo tem vários órgãos. O coração distingue-se dos outros todos porque é o único que faz tique-taque. [...]

O coração é assim uma espécie de bomba que manda o sangue por tudo o  
5 quanto é veia, e sem ele ninguém pode viver.

Pelo menos foi o que me disseram, mas tenho algumas dúvidas, porque ontem, na escada do meu prédio, ouvi a vizinha Teresa dizer para o marido:

- És um homem sem coração!

Como é que ele consegue viver assim é que eu não sei. Se calhar usa alguma  
10 bomba de plástico. Por acaso, na televisão passa agora uma série com um médico que muda os corações de uma pessoa para outra. Vou dizer à vizinha Teresa para ver.

Às vezes falamos do coração e não é bem do coração que falamos. Ontem, na escola, até aprendemos umas coisas engraçadas a esse respeito. Por exemplo: quando dizemos que uma pessoa tem o coração perto da boca, isso não quer dizer que a  
15 pessoa tem o coração no lugar do queixo. Quer dizer apenas que é uma pessoa muito sincera. [...]

E pronto, acabo aqui este texto porque já é tarde e ainda chego atrasado à escola.

O que vale é que a minha professora, aqui para nós que ninguém nos ouve, tem um coração de manteiga...

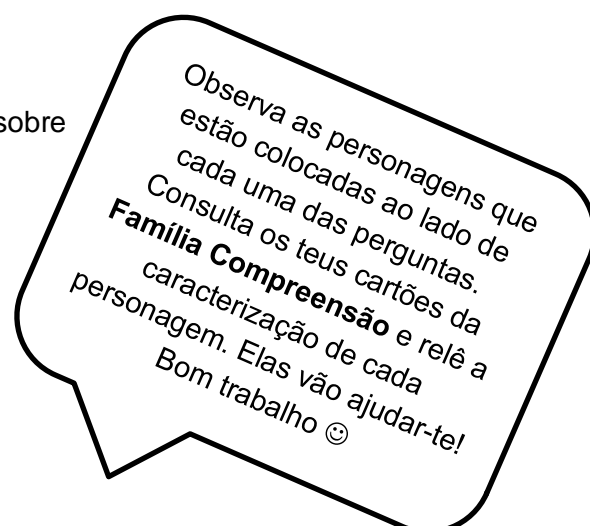
Fonte: Alice Vieira, *Livro com cheiro a caramelo*, Lisboa, Texto Editores, 2008 (texto com supressões).

Responde às perguntas que se seguem.

1. Assinala com um X a resposta correta.

A professora mandou os alunos fazerem um texto sobre

- o amor.
- os vizinhos.
- o corpo humano.
- o coração.






2. Completa a frase, preenchendo cada espaço com **uma** palavra do quadro seguinte.

um osso      uma veia      uma bomba      um órgão

O coração é \_\_\_\_\_ do corpo humano.


3. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras **(V)** ou falsas **(F)** as seguintes afirmações.

- 
- O coração faz circular o sangue por todo o corpo.
  - É difícil distinguir o coração dos outros órgãos.
  - O coração é comparado a um relógio.
  - A palavra coração é utilizada com muitos significados.
  - A personagem da história escreveu o texto à tarde.
  - A professora castiga muitas vezes os alunos.
  - A vizinha Teresa não tem televisão em casa.
  - Existem programas de televisão sobre o coração.

4. Assinala com um **X** a resposta correta.

«- És um homem sem coração!» (linha 8)

Esta frase indica que o marido da vizinha Teresa é uma pessoa

- 
- doente.
  - esquecida.
  - insensível.
  - tímida.

5. Explica por palavras tuas o significado da seguinte frase do texto.

«O que vale é que a minha professora [...] tem um coração de manteiga...» (linhas 18 e 19)



---

---

6. Imagina que és a professora desta história. Escreve o comentário da professora quando leu e corrigiu o texto deste aluno.



---

---

**Quando terminares, relê e verifica as tuas respostas.**

Guião de compreensão 6

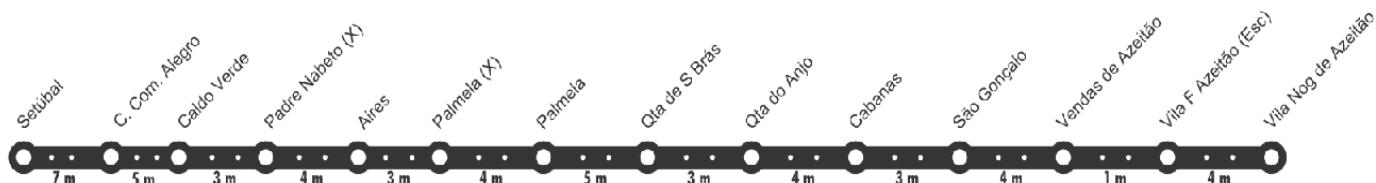
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Observa com muita atenção o horário do autocarro TST 768.



TRANSPORTES  
SUL DO TEJO

768		SETÚBAL - VILA N. DE AZEITÃO (ESC) (VIA PALMELA)																											
		PARTIDAS DE SETÚBAL																											
HORA		06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24									
DIAS ÚTEIS		05d	30	30	00f	30	00f	00l	35dm	00f	00f	00f	00	33em	30g	40n													
		45d		30		30	30ac		30ac	30	55em	30	40em																
														40															
HORA		06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24									
SÁBADOS		10d	30		30	30	30	30		30		10	50 <sup>n</sup>		15d	30j	40 <sup>n</sup>												
		55d																											
HORA		06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24									
DOMINGOS FERIADOS			30			50bc					50bc		30bcn		15d	30j	40 <sup>n</sup>												
			30bc			50					50		30 <sup>n</sup>																



- a) No Per. Não Esc. Inicia/Termina em V.N.Azeitão
- b) Só se efectua no 1º Domingo do Mês
- c) Termina em Vila Ng Azeitão(Esc)
- d) Inicia em Palmela
- e) Circula entre São Gonçalo e Palmela
- f) Termina em Palmela
- g) Termina em Vendas de Azeitão
- h) Circula entre Qta do Anjo e Palmela
- i) Inicia em Vila Ng Azeitão(Esc)
- j) Termina em São Gonçalo
- k) Inicia em São Gonçalo
- l) No Per. Não Esc. termina em Palmela
- m) Só se efectua no período escolar
- n) Via Centro Comercial Alegro

Responde às perguntas que se seguem.

Assinala com um X a resposta correta em cada pergunta.

1. Em quantas paragens para este autocarro?

- 15
- 12
- 14
- 13



Observa as personagens que estão colocadas ao lado de cada uma das perguntas. Consulta os teus cartões da **Família Compreensão** e relê a caracterização de cada personagem. Elas vão ajudar-te! Bom trabalho 😊



2. Se apanhares este autocarro numa segunda-feira, às 10h30m, em Setúbal, a que horas chegas, aproximadamente, ao Centro Comercial Alegro?

- 11h00m
- 10h15m
- 10h37m
- 10h07m



3. Imagina que moras em Setúbal e vens de autocarro para a escola, que fica na rua de São Gonçalo. Sabendo que as tuas aulas iniciam às 9h30m, qual é a hora mais adequada para apanhares o autocarro?

- 8h30m
- 9h00m
- 7h30m
- 9h30m



4. Se apanhares este autocarro, numa quarta-feira, às 20h30m, podes sair em Vila Nogueira de Azeitão? Porquê?

---

---



5. Se apanhares o autocarro na paragem Caldo Verde, quanto tempo, aproximadamente, demora até que ele chegue? Justifica a tua resposta.

---

---



6. De acordo com as informações do horário, assinala na tabela com uma **X** as horas em que há, pelo menos uma vez, este autocarro, tendo em atenção os dias da semana. Segue o exemplo.

HORAS DIAS DA SEMANA	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
DIAS ÚTEIS	✕	✕																	
SÁBADOS																			
DOMINGOS FERIADOS																			



6.1. Ordena de **1 a 3** os dias da semana de acordo com o número de vezes em que este autocarro circula.

**1** significa que circula **mais vezes** e **3** significa que circula **menos vezes**.

domingos e feriados

sábados

dias úteis

**Quando terminares, relê e verifica as tuas respostas.**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Lê o texto com muita atenção.

### A girafa que comia estrelas

[...] Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava<sup>1</sup> em altura todas as girafas da savana<sup>2</sup>. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na pontinha dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens.

A mãe de Olímpia, Dona Augusta, não gostava daquilo:

5 «As nuvens são húmidas e frias, Olímpiazinha, olha que te constipas.»

O pior que pode acontecer a uma girafa é ficar constipada.

Primeiro porque quando espirram assustam todos os outros bichos, e sacodem as árvores e as coisas, e algumas chegam mesmo a perder a cabeça (a cabeça pode saltar com a força do espirro); depois porque é difícil conseguir um cachecol capaz de

10 cobrir pescoços tão compridos.

Olímpia, porém, gostava de andar com a cabeça nas nuvens – queria ver os anjos. [...]

Fonte: José Eduardo Agualusa, *Estranhões & Bizarrocos [estórias para adormecer anjos]*, Alfragide, Publicações Dom Quixote, 2014 (texto com supressões).

### VOCABULÁRIO

<sup>1</sup>ultrapassava – passava além de; excedia.

<sup>2</sup>savana – grande planície das regiões tropicais húmidas, onde há árvores dispersas

Responde às perguntas que se seguem.

1. Assinala com um X a resposta correta.

Olímpia era uma girafa que gostava

- de cachecóis.
- de assustar os outros bichos.
- de andar com a cabeça nas nuvens.
- de ser alta.

2. Considerando a tua leitura do texto, indica se são verdadeiras **(V)** ou falsas **(F)** as afirmações.

- Olímpia era uma girafa muito alta para a sua idade.
- As girafas nunca ficam doentes.
- Os outros bichos assustavam-se com os espirros das girafas .
- Olímpia era desobediente.
- Olímpia tinha muitos cachecóis.

3. Explica por que razão Olímpia gostava de andar com a cabeça nas nuvens.

---

4. Assinala com um **X** a resposta correta.

«As nuvens são húmidas e frias, Olimpiazinha, olha que te constipas.» (linha 5)

4.1. Esta frase indica que a mãe de Olímpia está:

- tranquila.
- zangada.
- preocupada.
- contente.

«[...] é difícil conseguir um cachecol capaz de cobrir pescoços tão compridos.» (linhas 9 e 10)

4.2. Nesta frase, a expressão «é difícil conseguir» significa que:

- É complicado vestir.
- É difícil arranjar.
- Um cachecol é muito caro.
- Os cachecóis estão esgotados.

5. Na tua opinião, Olímpia devia obedecer ou não à sua mãe? Porquê?

---

---

**Quando terminares, relê e verifica as tuas respostas.**

### Apêndice 3 – Planificação da aula de apresentação da *Família Compreensão*

segunda-feira | 16.11.2015 | 9h30 – 11h00

Tarefa		
- Texto descritivo: apresentação e desenho das personagens da <i>Família Compreensão</i> -		
Área(s) Disciplinar(es)		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	- Antecipar conteúdos	-Antecipar o assunto do texto com base no título do mesmo
Compreensão do oral	- Tema do texto - Informação essencial e acessória	- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível responder a questões acerca do que ouviu - Identificar traços físicos na descrição das personagens
Descoberta e organização progressiva de superfícies	- Desenho	- Desenhar as personagens do texto, tendo em conta os traços físicos assinalados e explorando as possibilidades técnicas de lápis de cor
Exploração da Tarefa		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
Grande grupo Individualmente	- Antecipação do conteúdo do <i>PowerPoint</i> com a descrição das personagens da <i>Família Compreensão</i> , através do título do mesmo - Leitura (pelo professor) da descrição das personagens da <i>Família Compreensão</i> - Identificação de traços físicos na descrição das personagens - Desenho de cada personagem, recorrendo aos traços físicos assinalados	1h30
Recursos	Materiais	- <i>PowerPoint Família Compreensão</i> - Quadro interativo - Papel cavalinho A4 - Lápis de cor
	Humanos	- Professoras Estagiárias - Alunos
Avaliação	Indicadores	- Através do título do <i>PowerPoint</i> , considera a possibilidade de, por exemplo, o assunto do mesmo ser sobre uma família - Depois da leitura do professor da descrição das personagens, percebe que o tema central do <i>PowerPoint</i> é a apresentação dos vários membros de uma família que se chama <i>Família Compreensão</i> , porque vai ajudar os alunos na compreensão leitora de textos - Consegue identificar traços físicos humanos na descrição das personagens - Desenha as várias personagens, utilizando na sua produção os traços físicos identificados
	Instrumentos	- Observação - Diálogo com os alunos - Desenhos dos alunos

**Descrição da tarefa:** Para iniciar a aula, os alunos vão visualizar o *PowerPoint Família Compreensão: A família que te vai ajudar!*. Anteriormente à visualização do *PowerPoint*, os alunos devem, a partir do título do mesmo, antecipar o seu conteúdo, isto é, devem exprimir o que pensam que vai ser abordado. A leitura do *PowerPoint* é feita pela professora. Depois da exploração do conteúdo do *PowerPoint*, os alunos devem identificar que este é formado por descrições de várias personagens que pertencem a uma família, a *Família Compreensão*; a *Família Compreensão* irá ajudá-los a compreender os textos que leem e que cada personagem tem uma função específica, e ajudá-los-á numa determinada ação. Depois e, também, em grande grupo, os alunos devem identificar os traços físicos de cada personagem para, em seguida, fazerem os desenhos dessas personagens. Voltamos a ler a descrição de cada personagem e a professora escreve no quadro os traços físicos que os alunos vão identificando. Caso não assinalem um traço em específico que seja relevante para o desenho da personagem, tenta-se questionar os alunos de modo a que cheguem a essa característica. Para o desenho, aos alunos é entregue uma folha de papel cavalinho branca A4 para que possam desenhar uma das personagens, de acordo com os traços físicos que todos identificaram. A professora dá a escolher a cada aluno qual é a personagem que quer desenhar, tendo de garantir que uma personagem é desenhada por pelo menos um aluno. Informa-se, ainda, os alunos que, no caso das personagens cujo desenho esteja a ser realizado por mais do que um aluno, esses desenhos serão votados pela turma para se eleger o que melhor representa a personagem. Os alunos devem também ser alertados para a importância de desenharem de acordo com as características físicas da personagem, ou seja, se esta utiliza uma lupa devem desenhar a lupa, se a personagem tem olhos azuis, devem desenhá-la com olhos azuis, etc.

PowerPoint:



## Gaspar

Olá! O meu nome é **Senhor Gaspar e gosto de sublinhar!** Porquê Senhor? Ora, porque a minha velhice merece esse título. Sou um colecionador. Leio os textos com atenção e guardo a informação que lá encontro, sublinhando: nomes de personagens, datas, locais, características das pessoas... Se eu não vejo logo a informação, não é porque uso óculos, não! É porque ela não deve estar lá muito visível! Por isso, depois de ler, a primeira coisa a fazer é veres se achas que a resposta ao que te é perguntado está visível no texto. Se estiver, chama por mim que eu entro logo ao serviço e digo-te para a sublinhares!

3

## Gaspar



4

## Baltasar

- Olá! O meu nome é **Baltasar e tudo consigo desvendar!** A minha filha Pilar chama-me detetive porque adoro enigmas. O meu trabalho é muito cuidadoso. Primeiro, há que pensar muito bem no problema que tenho de desvendar. Só depois procuro as pistas que o texto me pode dar. Mas, como qualquer detetive, preciso de ajudas. Parece fácil? Parece, mas não é! Às vezes, só a minha querida amiga lupa me consegue ajudar. Guardo as informações, mas atenção! Gosto muito de ser original. Digo o que sublinho por palavras minhas, pois sou um detetive e não um papagaio. Confesso que fico vaidoso quando respondo com palavras diferentes das do texto. Posso ensinar-te algumas!

5

## Baltasar



6

## Edgar

- Olá! O meu nome é **Edgar e tenho sempre de opinar!** A minha filha Guiomar chama-me questionador, pois gosto de questionar tudo. Não consigo ler e ficar calado. O meu problema é que tenho uma grande boca! Tenho sempre de perguntar "Verdade ou mentira?", "Real ou fantasia?", "Bem ou mal?", "Certo ou errado?". E não me contento com respostas de "Sim" ou "Não". Quero sempre saber os porquês e dar a minha opinião. Tenho de perceber tudo muito bem!

7

## Edgar



8

## Pilar

- Olá! O meu nome é **Pilar** e **para mim o segredo está em reorganizar!** Sabem a razão da minha família me chamar eficiente? É porque sou muito prática e organizada. Gosto de ter tudo arrumado para encontrar depressa o que quero. Quando as coisas estão desorganizadas, gosto de as reordenar. Além disso, gosto também de fazer esquemas para saber onde as coisas estão e o que me falta. O meu avô Gaspar é um colecionador. Já eu deito fora o que acho estar a mais. Por isso, resumo tudo. Fico só com o essencial, mas tenho muito cuidado, pois, com este nariz empinado, posso arriscar-me a deitar fora coisas importantes que depois me poderão fazer falta...

9

## Pilar



10

## Guiomar

- Olá! O meu nome é **Guiomar** e **o significado das palavras vou encontrar!** Sou a mais jovem desta família e, por isso, existem muitas coisas que não ainda não conheço. Mas, sou muito curiosa e estou sempre a perguntar "porquê?", "para quê?", "o que é?"... Eu não tenho culpa de ser curiosa, de querer saber o significado de tudo e de perguntar para que é que as coisas servem. A minha prima Pilar diz que sou chata. Mas não é verdade! Corro atrás de palavras que não conheço e não desisto à primeira. Estou sempre a aprender coisas novas. Sou pequenina, mas a cada dia que passa cresço em tamanho e inteligência.

11

## Guiomar



12

## O que vamos fazer?

13

## Compreensão de textos

- Nós vamos ajudar-te a compreender os textos que lês. Depois de leres um texto, é normal fazerem-te algumas perguntas de interpretação. Pode haver perguntas que não saibas responder... mas não te preocupes! Basta chamares por um de nós.

Estamos aqui para te ajudar! 😊

14

## Apêndice 4 – Planificação do guião de compreensão 1

segunda-feira | 09.11.2015 | 9h30 – 11h00

Tarefa		
Antecipação de conteúdo e compreensão da leitura do texto <i>Provérbios de São Martinho</i>		
Area(s) Disciplinar(es)		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	- Antecipar conteúdos  - Compreensão leitora	- Antecipar o assunto do texto com base no título - Mobilizar conhecimentos prévios  - Ler com autonomia para responder a questões sobre o texto
Exploração da Tarefa		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
- Grande grupo - Individualmente	- Antecipação do conteúdo do conto <i>Provérbios de São Martinho</i> através do seu título - Diálogo com os alunos acerca da lenda de São Martinho - Realização de um guião de compreensão leitora de um excerto do conto	1h30
Recursos	Materiais	- Livro <i>O Livro das Datas</i> de Luísa Ducla Soares - Guião de compreensão leitora
	Humanos	- Professoras Estagiárias - Alunos
Avaliação	Indicadores	- Relaciona o título do conto com a época em questão (São Martinho) - Participa ativamente no diálogo, referindo informações que já possui sobre a lenda de São Martinho - Responde, de forma pertinente e coesa, a questões sobre o texto lido, revelando competências a nível da compreensão literal, inferencial, crítica e extração de significado
	Instrumentos	- Observação - Diálogo com os alunos - Guião de compreensão leitora

**Descrição da tarefa:** A tarefa de leitura inicia com a antecipação de conteúdo do texto, que é feita através do seu título. Questiono os alunos acerca do possível tema da História e sobre o que o título lhes lembrar. De seguida, conto-lhes a lenda original de São Martinho. Após a antecipação da leitura, distribuo a cada aluno o guião de compreensão leitora com um excerto do texto original e itens com diferentes tipos de compreensão. Este é o primeiro guião que os alunos irão realizar no âmbito da investigação em curso, tendo, assim, um carácter diagnóstico. É suposto os alunos realizarem o guião sozinhos e autonomamente. Esclarecerei, se necessário, apenas pequenas dúvidas relacionadas com a leitura e/ou escrita de palavras.

## Apêndice 5 – Planificação do guião de compreensão 2

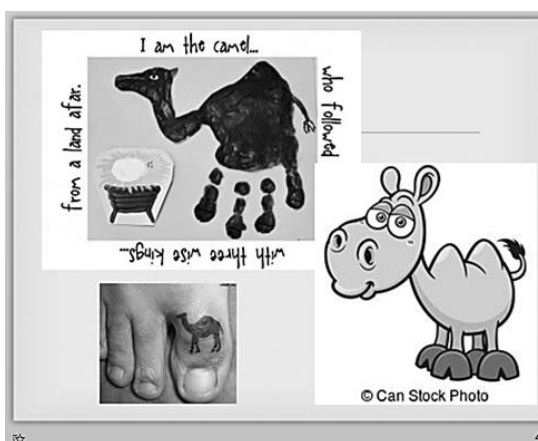
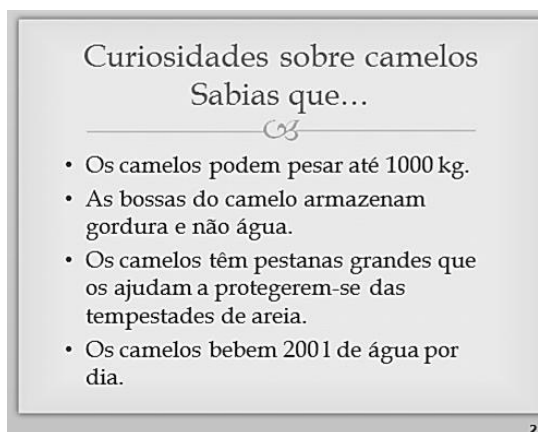
segunda-feira | 23.11.2015 | 9h30 – 11h00

Tarefa		
- Antecipação, leitura e compreensão do conto <i>Sábios como Camelos</i> -		
Area(s) Disciplinar(es)		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar conteúdos</li> <li>- Compreensão leitora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o assunto do texto com base no seu título, curiosidades e imagens sobre camelos</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>- Ler com autonomia para responder a questões sobre o texto</li> </ul>
Exploração da Tarefa		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> <li>- Individualmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipação do conteúdo do conto <i>Sábios como camelos</i> através do seu título, curiosidades e imagens sobre camelos</li> <li>- Diálogo com os alunos acerca do que já sabem sobre camelos</li> <li>- Realização de um guião de compreensão leitora de um excerto do conto</li> </ul>	1h30
Recursos	Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>Estranhões e Bizarrocos [estórias para adormecer anjos]</i> de José Eduardo Agualusa</li> <li>- Quadro interativo</li> <li>- <i>PowerPoint Sábios como camelos</i></li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>
	Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professoras Estagiárias</li> <li>- Alunos</li> </ul>
Avaliação	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona o título do conto e a informação do <i>PowerPoint</i> (curiosidades e imagens sobre camelos) com a possível presença de camelos na história</li> <li>- Responde, de forma pertinente e coesa, a questões sobre o texto lido, revelando competências a nível da compreensão literal, inferencial, crítica e extração de significado</li> </ul>
	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Diálogo com os alunos</li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>

**Descrição da tarefa:** Para iniciar a aula e antecipar o conteúdo da história que será lida, é visualizado no quadro interativo o *PowerPoint Sábios como Camelos*. Neste *PowerPoint*, é lido o título do texto e do livro, bem como o nome do autor da obra. Para além disso, são lidas algumas curiosidades sobre camelos e, por fim, são mostradas algumas imagens de camelos (reais, desenhos, tatuagens, feitos com material reciclado, roupa...). Ao longo da visualização do *PowerPoint*, vou pedindo aos alunos para participarem. A respeito das curiosidades sobre os camelos, os alunos devem participar e dizer o que já sabem sobre este animal, respondendo a perguntas do tipo: “O que sabem sobre camelos?; Qual é o seu habitat?; São animais grandes?; Já viram

algum camelo ao vivo?”. No slide com as imagens de camelos, os alunos devem falar sobre aquilo que a imagem lhe transmite, por exemplo se é engraçada, se mete medo, se é estranha, etc., sempre justificando. No final, questiono aos alunos, com base no que foi dito sobre este *PowerPoint*, acerca do tema da história. Seguidamente, distribuo por cada aluno o guião de compreensão 2. A primeira leitura do texto é realizada por mim, em voz alta, para todos os alunos. Depois, é suposto que os alunos leiam novamente o texto, em voz baixa, e realizem o guião sozinhos e autonomamente. Esclarecerei, se necessário, apenas pequenas dúvidas relacionadas com a leitura e/ou escrita de palavras. Como este guião já contém as personagens da *Família Compreensão*, os alunos devem consultar os cartões que têm em sua posse com a descrição de cada personagem.

PowerPoint:





E agora...

---

Qual será o  
tema do texto de  
hoje?

The number '6' is visible in the bottom right corner of this frame.

## Apêndice 6 – Planificação do guião de compreensão 3

segunda-feira | 30.11.2015 | 9h30 – 11h00

Tarefa		
- Antecipação, leitura e compreensão do texto <i>Os Camelídeos</i> -		
Área(s) Disciplinar(es)		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	- Compreensão leitora	- Ler com autonomia para responder a questões sobre o texto
Exploração da Tarefa		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
- Grande grupo - Individualmente	- Diálogo com os alunos acerca do texto explorado na semana anterior ( <i>Sábios como camelos</i> ) - Realização de um guião de compreensão leitora de um excerto do texto <i>Os Camelídeos</i>	1h30
Recursos	Materiais	- Livro <i>Respostas às perguntas das crianças – Os animais</i> - Guião de compreensão leitora
	Humanos	- Professoras Estagiárias - Alunos
Avaliação	Indicadores	- Responde, de forma pertinente e coesa, a questões sobre o texto lido, revelando competências a nível da compreensão literal, inferencial, crítica, extração de significado e reorganização de conteúdo
	Instrumentos	- Observação - Diálogo com os alunos - Guião de compreensão leitora

**Descrição da tarefa:** Começo por pedir aos alunos que façam, oralmente, o reconto da história que lemos na semana anterior (*Sábios como camelos*) e do conteúdo do *PowerPoint* que visualizaram no momento de antecipação da leitura, com o intuito de introduzir o texto desta semana, uma vez que, apesar de serem tipos de textos diferentes, são sobre o mesmo tema. Em seguida, distribuo por cada aluno o guião de compreensão 3. É suposto que os alunos realizem o guião sozinhos e autonomamente. Esclarecerei, se necessário, apenas pequenas dúvidas relacionadas com a leitura e/ou escrita de palavras. Os alunos devem consultar os cartões que têm em sua posse com a descrição das personagens da *Família Compreensão* (caso necessitem).

## Apêndice 7 – Planificação do guião de compreensão 4

quarta-feira | 09.12.2015 | 9h30 – 11h00

Tarefa		
- Leitura e compreensão do conto <i>O pinheirinho de Natal</i> -		
Área(s) Disciplinar(es)		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar conteúdos</li> <li>- Compreensão leitora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o assunto do texto com base no seu título e ilustrações</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>- Ler com autonomia para responder a questões sobre o texto</li> </ul>
Exploração da Tarefa		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> <li>- Individualmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipação do conteúdo do conto <i>O pinheirinho de Natal</i> através do seu título e ilustrações</li> <li>- Diálogo com os alunos acerca das ilustrações do conto</li> <li>- Realização de um guião de compreensão leitora de um excerto do conto</li> </ul>	1h30
Recursos	Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>O Livro das Datas</i> de Luísa Ducla Soares</li> <li>- Quadro interativo</li> <li>- Ilustrações do conto</li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>
	Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professoras estagiárias</li> <li>- Alunos</li> </ul>
Avaliação	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona o título e as ilustrações do conto com época em questão (o Natal) e com a possível presença de uma árvore de Natal e de uma menina na história</li> <li>- Responde, de forma pertinente e coesa, a questões sobre o texto lido, revelando competências a nível da compreensão literal, inferencial, crítica e extração de significado</li> </ul>
	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>

**Descrição da tarefa:** Para o momento da antecipação de conteúdo, no quadro interativo, são projetados o título do conto e as suas ilustrações. Questiono os alunos acerca do que observam nas imagens e sobre o que pensam ser o tema do texto com base nos indicadores apresentados. Seguidamente, distribuo por cada aluno o guião de compreensão 4. É suposto que os alunos realizem o guião sozinhos e autonomamente. Esclarecerei, se necessário, apenas pequenas dúvidas relacionadas com a leitura e/ou escrita de palavras. Os alunos devem consultar os cartões que têm em sua posse com a descrição de cada personagem da *Família Compreensão* (caso necessitem).

Título e ilustrações do conto:

## O pinheirinho de Natal



## Apêndice 8 – Planificação do guião de compreensão 5

segunda-feira | 14.12.2015 | 9h30 – 11h00

Tarefa		
- Leitura e compreensão do conto <i>O que eu sei sobre o coração</i> -		
Área(s) Disciplinar(es)		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar conteúdos</li> <li>- Compreensão leitora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o assunto do texto com base no seu título</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>- Ler com autonomia para responder a questões sobre o texto</li> </ul>
Exploração da Tarefa		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> <li>- Individualmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipação do conteúdo do conto <i>O que eu sei sobre o coração</i> através do título do mesmo</li> <li>- Diálogo com os alunos acerca do que eles sabem sobre o coração; registo de ideias</li> <li>- Realização de um guião de compreensão leitora de um excerto do conto</li> </ul>	1h30
Recursos	Material	- Guião de compreensão leitora
	Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professoras Estagiárias</li> <li>- Alunos</li> </ul>
Avaliação	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona o título do conto com o coração enquanto órgão</li> <li>- Participa ativamente no diálogo, referindo informações que já possui sobre o coração</li> <li>- Responde, de forma pertinente e coesa, a questões sobre o texto lido, revelando competências a nível da compreensão literal, inferencial, crítica e extração de significado</li> </ul>
	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Diálogo com os alunos</li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>

**Descrição da tarefa:** Para iniciar a aula e antecipar o conteúdo do texto desta semana, a partir do título do mesmo - *O que eu sei sobre o coração* -, questiono os alunos acerca do possível tema da história. Depois, pergunto-lhes o que é que já sabem sobre o coração e vou escrevendo as suas respostas no quadro, em forma de lista. Seguidamente, distribuo por cada aluno o guião de compreensão 5. É suposto que os alunos realizem o guião sozinhos e autonomamente. Esclarecerei, se necessário, apenas pequenas dúvidas relacionadas com a leitura e/ou escrita de palavras. Os alunos devem consultar os cartões que têm em sua posse com a descrição de cada personagem da *Família Compreensão* (caso necessitem).

## Apêndice 9 – Planificação do guião de compreensão 6

segunda-feira | 04.01.2016 | 9h30 – 11h00

<b>Tarefa</b>		
- Antecipação, leitura e compreensão de um texto expositivo (horário de um autocarro) -		
<b>Area(s) Disciplinar(es)</b>		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar conteúdos</li> <li>- Compreensão leitora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o assunto do texto com base na ilustração</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>- Ler com autonomia para responder a questões sobre o texto</li> </ul>
<b>Exploração da Tarefa</b>		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> <li>- Individualmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipação do conteúdo do texto (horário de um autocarro) através de uma imagem (logótipo dos TST)</li> <li>- Diálogo com os alunos acerca de meios de transporte, mais concretamente, sobre autocarros e horários</li> <li>- Realização de um guião de compreensão leitora de um horário</li> </ul>	1h30
<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagem do logótipo dos TST</li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>	
	<b>Humanos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professoras estagiárias</li> <li>- Alunos</li> </ul>	
<b>Avaliação</b>	<b>Indicadores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona o logótipo dos TST com o possível meio de transporte autocarro</li> <li>- Responde, de forma pertinente e coesa, a questões sobre o texto lido, revelando competências a nível da compreensão literal, inferencial e reorganização de conteúdo</li> </ul>	
	<b>Instrumentos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Diálogo com os alunos</li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>	

**Descrição da tarefa:** Para iniciar a aula e antecipar o conteúdo do texto do guião de compreensão desta semana, projeto, no quadro interativo, o logótipo dos autocarros TST (apresentado abaixo) e questiono os alunos acerca do possível tema do texto. O objetivo é que, através da imagem, os alunos relacionem o logótipo aos autocarros TST e/ou a meios de transporte. Ao longo da conversa, vou pedindo aos alunos que refiram se já andaram ou não num destes autocarros; se sim, onde costumam ir de autocarro; se sabem onde há paragens de autocarros; como sabem a que horas há autocarros; se costumam consultar horários de meios de transporte, entre outras questões. De seguida, distribuo por cada aluno o guião de compreensão 6. É suposto que os alunos realizem o guião sozinhos e autonomamente. Contudo, prevejo que, neste guião, os alunos irão ter várias dúvidas devido ao tipo de texto em questão e,

como tal, prestarei mais apoio aos alunos. Os alunos devem consultar os cartões que têm em sua posse com a descrição de cada personagem da *Família Compreensão* (caso necessitem).

Logótipo dos TST:



## Apêndice 10 – Planificação do guião de compreensão 7

segunda-feira | 11.01.2016 | 9h30 – 11h00

Tarefa		
- Antecipação, leitura e compreensão do conto <i>A girafa que comia estrelas</i> -		
Area(s) Disciplinar(es)		
Português		
Domínio	Conteúdos	Objetivos Programáticos
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar conteúdos</li> <li>- Compreensão leitora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o assunto do texto com base no seu título e ilustrações</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>- Ler com autonomia para responder a questões sobre o texto</li> </ul>
Exploração da Tarefa		
Organização do grupo	Propostas de trabalho	Duração
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> <li>- Individualmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipação do conteúdo do texto através da ilustração da capa do livro</li> <li>- Realização de um guião de compreensão leitora de um excerto do conto</li> </ul>	1h30
Recursos	Materiais <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>A girafa que comia estrelas</i> de José Eduardo Agualusa</li> <li>- Ilustração da capa do livro digitalizada</li> <li>- Quadro interativo</li> <li>- Guião de compreensão leitora</li> </ul>	
	Humanos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professoras estagiárias</li> <li>- Alunos</li> </ul>	
Avaliação	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona a ilustração da capa do livro com a possível presença de uma girafa na história, bem como outros elementos: estrelas, nuvens, céu</li> <li>- Responde, de forma pertinente e coesa, a questões sobre o excerto lido, revelando competências a nível da compreensão literal, inferencial, crítica e extração de significado</li> </ul>	
	Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Diálogo com os alunos</li> <li>- Ficha de compreensão leitora</li> </ul>	

**Descrição da tarefa:** O momento da antecipação de conteúdo terá como indutor a ilustração da capa do livro da obra a ser explorada, que será projetada no quadro interativo (apresentada abaixo). Partindo desta imagem, os alunos devem sugerir possíveis temas, adivinhando o conteúdo da história. Seguidamente, distribuo por cada aluno o guião de compreensão 7. É suposto que os alunos realizem o guião sozinhos e autonomamente. Esclarecerei, se necessário, apenas pequenas dúvidas relacionadas com a leitura e/ou escrita de palavras, por exemplo. Este último guião de compreensão terá um carácter avaliativo. Os membros da *Família Compreensão* não estarão presentes e, como tal, os alunos não poderão consultar os cartões da família.

Ilustração da capa do livro:

