



**EDUCAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA LÚCIA  
MARQUES GOMES

**A FAMÍLIA COMPREENSÃO NA  
LEITURA DE TEXTOS  
EXPLICATIVOS: UM PERCURSO DE  
APRENDIZAGEM NO 4.º ANO**

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

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro  
Blazer Gaspar Costa.

dezembro de 2025

ANA LÚCIA  
MARQUES GOMES

**A FAMÍLIA COMPREENSÃO NA  
LEITURA DE TEXTOS  
EXPLICATIVOS: UM PERCURSO DE  
APRENDIZAGEM NO 4.º ANO**

**JÚRI**

**Presidente:** Professor Doutor José Miguel Freitas,  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico  
de Setúbal

**Orientador:** Professora Doutora Ana Luísa da  
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Escola Superior  
de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

**Vogal:** Professora Doutora Joana Batalha,  
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

## Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível graças ao apoio e à dedicação de várias pessoas a quem expresso o meu sincero agradecimento.

A todos os docentes que se cruzaram no meu percurso académico, obrigada por serem uma referência, um exemplo e pelo auxílio sempre prestado. Em especial à Professora Ana Luísa Costa, manifesto o meu agradecimento pela disponibilidade, pelas orientações rigorosas e principalmente por nunca me ter negado a sua colaboração.

À professora cooperante e aos alunos da turma onde realizei o estágio, agradeço a forma acolhedora como me receberam, a colaboração diária e a motivação que me transmitiram. À minha professora do 1.º ciclo, Lurdes Revez, por ser a minha primeira inspiração ao querer seguir esta profissão. Guardá-la-ei sempre com muito carinho e boas memórias.

Às minhas colegas, que se tornaram amigas, pelo bonito percurso que vivemos juntas. À minha colega de estágio Susana, em especial, pela parceria, pela entreatajuda e pela partilha constante de ideias, dificuldades e conquistas, mas fundamentalmente pela sua amizade. E, da vida para a escola, à minha amiga Daniela, cujo futuro quis que os nossos caminhos se cruzassem academicamente, também.

Agradeço também todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho. A cada um, o meu sincero obrigada.

À minha família mais próxima, que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades. Por fim, mas os mais importantes à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e ao meu namorado por todo o apoio, incentivo permanente e a paciência nos momentos de maior exigência. Por todas as vezes que me ampararam. Principalmente, por nunca me deixarem desistir. Foram o meu suporte, e a vocês, devo a conclusão desta etapa.

## RESUMO

A compreensão na leitura desempenha um papel fundamental no sucesso escolar, sobretudo quando os alunos trabalham com textos explicativos nas diferentes áreas curriculares. Partindo das dificuldades observadas numa turma de 4.º ano, este projeto teve como base a investigação sobre o ensino explícito da compreensão, através do recurso à estratégia *Família Compreensão* (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Pereira, 2010), para o desenvolvimento da compreensão de textos explicativos de textos de Estudo do Meio.

O projeto teve como objetivos: (1) descrever o perfil de compreensão dos alunos de uma turma de 4.º ano e (2) compreender de que forma a estratégia de ensino explícito da compreensão pode contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura de textos explicativos. Com base nestes objetivos, elaborou-se a seguinte questão de investigação “Como pode a *Família Compreensão* contribuir para a aprendizagem da metacompreensão de textos explicativos?”

A metodologia adotada seguiu uma abordagem de investigação sobre a prática, recorrendo à observação participante, à análise documental e à análise de conteúdo das produções orais e escritas.

Através dos resultados é possível afirmar que foram evidentes progressos nos diferentes níveis de compreensão, com melhorias na identificação de informação explícita, na formulação de inferências e na reorganização de conteúdos. Verificou-se, também, maior autonomia, precisão vocabular e capacidade de justificar respostas, concluindo-se que o ensino explícito da compreensão, apoiado pela *Família Compreensão*, constitui uma estratégia relevante para o desenvolvimento de leitores mais autónomos e conscientes dos processos que realizam ao compreender textos.

**Palavras-chave:** leitura, compreensão na leitura, textos explicativos, estratégias metacognitivas de leitura.

## ABSTRACT

Reading comprehension plays a fundamental role in academic success, especially when students work with explanatory texts in different curricular areas. Based on the difficulties observed in a 4th-grade class, this project was based on research into the explicit teaching of comprehension, through the use of the Family Comprehension strategy (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça and Pereira, 2010), for the development of comprehension of explanatory texts in Environmental Studies.

The project had the following objectives: (1) to describe the comprehension profile of students in a 4th-grade class and (2) to understand how the explicit teaching strategy of comprehension can contribute to the development of reading skills of explanatory texts. Based on these objectives, the following research question was developed: "How can Comprehension Family contribute to learning metacomprehension of explanatory texts?"

The methodology adopted followed a practice-based research approach, using participant observation, document analysis, and content analysis of oral and written productions.

Based on the results, it is possible to affirm that there were evident advances in the different levels of comprehension, with improvements in the identification of explicit information, in the formulation of inferences, and in the reorganization of content. Greater autonomy, vocabulary precision, and the ability to justify answers were also observed, concluding that explicit teaching of comprehension, supported by the Comprehension Family, constitutes a relevant strategy for the development of more autonomous readers who are aware of the processes they perform when understanding texts.

**Keywords:** reading, reading comprehension, explanatory texts, metacognitive reading strategies.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I.....	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	17
1. Iniciação à leitura e à escrita .....	18
1.1. A aprendizagem da leitura .....	22
1.2. Da decifração à compreensão: dois conceitos-chave da leitura.....	28
2. A leitura no quadro do ensino explícito: abordagens ao ensino da leitura e estratégias didáticas para a potencialização do ensino da compreensão na leitura .....	35
3. Avaliação da leitura (da compreensão leitora).....	40
3.1. O ensino da compreensão na leitura e a articulação entre as áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	43
CAPÍTULO II .....	46
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	46
1. Questão de investigação .....	46
2. Método de investigação.....	47
3. Paradigma de investigação .....	47
4. Procedimentos de recolha de dados .....	48
4.1. Observação .....	48
4.2. Análise documental.....	49
5. Técnicas de tratamento e análise de dados.....	50
CAPÍTULO III.....	51
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	51

1. O contexto e os seus participantes .....	51
2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica .....	52
2.1. Intervenção .....	54
CAPÍTULO IV .....	62
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/ RESULTADOS .....	62
1. Implementação dos guiões para ensino da compreensão .....	63
1.1. Guião 1 – Análise das resoluções .....	64
1.2. Guião 2 – Análise das resoluções .....	72
1.3. Guião 3 – Análise das resoluções .....	80
2. Implementação das provas para avaliação do ensino da estratégia <i>Família Compreensão</i> .....	87
2.1. Análise das resoluções – Prova 2014 .....	89
2.2. Análise das resoluções – Prova 2015 .....	94
3. Episódios pedagógicos emergentes e sua relevância para a compreensão do processo de aprendizagem .....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
REFERÊNCIAS .....	105
ANEXOS .....	108
ANEXO A – Guião de leitura 1 .....	109
ANEXO B – Guião de leitura 2 .....	112
ANEXO C – Guião de leitura 3 .....	115
ANEXO D – Tabela critérios de correção Guião 1 .....	118
ANEXO E – Tabela critérios de correção Guião 2 .....	120
ANEXO F – Tabela critérios de correção Guião 3 .....	122

ANEXO G – Tabela critérios de correção - Prova 2014 .....	124
ANEXO H – Tabela critérios de correção - Prova 2015 .....	126

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 .....	55
Figura 2 .....	56
Figura 3 .....	57
Figura 4 .....	65
Figura 5 .....	66
Figura 6 .....	67
Figura 7 .....	68
Figura 8 .....	68
Figura 9 .....	69
Figura 10 .....	69
Figura 11 – .....	70
Figura 12 .....	73
Figura 13 .....	74
Figura 14 .....	75
Figura 15 .....	76
Figura 16 .....	76
Figura 17 .....	76
Figura 18 .....	78
Figura 19 .....	79
Figura 20 .....	81
Figura 21 .....	81
Figura 22 .....	82
Figura 23 .....	83

Figura 24 .....	85
Figura 25 .....	86

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 .....	64
Tabela 2 .....	72
Tabela 3 .....	77
Tabela 4 .....	80
Tabela 5 .....	84
Tabela 6 .....	89
Tabela 7 .....	90
Tabela 8 .....	91
Tabela 9 .....	94
Tabela 10 .....	95
Tabela 11 .....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS/ SIGLAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

ATL – Atividades de Tempos Livres

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da implementação da estratégia *Família Compreensão* (Viana et al., 2010) como método de ensino explícito da compreensão na leitura numa turma de 4.º ano de escolaridade, em contexto de estágio, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha do tema resultou de uma motivação pessoal e profissional orientada pela vontade de explorar práticas pedagógicas que promovessem uma compreensão mais eficaz dos textos e das informações escritas presentes nas diversas áreas curriculares. Sempre me suscitou curiosidade em compreender de que forma é que os alunos podem desenvolver estratégias que os ajudem a aceder ao significado dos textos, interpretar as instruções, selecionar informação relevante e transformar a leitura num processo significativo.

A natureza deste projeto teve como fundamento, assim, uma relação intrínseca entre a investigação e a prática de estágio.

Desde o início do primeiro estágio no 1.º ano do 1.º Ciclo que me deparei com dificuldades recorrentes por parte dos alunos, sobretudo ao nível da compreensão das instruções orais. Verificava-se que muitos não conseguiam compreender adequadamente o que lhes era solicitado, quer em tarefas quotidianas, quer em atividades mais complexas. Esta constatação, aliada à minha experiência enquanto estudante, tornou evidente a necessidade de aprofundar o estudo sobre o ensino explícito da compreensão, neste caso, fundamentalmente leitora, não apenas para responder às necessidades dos alunos, mas também para consolidar o meu próprio desenvolvimento

enquanto futura professora. Com efeito, ensinar a ler não faz sentido se não se ensina, simultaneamente, a compreender; e compreender implica orientar os alunos na construção de estratégias conscientes, ajustadas e funcionais.

A pertinência deste tema é amplamente reconhecida na literatura e nos documentos orientadores do currículo. As *Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º Ciclo* destacam a importância do desenvolvimento da compreensão na leitura como competência transversal e estruturante, essencial ao sucesso escolar em todas as áreas disciplinares. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* sublinha a necessidade de formar leitores críticos, capazes de interpretar informação, comunicar de forma eficaz e mobilizar conhecimentos em diferentes contextos. A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* reforça, igualmente, a centralidade da literacia como instrumento fundamental para o exercício de uma cidadania ativa, participativa e informada.

Para além da área de Português, a pertinência desta investigação adquire especial relevo quando articulada com a área de Estudo do Meio. Nesta área curricular e, principalmente a partir do 4.º ano de escolaridade, grande parte do conteúdo é apresentado sob a forma de textos explicativos, expositivos ou descritivos, cuja compreensão exige a capacidade de identificar ideias essenciais, estabelecer relações, reorganizar informação e interpretar vocabulário mais específico. Assim, o desenvolvimento de estratégias explícitas de compreensão contribui não apenas para melhorar o desempenho na leitura, mas também para potenciar aprendizagens significativas em Estudo do Meio, sustentando uma visão integrada e coerente do currículo.

Os objetivos e questão de investigação emergiram, por isso, da combinação entre estas necessidades pedagógicas e a minha própria experiência enquanto estudante. Ao longo do meu percurso escolar no ensino

básico, sempre senti dificuldades em reter e compreender informação escrita, bem como ter acesso a estratégias que contribuíssem para auxiliar esta necessidade, o que me tornou particularmente sensível à importância de ensinar estratégias que promovam uma leitura mais eficaz. Esta consciência, aliada à observação dos desafios vivenciados pelos alunos, conduziu à formulação da questão-problema que orienta este estudo: “Como pode a *Família Compreensão* contribuir para a aprendizagem da metacompreensão de textos explicativos?”

Com esta problemática pretendeu-se compreender de que forma o ensino explícito da compreensão pode potenciar a autonomia dos alunos na leitura, auxiliando a aprendizagem mais eficaz dos conteúdos abordados e, conseqüentemente, no futuro, desenvolverem capacidades autodidatas. Neste sentido, assume particular relevância a perspectiva de Sim-Sim (2007), segundo a qual ensinar a compreender significa ensinar explicitamente estratégias que os alunos utilizam conscientemente antes, durante e após a leitura. Este raciocínio reforça que a leitura é um processo ativo e intencional, que deve ser desenvolvido desde os primeiros anos de escolaridade.

Importa referir que o projeto de investigação foi construído com base nos diferentes tipos de compreensão propostos por Giasson (1993) e por Català e colaboradores (2001) — compreensão literal, inferencial, por reorganização e compreensão crítica, e operacionalizado através da estratégia *Família Compreensão* (Viana et al., 2010), cuja abordagem estruturada permitiu ensinar cada uma destas operações de forma explícita, progressiva e funcional, tendo em vista atingir a metacompreensão. A articulação destas referências constituiu o alicerce teórico-metodológico da intervenção, orientando tanto a planificação das atividades como a análise dos desempenhos dos alunos.

Por fim, apresenta-se a estrutura do presente relatório. No capítulo introdutório contextualiza-se o tema e explicitam-se os fundamentos da investigação. O Capítulo I apresenta o Enquadramento Teórico que sustenta o estudo, articulando contributos de autores de referência com os documentos orientadores do currículo. O Capítulo II corresponde à Metodologia de Investigação, no qual é descrita a estrutura do estudo, bem como os instrumentos e os procedimentos adotados. O Capítulo III incide sobre a Intervenção Pedagógica desenvolvida em contexto de estágio, explicitando a planificação, implementação e reflexão sobre as práticas. No Capítulo IV procede-se à Análise e Discussão dos Resultados obtidos, tanto nos guiões de trabalho como nas provas IAVE aplicadas. O relatório termina com o capítulo de Considerações Finais, no qual se sintetizam as principais conclusões, implicações pedagógicas e sugestões para investigações futuras. Seguem-se, finalmente, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A leitura desempenha um papel fundamental na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo a base para a aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento de competências essenciais na aprendizagem ao longo da vida. No contexto educativo, esse ato não corresponde apenas a uma habilidade técnica, mas é também um processo complexo que envolve a decifração de símbolos escritos e a compreensão dos significados associados a esses símbolos (Giasson, 1996).

Neste capítulo, que se encontra dividido em dois parâmetros principais, a decifração e a compreensão da leitura, procede-se à definição do conceito que os acolhe, para enquadramento do processo no quadro do ensino explícito, de acordo com as respetivas orientações curriculares. Relativamente ainda à leitura, e para facilitar o seu enquadramento no quadro desse ensino, aprimora-se o papel que ela desempenha na articulação dos vários domínios curriculares, bem como a sua influência no êxito escolar da criança.

A capacidade de ler com compreensão é, deste modo, determinante para o sucesso escolar da criança, pois facilita a aprendizagem em todas as áreas curriculares, desde as ciências até às artes (Viana & Teixeira, 2002). Durante os primeiros anos de escolaridade, a criança desenvolve as suas competências de leitura de uma forma progressiva, num percurso que vai desde a decifração de palavras à compreensão de textos mais complexos, mas a sua aprendizagem tem início ainda antes do ensino formal. Esse processo é influenciado por vários fatores, nomeadamente pela instrução explícita, pelo ambiente de leitura e pelas suas experiências prévias com a linguagem (Adams, 1990; Snow, 2002).

Como demonstra a investigação, nos primeiros anos de escolaridade, a instrução de qualidade na leitura tem um impacto significativo no desenvolvimento da competência leitora da criança (Chall, 1996). De acordo com o referido, este capítulo realiza uma revisão abrangente dessa investigação sobre a leitura e a sua compreensão, em particular na educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fase na qual são dados os primeiros passos decisivos e consequentes para o futuro.

## **1. Iniciação à leitura e à escrita**

Aprender a ler começa muito antes da entrada para a escola e envolve não só a criança, como também todas as pessoas importantes com as quais ela interage. Desde cedo, a criança é exposta à linguagem escrita, através de livros, sinais, etiquetas e outros materiais impressos, que encontra ao seu redor. Essa exposição regular promove a sua familiarização com a leitura e a escrita, levando a que a ela assimile não só a sua funcionalidade como também a sua importância.

Com base na ideia de que as experiências vividas durante a infância são determinantes no desenvolvimento de um caminho bem-sucedido da aprendizagem formal da leitura e evolução da literacia da criança, Viana e Teixeira (2002) referem ainda o desenvolvimento de um conjunto complexo de conceitos, competências e atitudes que se designam por “comportamentos emergentes da leitura”, através dos quais a criança desperta o seu interesse pelos livros, com a consequente promoção da sua compreensão auditiva (Viana & Teixeira, 2002, p. 121, p. 48).

Trata-se de um conjunto de comportamentos que é adquirido de forma gradual, iniciando-se pelo conhecimento intuitivo e implícito, ainda antes de ter sido desenvolvida uma percepção consciente sobre o mesmo. Esses comportamentos remetem para a ideia de que a aprendizagem é contínua,

marcada pela mudança e refinamento, pelo desenvolvimento de motivações e adequação de estratégias, “num processo constante de assimilação/acomodação.” (Teale & Sulzby, 1992, como citado em Viana & Teixeira, 2002, p. 29). Na terminologia anglo-saxónica, a *awareness* corresponde a esse estágio, enquanto a *consciousness* é identificada com um conhecimento já explícito e consciente (Viana & Teixeira, 2002, p. 25).

Tal como acontece na linguagem oral, a criança passa por uma experiência receptiva, em que ouve e compreende (Viana & Teixeira, 2002, p. 50). Proporcionar oportunidades de interação com uma variedade de textos, como livros de histórias, poemas, revistas, vai ajudá-la a desenvolver o gosto pela leitura e a expandir o seu conhecimento sobre diferentes tipos de textos e sobre as suas estruturas (Viana & Teixeira, 2002). A prática da leitura de histórias em voz alta “constitui um dos momentos privilegiados de interação afectiva”, sendo ainda uma estratégia eficaz para potenciar, na criança, esses “comportamentos emergentes da leitura”, despertando o seu interesse pelos livros e promovendo a sua compreensão auditiva (Viana & Teixeira, 2002, p. 121, p. 48).

Um número significativo de atividades lúdicas dirigidas às crianças, antes do seu ingresso no ensino formal, está relacionado com a leitura e a escrita. Entoar canções, brincar com rimas e jogar jogos de letras são exemplos dessas atividades. Desta forma, o caminho da sua literacia é realizado através dos jogos simbólicos de “faz de conta”, ou na imitação das atividades de escrita e leitura desenvolvidas pelos adultos. A introdução de jogos e atividades lúdicas que envolvem letras e palavras são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades fonológicas e de reconhecimento de palavras (Viana & Teixeira, 2002).

Viana e Teixeira (2002) referem ainda que a atitude da família e dos educadores desempenha um papel essencial no desenvolvimento da literacia

na criança, que encontra neles um modelo a imitar, contribuindo “para o desenvolvimento dos comportamentos linguísticos e metalinguísticos, competências que a investigação tem demonstrado estarem altamente relacionadas com a aprendizagem da leitura.” (p. 122). É por esta razão que a criança, antes do ingresso no ensino formal, aprende muito sobre a linguagem escrita, mesmo sem ter aprendido a ler e a escrever (Viana & Teixeira, 2002).

Para além desse ambiente não formal, o ambiente formal da escola é decisivo nesse seu percurso. Os primeiros anos de integração no pré-escolar e a etapa subsequente, do 1.º Ciclo são determinantes para as representações dessa linguagem (Batalha, 2017). Neste sentido, desde o jardim de infância, devem ser implementados ambientes que potenciem a descoberta, por parte da criança, “das funcionalidades da linguagem escrita e o envolvimento com a leitura e com a escrita.” (Batalha, 2017, p. 58)

A aprendizagem da leitura está intrinsecamente ligada à aprendizagem da escrita, porque as duas habilidades partilham princípios fundamentais, sendo complementares no processo de alfabetização. A iniciação à leitura e à escrita, verificada no ensino formal, permite que a criança desenvolva competências de escrita essenciais. Este processo é gradual e contempla várias etapas, interligadas entre si.

A relação entre as duas habilidades é compreendida sob diferentes perspetivas. Assim, quando a criança aprende a descodificar palavras na leitura, adquire, simultaneamente, conhecimentos sobre ortografia e sobre a estrutura das palavras, facto que facilita o processo de escrita. Ao mesmo tempo, ao escrever, a criança põe em prática as regras gramaticais, ortográficas e sintáticas, o que pode melhorar a sua compreensão da leitura.

No que diz respeito à compreensão do processo de escrita, a exposição da criança à linguagem escrita, durante a leitura, leva a que ela entenda a função e o propósito da escrita. Ao observar os diferentes estilos de escrita,

as estruturas de texto, os gêneros literários, durante a leitura, a criança desenvolve uma compreensão mais profunda sobre como escrever de forma eficiente e expressiva.

Em termos de desenvolvimento do vocabulário e expressão, a leitura permite que a criança amplie o seu vocabulário e conhecimentos, fornecendo-lhe modelos de linguagem que podem ser aplicados à escrita. Ao estar exposta a uma variedade de textos e estilos de escrita, a criança expande o seu repertório vocabular e aprende novas formas de expressar ideias e sentimentos na sua própria escrita.

Finalmente, em termos de reflexão sobre a estrutura textual, a leitura proporciona à criança a oportunidade de analisar a estrutura e organização de textos, nomeadamente a sua introdução, desenvolvimento, conclusão. Esta compreensão da estrutura textual pode ser aplicada na escrita, ajudando a criança a planear e organizar os seus próprios textos de forma coerente e lógica.

O que se pode concluir a partir desta relação intrínseca entre os dois processos, o da leitura e da escrita, é que o ensino paralelo de ambos faz com que a conjugação desenvolvida entre estas duas habilidades possa ser aproveitada pelos educadores para promover um desenvolvimento literário mais completo e integrado. A esse respeito, há um conjunto de métodos considerados eficazes na promoção desse desenvolvimento literário.

Entre esses métodos, detém-se a Abordagem Integrada, que consiste na integração da leitura e da escrita em atividades de aprendizagem que realcem a interdependência entre essas habilidades. Após a leitura de um texto, por exemplo, os alunos poderiam ser convidados a escrever um resumo, uma resposta crítica ou uma continuação da história

Os professores, ao preferirem uma abordagem integrada que combina a leitura e a escrita de forma significativa, podem ajudar os alunos a

desenvolver habilidades literárias sólidas, de modo que se tornem leitores e escritores proficientes. Neste caso, a decifração, bem como a compreensão, constituem processos decisivos nas primeiras etapas do processo de aprendizagem da leitura.

### **1.1. A aprendizagem da leitura**

Segundo Sim-Sim (2002), no Prefácio da obra de Viana e Teixeira (2002), a leitura é uma competência cuja aprendizagem se desenvolve ao longo de toda a vida. Como já constatado, o trajeto percorrido pelo leitor tem início antes do ensino formal, caracterizando-se por uma fase em que a emergência da leitura e da escrita ocorre de forma mais “natural”, através do contato que ele vai estabelecendo com a linguagem oral e com os materiais escritos.

Posteriormente, a ação do educador é decisiva, pois ele deve pôr em prática um conjunto de estratégias didáticas que favoreçam a familiaridade da criança com a leitura e o desenvolvimento desta. A iniciação à leitura é facilitada pela implementação de estratégias e métodos que visam desenvolver as habilidades leitoras da criança, de forma eficiente e atrativa.

Em termos metodológicos, são conhecidas várias abordagens ao processo de iniciação à leitura e todas foram projetadas para atender às diversas necessidades e estilo de aprendizagem das crianças, promovendo uma introdução positiva e eficiente à leitura. O Método Fonológico centra-se na correspondência entre letras e sons, considerada essencial para a compreensão da relação entre ortografia e fonologia (Adams, 1990). Já o Método Global ou *Look – and – Say*, complementarmente, foca o reconhecimento visual das palavras como um todo (Giasson, 1996).

Na Leitura Partilhada, os educadores ou pais leem em voz alta para a criança, estimulando a sua compreensão auditiva e o desenvolvimento

vocabular (Viana & Teixeira, 2002). Por sua vez, a *Leitura Guiada* (Costa, 1992) pressupõe a divisão das crianças em pequenos grupos, envolvidos na leitura de textos sob a orientação de um educador, permitindo intervenções pedagógicas direcionadas. O recurso a letras magnéticas e aplicativos interativos, para enriquecimento da experiência de aprendizagem, caracteriza o Método do Uso de Material Multissensorial (Rebelo, 1993).

Com o foco no desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico, a *Instrução Explícita de Estratégias de Compreensão* aposta na previsão de conteúdo e colocação de perguntas (Pressley & Afflerbach, 1995). Finalmente, o método *Atividades de Consciência Fonética* envolve jogos de rimas e a segmentação silábica como vias de preparação da criança para a leitura (Snow, 2002).

Posteriormente, esse leitor iniciante aprofunda esses primeiros passos num contexto mais estruturado, fazendo o caminho da proficiência a partir de um nível menos complexo, a decifração, até ao nível de maior complexidade, a compreensão. Segundo Sim-Sim (2002), no Prefácio da obra de Viana e Teixeira (2002), este nível superior é um culminar de um processo que mobiliza o conhecimento que ele tem da língua, bem como o exercício das suas capacidades cognitivas e linguística, permitindo que ele ponha em prática a capacidade de refletir sobre esse conhecimento.

#### 1.1.1. O conceito de leitura

A investigação considera a leitura um processo complexo que não se reduz à mera decifração de palavras impressas. Existem, porém, várias definições desse conceito que são antes “suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que a leitura é” e algumas delas “reflectem pontos de vista teóricos de modelos específicos; outras são mais ecléticas.” (Viana & Teixeira, 2002, p. 11).

Na sua revisão resumida da concetualização da leitura, Viana e Teixeira (2002, p. 13) identificam essa atividade como sendo uma “atividade formativa [que] não se pode limitar a uma sequência de mecanismos justapostos, na medida em que pretendemos que ela contribua para a construção de processos mentais que permitam adquiri-los.” Nesta ordem de ideias, a leitura constitui “um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança”, devendo ser definida de forma tanto ampla como completa, de acordo com os “os objectivos gerais do acto pedagógico.”

De acordo com perspectiva das autoras mencionadas, ler constitui não só “uma técnica de decifração”, mas também um ato de “compreender, julgar, apreciar e criar”, pois a fluência adquirida, nesse processo resulta da interação dessas operações, facto que torna esse ato numa atividade psicológica especialmente complexa (Viana & Teixeira, 2002, p. 14). Dada esta complexidade, as autoras destacam, no processo de aprender a ler, um progressivo aprofundamento do conhecimento, que vai desde a identificação da palavra à extração de significado do texto, como apoio neste e na realidade extratextual (Viana & Teixeira, 2002, p. 14)

Como processo, a leitura envolve uma importante interação entre o leitor e o texto, com vista à construção de significado. De acordo com Giasson (1996), esse processo constitui um ato de compreensão que integra várias habilidades cognitivas, linguísticas e metacognitivas. Através das considerações de Giasson, entende-se que a leitura não corresponde a uma mera identificação de símbolos gráficos, mas antes a um processo ativo de construção de significado.

Concordantemente, Adams (1990) descreve a leitura como atividade que envolve a identificação de palavras, mas também a descodificação fonológica, a integração de conhecimentos prévios e a compreensão textual.

Essa visão ressalta a natureza multifacetada da leitura, composta tanto por componentes de baixo nível, no caso da descodificação, como componentes de alto nível, como a compreensão e a interpretação.

Como referido, as definições do conceito de leitura estão agrupadas em modelos, “modelos de processamento da informação”, segundo Viana e Teixeira (2002, p. 15). Entre estes, destaca-se o de ascendente (*bottom-up*), de Gough, LaBerge, Samuels, entre outros (Rumelhart, 1994, como referido por Viana & Teixeira, 2002). Por um lado, os modelos ascendentes dão destaque à decifração, defendendo que a compreensão decorre do reconhecimento da palavra. Neste caso, reconhecimento da palavra e compreensão da leitura assentam no processamento sequencial do texto, que guia a compreensão e não as experiências e nem as expectativas do leitor.

Por outro lado, os modelos descendentes atribuem maior destaque à compreensão, “concebendo a leitura como um processo de identificação directa e global de palavras.” (Viana & Teixeira, 2002, p. 121). Neste tipo de processamento, denominado de descendente (*top-down*), o leitor coloca a si próprio perguntas sobre o texto, recorrendo também ao conhecimento que tem sobre o mundo, num modelo que é conceptualmente orientado (Viana & Teixeira, 2002). Predomina, nesta circunstância, a vertente psicolinguística, apoiando-se o leitor na informação não visual.

Já o modelo interativo de Rumelhart (1994) concilia os dois anteriores, no sentido em que entende a compreensão como gerada pelo leitor, sob estimulação do texto lido. Além disso, os modelos interativos consideram que a leitura envolve “o processamento do texto (reconhecimento e compreensão) e o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o texto.” (Viana & Teixeira, 2002, p. 121). A compreensão será gerada por este leitor, estimulado pelo próprio texto. Viana e Teixeira (2002)

consideram estes modelos os que melhor descrevem o ato de ler, pela sua natureza idiossincrática.

Kintsch (1998) propôs um modelo de compreensão na leitura que realça a importância do conhecimento prévio e da construção de modelos mentais durante a leitura. Segundo este autor, a leitura eficiente requer que o leitor utilize os seus conhecimentos prévios para produzir inferências e preencher lacunas deixadas pelo texto. Esta questão põe em destaque a importância da conexão entre o conhecimento existente e as novas informações.

Perfetti (1985) acrescentaria que a leitura é um processo de reconhecimento automático de palavras e processamento eficiente de informações textuais. Este autor argumenta que a fluência na leitura depende da automatização da descodificação, permitindo que os recursos cognitivos sejam dedicados à compreensão do texto.

Observando a existência de todos esses modelos, Viana e Teixeira (2002) admitem a complexidade do processo de leitura e defendem que o tipo de processamento utilizado pelo leitor, a sua atuação enquanto leitor, varia consoante o seu grau de proficiência, razão por que cada tipo de leitor adota estratégias que servem esse mesmo grau. Neste caso, não poderá haver apenas um modelo para descrever o processo complexo da leitura.

Na sequência da reflexão sobre o conceito de leitura, é possível afirmar que “ler é compreender” (Viana, 2009, p. 7) ou “extrair sentido do que é lido” e que a leitura, como processo complexo, não pode ser reduzida à simples decifração de palavras impressas, pressupõe a compreensão (Viana et al., 2010, p. 3). Como tal, ela envolve a conjugação quer de experiências quer de conhecimentos anteriores e é condicionada por vários fatores (o meio social de origem, as condições em que é desenvolvida, entre outros), mas está orientada para o desenvolvimento integral da criança (Viana & Teixeira,

2002, p. 13), para a sua capacitação enquanto “indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão, compreendendo as mudanças no mundo, e os seus efeitos em cada um de nós (Viana & Teixeira, 2002, p. 104).

Como ato de compreensão que integra várias habilidades cognitivas, linguísticas e metacognitivas (Giasson, 1996), a leitura não se reduz à identificação, mas a um processo ativo de construção de significado. A criança manifesta, desde cedo, comportamentos indicativos da sua capacidade para refletir sobre a língua que utiliza (Viana & Teixeira, 2002, p. 67), mas esta compreensão não corresponde a um conhecimento metalinguístico. Quando este se verifica, isto significa que a capacidade que a criança tem para “processar, compreender, pensar e fazer julgamentos acerca da estrutura da língua” foi evoluindo, deixando de ser intuitivo e implícito, para se tornar, gradualmente, “explícito, formal e abstracto.” (Viana & Teixeira, 2002, p. 69).

#### 1.1.2. A leitura como processo

O processo de leitura é complexo e envolve várias etapas que, interligadas entre si, permitem ao leitor atribuir significado às palavras escritas. Como etapa inicial, existe a Percepção Visual. Nela, o leitor identifica letras e palavras através da visão. Em seguida, ocorre a Descodificação Fonológica, que converte letras em sons correspondentes. Isto será determinante para os leitores iniciantes, ajudando-os a associar grafemas (letras) a fonemas (sons) (Adams, 1990; Perfetti, 1985). Como etapa seguinte, temos o Reconhecimento de Palavras, que envolve a identificação automática e rápida de palavras conhecidas, facilitando a fluência da leitura (Kintsch, 1998).

Posteriormente, o leitor utiliza o seu vocabulário e conhecimentos prévios para dar sentido às palavras e frases, na etapa de Acesso ao Vocabulário e Conhecimento de Fundo. Este aspeto é essencial para a sua

compreensão profunda do texto (Perfetti, 1985). Como núcleo do processo de leitura, a Construção de Significado envolve a integração de novas informações com conhecimentos pré-existentes e a realização de inferências para construir um modelo mental do texto (Kintsch, 1998).

Durante a leitura, os leitores monitorizam a sua compreensão e ajustam as suas habilidades conforme necessário, utilizando estratégias metacognitivas para verificar e resolver problemas de entendimento (Monitorização e Ajuste da Compreensão) (Pressley & Afflerbach, 1995). Por fim, o leitor integra a nova informação ao conhecimento existente e retém-na para uso futuro, promovendo a aprendizagem a longo prazo e a aplicação do conhecimento adquirido (Integração e Retenção da Informação) (Giasson, 1996).

O processo de leitura, que se desenvolve por etapas, é dinâmico e envolve uma “gradual aquisição de competências, nomeadamente, a compreensão da finalidade da leitura, das convenções da leitura e da escrita, do carácter simbólico e abstracto da escrita, da estrutura segmental da fala e da relação entre grafemas e fonemas.” (Viana & Teixeira, p. 123). Ele envolve componentes cognitivos, linguísticos e metacognitivos, que interagem de forma complexa para permitir uma atividade eficaz e uma compreensão profunda do texto, como seguidamente é indicado.

## **1.2. Da decifração à compreensão: dois conceitos-chave da leitura**

Se, numa primeira instância, o processo de leitura surge ligado a uma descodificação ou decifração do código linguístico. Numa segunda etapa, ele estará relacionado com uma componente cognitiva que implica uma compreensão mais profunda do texto e, inclusivamente, do mundo. Como refere a investigação, o desenvolvimento dessas competências deve ser

estimulado, nomeadamente pelo professor ou educador, que deve avaliar o nível de desenvolvimento de cada criança, para poder implementar metodologias e estratégias pedagógicas adequadas (Viana & Teixeira, 2002).

Sim-Sim (2002), no Prefácio da obra de Viana e Teixeira (2002, p. 6), menciona que o entendimento da leitura como processo é indissociável da mobilização de dois processos de aprendizagem, um de menor complexidade, a decifração, e outro de maior, a compreensão, que “exige o recurso a uma simbolização de nível superior que mobiliza simultaneamente o conhecimento que o falante tem da vertente oral da língua e a capacidade de reflectir sobre esse mesmo conhecimento.” Sim-Sim e colaboradores (2007, p. 5), a par de Viana (2009, p. 11), referem a decifração como “dimensão do reconhecimento de palavras” e a compreensão como “a dimensão da construção de significado”, identificando os dois conceitos com um nível mais baixo e outro mais alto.

#### 1.2.1. A decifração ou descodificação (componente de baixo nível)

Com o ingresso da criança no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino da leitura surge associado ao ensino da decifração ou descodificação (Batalha, 2017, p. 58). Segundo Sim-Sim (2002), no Prefácio da obra de Viana e Teixeira (2002), na fase inicial da decifração,

a descoberta e a consolidação do princípio alfabético, base da escrita de línguas como o português, é a porta de entrada no domínio da descodificação das cadeias grafemáticas, sem o qual é impossível «saber ler todas as palavras do mundo, as que sabemos e as que não sabemos» (p.6).

O objetivo da decifração é a “identificação automática da palavra escrita” (Batalha, 2017, p. 58). Este conceito pressupõe a capacidade de os

alunos identificarem e pronunciarem palavras escritas, sendo uma habilidade fundamental para a fluência na leitura e compreensão textual. Na ausência de uma capacidade sólida para decifrar palavras, os alunos enfrentam grandes dificuldades na compreensão textual, o que prejudica a sua evolução como leitores proficientes.

Para Viana e Teixeira (2002, p. 11), “a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento de níveis ulteriores”, mas “reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado”, pois “todos os signos gráficos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura resultaria inútil se não permitisse atingir o pensamento.”

Reforça-se que Sim-Sim (2009) sublinha que o ensino da decifração deve considerar o perfil da criança a ensinar, desde os comportamentos decorrentes da leitura até aos conhecimentos da linguagem oral, considerado o início para a descoberta e estabilização do princípio alfabético (Sim-Sim, 2009).

O professor terá ao seu dispor diversos métodos para o ensino da decifração. Ele poderá optar por estratégias fônicas, assentes na correspondência entre grafema e fonema, ou outras mais globais. No primeiro caso, as estratégias de segmentação e síntese, relacionadas com a divisão de palavras em partes sonoras e com a sua combinação para a formação de palavras, têm demonstrado utilidade. Alguns autores consideram, no entanto, que a combinação sistemática desses dois tipos, suportada pela utilização de escritos reais, é a que produz maiores efeitos na aprendizagem que o aluno faz (Sim-Sim, 2009).

Sim-Sim (2009), delinea algumas linhas orientadoras necessárias ao ensino da decifração. Entre elas, está a necessidade de esse ensino se verificar em contexto real de leitura e não estar associado a um conjunto de exercícios

descontextualizados. Neste caso, deve verificar-se um ambiente de aprendizagem estimulante, isto é, com matérias de leitura e escrita variados e com fins específicos, inculcando-se na criança uma rotina diária de leitura por prazer, em que ela pode ouvir e ver ler, bem como conversar com o adulto sobre essa leitura.

A par disso, esse ensino deve apoiar-se nas experiências e nos conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, desde as suas funções à sua estruturação gráfica, sendo contextualizado num ambiente em que o livro seja manuseado e explorado, em que o foco recaia sobre a orientação gráfica da escrita, o conhecimento da mancha gráfica das palavras, a posição e orientação das letras, o reconhecimento logográfico de alguns vocábulos, o desenvolvimento da sensibilidade fonológica, por meio da produção de rimas e distinção, separação e identificação de sílabas.

Sim-Sim (2009) defende, ainda, a necessidade de esse ensino ser explícito, direto e transparente no que diz respeito ao ensino da correspondência grafema/fonema, devendo ser particularmente praticados pelas crianças a sedimentação do princípio alfabético, a correspondência som inicial/letra, a identificação dos nomes das letras, o conhecimento da ordenação alfabética, o reconhecimento de letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e de imprensa.

O ensino da decifração deve contemplar quer o reconhecimento de padrões ortográficos sistematicamente (as sílabas estruturalmente previsíveis, os grupos consonânticos de ocorrência frequente, os ditongos orais e nasais, as vogais nasais, os prefixos e sufixos frequentes, as combinações frequentes de vogal/consoante).

Deve ser ainda fomentada a leitura de palavras de ocorrência frequente, de forma que seja construído um léxico visual, para a identificação automática de palavras, resultante do treino, da memorização daquelas que

sejam gramaticalmente indispensáveis, mas não imediatamente decifráveis. Finalmente, é preciso que haja associação à prática de expressão escrita, para reforço deste tipo de comunicação e consolidação do princípio alfabético e automatização das palavras globalmente reconhecidas (Viana & Teixeira, 2002, p. 19).

Pelo exposto, entende-se que o ensino da decifração/descodificação, que funciona como base fundamental para a compreensão, permite que a criança leia palavras de forma rápida e automática. A decifração não é uma condição suficiente para que haja compreensão, mas a criança que desenvolve boas capacidades de linguagem oral (um bom domínio dos níveis lexical e sintático, nomeadamente), um conhecimento capaz do mundo, tem maiores hipóteses de vir a desenvolver boas capacidades de compreensão (Batalha, 2017, p. 60).

As definições de leitura que dão ênfase à decifração concebem a leitura como um ato predominantemente perceptivo, “considerando que o ensino desta competência tem como principal objectivo a aprendizagem da correspondência grafema-fonema e a análise da palavra.” (Viana & Teixeira, 2002, p. 18). Ainda que a leitura assente num processo sensorio/perceptivo, que pressupõe a distinção visual entre os signos gráficos, enquanto ato, ela também prevê a concretização de operações mentais e atitudes, desenvolvidas de forma integrada, sendo a decifração/descodificação uma dessas operações mentais (Viana & Teixeira, 2002, p. 18).

A decifração é, desta forma, aceite como apenas parte integrante do processo da leitura, e não como totalidade desse processo. Como sublinhado inicialmente, a leitura tem um papel fundamental na formação integral da criança, pois, através dela, é concretizado a “activação do desenvolvimento psicológico como objectivo educativo”, e, para este, importa tanto a

aprendizagem de palavras como uma consequente conceptualização (Viana & Teixeira, 2002, p. 17).

### 1.2.2. A compreensão (componente de alto nível)

No que diz respeito ao conceito de compreensão, as definições não são consentâneas. Como salienta Batalha (2017, p. 8), “o conhecimento linguístico, tal como o conhecimento que temos de outros domínios, é essencialmente implícito, inconsciente e instintivo.” Neste caso, ele corresponde a um nível mais básico, nomeadamente aquele que nos permite comunicar, servindo um sentido utilitário, não necessariamente preocupado com o uso da gramática.

Ora, esse uso da língua será distinto daquele que “fazemos [...] nas atividades de compreensão e produção”, pois, neste caso em particular, estamos diante de “uma atitude reflexiva sobre os objetos linguísticos e a sua manipulação”. Assim, desde muito cedo, possuímos “um conhecimento linguístico implícito, instintivo, [e] desenvolvemos capacidades que nos permitem observar a língua como um domínio de análise ou um objeto que pode ser explorado” (Batalha, 2017, p. 8).

A capacidade de refletir sobre a leitura enquanto processo constitui um conhecimento metalinguístico. De acordo com Batalha (2017, p. 11), a consciência metalinguística corresponde à “capacidade para refletir sobre as propriedades estruturais da língua e para as manipular, tomando a língua como objeto de pensamento.” Tal como a decifração, a compreensão é decisiva para o processo de leitura. De facto, o último objetivo da leitura não é a pronúncia de palavras, mas sim a compreensão e interpretação do texto. A compreensão permite que os alunos absorvam informações, explorem novas ideias e construam conhecimento no processo de leitura. Além disso, ela está intimamente relacionada com o sucesso académico e com

o desenvolvimento de habilidades críticas, como o pensamento crítico, a análise e a síntese.

Entre as técnicas e estratégias utilizadas no desenvolvimento da compreensão, destaca-se o ensino explícito de estratégias relacionadas com fazer previsões, fazer conexões com conhecimentos prévios, visualizar cenas e personagens, fazer perguntas durante a leitura e resumir o que foi lido. Essas estratégias têm como objetivo a capacitação dos alunos, tornando-os leitores ativos e interessados, os quais interagem de forma significativa com o texto.

A par disso, a prática da leitura em voz alta e a discussão em grupo sobre o texto lido são duas técnicas eficazes para o desenvolvimento da compreensão. Elas permitem que os alunos partilhem as suas interpretações, debatam ideias e explorem as diferentes perspectivas levantadas pelo texto. O *feedback* dos professores e colegas é igualmente crucial para que o aluno desenvolva uma compreensão mais profunda do texto e identifiquem as áreas que precisam de melhoria.

A história da compreensão da leitura pode ser explicada pela importância que texto, contexto e leitor foram recebendo, com consequências sobre as estratégias didáticas adotadas na sala de aula. No primeiro caso, considera-se que o texto influencia a compreensão, podendo esta variar consoante o tipo de texto (Viana et al., 2010). Entre os fatores derivados do texto, estão incluídas variáveis como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário (Viana et al. 2010).

O conteúdo tem a ver com a informação constante do texto e as suas relações semânticas; a estrutura tem a ver com a forma como está organizada a informação (as ideias veiculadas e a sua complexidade, o vocabulário, o número de palavras novas). Relativamente aos fatores ligados ao leitor, eles têm a ver com as suas estruturas cognitivas e afetivas (Giasson, 1993; Viana et al., 2010). Serão, neste caso, a atenção, a memória, a inferência e a

visualização, a sua motivação, o seu interesse, os conhecimentos sobre o vocabulário, o conhecimento linguístico e sobre o tópico em causa.

O contexto pode ser identificado com o conjunto de condições que rodeiam o leitor aquando do seu contato com o texto, contemplando a sua condição psicológica (a sua motivação para ler), as sociais (as interações que ocorrem durante a leitura), as condições físicas e ambientais (o tempo disponível, o espaço em que é realizada a leitura, o conforto do leitor e o grau de ruído que o rodeia) (Giasson, 1993; Viana et al., 2010).

Os modelos tradicionais da compreensão centravam-se em “listas sequenciais de habilidades” e neles vigorava a “ideia de recepção passiva da mensagem” por parte do leitor; os modelos atuais são mais globais e orientados para a integração das habilidades, existindo “lugar [para a] noção de interação texto-leitor.” (Giasson, 1993, p. 17).

## **2. A leitura no quadro do ensino explícito: abordagens ao ensino da leitura e estratégias didáticas para a potencialização do ensino da compreensão na leitura**

Vários estudos têm demonstrado a importância da prática do ensino da compreensão, considerando que ela está relacionada com bons desempenhos na leitura. Se uns têm corroborado a ideia de que é importante ensinar a compreender, outros apresentam propostas concretas para o ensino e avaliação da compreensão (Viana et al., 2010).

As estratégias de pré-leitura, defendidas por Giasson, (1993), Sim-Sim e colaboradores (2007), Viana et al. (2010) e Viana, Ribeiro, Santos e Cadime (2012) ajudam, desta forma, a que as crianças ativem o seu conjunto de conhecimentos prévios, a estabelecer expectativas e a criar uma base sólida para a compreensão do texto. Todas as atividades de antecipação desafiam os

alunos a fazer suposições informadas, com base em pistas fornecidas pelo próprio texto, promovendo as suas habilidades de inferência (Giasson, 1996). Trata-se de um conjunto de atividades considerado importante para a promoção de uma leitura significativa e eficaz.

Entre as estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura, temos: a explicitação do objetivo da leitura do texto, a ativação do conhecimento anterior sobre o tema, a antecipação de conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc. (Sim-Sim e colaboradores, 2007, p. 15), a localização no texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas).

Na estratégia de ativação de conhecimentos prévios, é esperado que os alunos reflitam sobre o que já sabem sobre o tema do texto, antes de começarem a ler. Essa estratégia permite que eles estabeleçam conexões entre as suas experiências passadas e o conteúdo do texto, preparando-se para uma leitura mais envolvente (Giasson, 1996).

Ao mesmo tempo, o estabelecimento de objetivos claros para a leitura ajuda os alunos a direcionar a sua atenção para os pontos-chave do texto. Isto pode ser feito a partir da identificação de perguntas que desejam ver respondidas, ou de informações específicas que procuram encontrar durante a leitura (Pressley & Afflerbach, 1995).

No período pré-leitura, os alunos podem também ser incentivados a fazer previsões sobre o conteúdo do texto, com base em pistas visuais, títulos, subtítulos e ilustrações. Essa prática estimula o seu pensamento crítico e aumenta o seu interesse pela leitura (Adams, 1990). De igual modo, a exploração de vocabulário-chave e a discussão do significado de palavras específicas ajudam a construir uma base sólida de compreensão, antes da leitura do texto em si (Viana & Teixeira, 2002).

Durante a leitura, considera-se importante a implementação de estratégias que ajudem os alunos a monitorizar a sua compreensão do texto e o seu envolvimento com este. Entre as estratégias de acompanhamento da leitura, temos a realização de uma leitura seletiva, a criação de uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais — cheiros, sabores — sentimentos, etc.), a síntese à medida que se avança na leitura do texto, o adivinhar o significado de palavras desconhecidas, a utilização de materiais de referência (dicionários, enciclopédias...), a paráfrase de partes do texto, o sublinhar e tomar notas durante a leitura, definição de estratégias a utilizar durante a leitura, a implementação de uma leitura seletiva (Sim-Sim e colaboradores, 2007, pp. 17-18)

O recurso a perguntas inferenciais, como salientam Sim-Sim e colaboradores (2007), que exigem que os alunos façam conexões além do que está explicitamente presente no texto é importante. Esse tipo de pergunta está relacionado com o propósito de aprender a tirar conclusões, fazer previsões e inferir significados com base nas informações apresentadas. Para exemplificar essa estratégia, pode perguntar-se “Por que razão a personagem tomou essa decisão?”; “Qual poderia ser o resultado dessa ação?”, desafiando os alunos a pensar de forma crítica, procurando elementos no texto que suportem as suas respostas.

A monitorização contínua da compreensão é essencial, porque estimula os alunos a avaliarem regularmente o seu entendimento do texto, e a ajustar as suas estratégias de leitura, conforme necessário. Os próprios educadores podem ensinar os alunos a identificar sinais de falta de compreensão, como confusão ou falta de conexão com o texto, bem como a utilizar estratégias de resolução de problemas, através da releitura de trechos, levantamento de questões ou estabelecimento de conexões com aquele que é o seu conhecimento prévio.

O recurso a pausas regulares para discussão, durante a leitura, constitui também uma estratégia eficaz. Ela permite que os alunos partilhem as suas interpretações, debatam ideias e esclareçam dúvidas à medida que avançam no texto. As discussões em grupo também proporcionam a oportunidade de os alunos praticarem habilidades de expressão oral, colaboração e pensamento crítico.

Após a leitura de um texto, o educador poderá implementar atividades e técnicas que reforcem a compreensão dos alunos, ajudando-os a consolidar a sua aprendizagem, através do desenvolvimento da metacognição. Algumas das estratégias que integram a pós-leitura são: a formulação de questões sobre o lido e o tentar responder, a confrontação das previsões feitas com o conteúdo do texto, a discussão com os colegas sobre o lido, a releitura (Sim-Sim e colaboradores, 2007, p. 20).

A elaboração de resumos, a promoção de discussões em grupo, a análise de texto, com reflexão sobre o que foi lido são atividades destinadas a incentivar os alunos a sintetizarem as informações consideradas mais relevantes do texto. A escrita de um breve resumo, a criação de uma representação visual ou a elaboração de um esquema do texto lido promovem o desenvolvimento de habilidades de síntese, ajudando os alunos a identificar os pontos-chave do texto.

As discussões em grupo permitem que os alunos partilhem as suas interpretações, debatam as suas ideias e façam perguntas uns aos outros, numa tentativa de compreensão mais alargada do texto. Além disso, essas mesmas discussões constituem uma oportunidade para que os alunos desenvolvam e ponham em prática as suas habilidades de comunicação, colaboração e pensamento crítico.

A análise incentiva os alunos a observar o detalhe, identificando, no texto, temas principais, personagens, cenários e pontos de viragem na sua

história. Através dela, os alunos podem desenvolver a sua compreensão e explorar *nuances*, bem como significados subjacentes. A par disso, eles são encorajados a refletir sobre o que aprenderam durante a leitura, ao levantar questões como: “O que aprendemos com este texto?” ou “De que forma este texto se relaciona com as nossas próprias experiências ou o mundo ao nosso redor?” A reflexão permite o desenvolvimento metacognitivo, auxiliando os alunos na interiorização e aplicação do que aprenderam.

De acordo com o exposto, a compreensão envolve a reflexão e manipulação do objeto linguístico (Batalha, 2017, p. 8), constituindo um conhecimento metalinguístico, pois pressupõe que se tome a língua como objeto de pensamento. Como tal, ela permite a absorção de informação, a exploração de novas ideias e a constituição de conhecimento, por parte do aluno, no processo de leitura. Nessa qualidade, a compreensão está associada ao sucesso académico, bem como ao desenvolvimento de habilidades críticas, como o pensamento crítico, a análise e a síntese.

Entre as técnicas utilizadas no desenvolvimento da compreensão, está o ensino explícito de estratégias relacionadas, que visam a capacitação do aluno, tornando-o um leitor ativo e interessado que interage de forma significativa com o texto. Este modelo “caracteriza-se pela preocupação de tornar transparente os processos cognitivos presentes na actividade da leitura e pela importância dada ao desenvolvimento da autonomia do leitor.” (Giasson, 1993, p. 46)

Algumas das estratégias mencionadas foram já referidas (como fazer previsões, fazer conexões com conhecimentos prévios, visualizar cenas e personagens, fazer perguntas durante a leitura e resumir o que foi lido). Para que tenha lugar o ensino explícito da compreensão, o professor tem de estar consciente das várias categorias existentes, as quais foram discriminadas por alguns autores, como será possível verificar.

### **3. Avaliação da leitura (da compreensão leitora)**

Sobre a importância desse ensino, podemos ler em Sim-Sim e colaboradores (2007):

O ensino explícito da compreensão de textos tem por objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto. (p.21)

Nesta ordem de ideias, Viana et al. (2010, p. 19) desenharam o programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, com o intuito de “responder à necessidade de organizar um conjunto de actividades que permitisse o ensino explícito da compreensão leitora”, que visa elevar o nível de compreensão de todos os alunos.

De igual modo, Viana et al. (2012, p. 448) delinearam também dois programas de ensino explícito da compreensão da leitura, nomeadamente «“Aprender a compreender torna mais fácil o saber” e “Aprender a compreender... Do saber ao saber fazer”, para alunos do 3.º ao 6.º ano de escolaridade, que podem ser desenvolvidos em contexto de sala de aula ou em contexto de grupo de apoio ou recuperação. Esses programas visam promover o desenvolvimento da compreensão, assentando no princípio da discussão dos participantes pedagógicos sobre a questão ensinada.

Os programas são desenvolvidos “de acordo com o racional teórico do modelo consensual de leitura proposto por Giasson (2000), segundo o qual a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, 3 tipos de fatores: o texto, o contexto e o leitor.” Quer o ensino explícito da compreensão da leitura quer

os vários tipos de compreensão leitora, servem o seguinte objetivo: “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.” (Viana et al., 2012, p. 450).

Neste sentido, são apresentados exemplos de “operacionalização das estratégias propostas”, recorrendo à *Família Compreensão*, um conjunto de personagens criadas para estes programas, para, segundo Viana, et al. (2012):

modelar, no leitor, o uso das estratégias mais adequadas para executar as tarefas, munindo-o de instrumentos para regular a sua compreensão e colmatar lacunas e/ou dificuldades em compreender quer os textos lidos, quer as próprias perguntas que orientam a leitura dos mesmos. (p. 448)

Os professores consideram que, para o ensino da compreensão, é necessário acontecer o domínio sobre o código, sem que haja necessidade de haver ensino explícito, e a ocorrência de perguntas, mas as autoras discordam desta visão. O domínio sobre o código linguístico é uma condição necessária para que aconteça a compreensão, mas não garante, por si só, que ela ocorra. Desta forma, a utilização das duas estratégias pedagógicas referidas corresponde a um processo avaliativo, não assegurando que a compreensão ocorra (Giasson, 2000, como referido por Viana, et. al, 2012).

É necessário saber como se ensina a compreender. Estes programas seguem esta linha didática, pois “as tarefas propostas foram concebidas numa perspetiva de ensino e maioritariamente orientadas para o processo de compreensão”, são variadas, requerem uma abordagem diversificada, e pretendem “dotar os alunos de estratégias conducentes à extração de sentido(s) e a pensarem sobre o seu próprio pensamento (metacognição)”.

Deste modo, “a modelagem de estratégias, a justificação de respostas e a explicitação de raciocínios são, por isso, linhas de atuação sempre

presentes”, pois esses programas visam o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão (Viana et al., 2012, p. 449).

Os programas defendem o uso de perguntas de todo o tipo para avaliação da compreensão da leitura (as de resposta aberta, as de resposta múltipla e as de tipo *cloze*, perguntas de tipo verdadeiro/falso ou de ordenação), desde que se considere “as exigências que cada um dos formatos de pergunta/tarefa encerra.” (Viana et al., 2012, p. 449). Relativamente aos formatos de tarefas propostos pelos programas em causa, eles “exigem ao aluno competências de escrita” e apresentam propostas que ultrapassam a interação pergunta-resposta normalmente instituída, favorecendo um contexto de comunicação de natureza dialogal, constituindo uma abordagem ativa à relação professor/aluno no que toca ao ensino da compreensão (Viana et al., 2012, p. 450).

A fim de facilitar a aprendizagem das diferentes competências, foram criadas seis personagens que remetem para os diferentes processos de compreensão abordados e que constituem a *Família Compreensão*: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado, que correspondem, respetivamente, aos processos de metacompreensão, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica, e aos processos lexicais (vocabulário).

Através da *Família Compreensão* e, de uma maneira lúdica, evidencia-se os processos cognitivos envolvidos na compreensão da leitura e, através de um conjunto de personagens próximas do imaginário infantil, é moldado um conjunto de estratégias de abordagem dos textos e das perguntas e tarefas que, a partir deles são propostas. Na caracterização dessas personagens são relacionados com a definição de cada um dos processos de compreensão da leitura (Viana et al., 2012).

Com papéis específicos, as seis personagens são “egos suplementares” a que os alunos podem recorrer em diferentes etapas e que promovem o uso de estratégias metacognitivas (Viana et al., 2012, p. 454). A finalidade do ensino explícito da compreensão da leitura “é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido.” (Giasson, 1993, p. 55)

### **3.1. O ensino da compreensão na leitura e a articulação entre as áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Português, espera-se que o aluno desenvolva competências essenciais no domínio da leitura, adquirindo a proficiência adequada, como leitor fluente. No final desse Ciclo, o aluno deve demonstrar aptidão na compreensão do discurso e expressar-se adequadamente, sendo capaz de elaborar narrativas, opiniões, consolidando as suas capacidades comunicativas (*Aprendizagens Essenciais – 4º Ano, 1.º Ciclo, Português – DGE, 2018*).

Como referido nas *Aprendizagens Essenciais – 4.º ano, 1.º ciclo. Estudo do Meio* (DGE, 2018), as competências a adquirir, neste caso, estão também relacionadas com a mobilização dos saberes para lidar com situações quotidianas, a assunção de atitudes e valores concordantes com a sua participação cívica responsável; a comunicação adequada das suas ideias, recorrendo à utilização de diferentes linguagens, oral, escrita, etc.

Ser possuidor de literacia em leitura equivale a possuir “a compreensão, a utilização, a avaliação, a reflexão e o envolvimento com textos, com a finalidade de atingir objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e participar na sociedade.” vida (Santos & Serrão, 2023, p. 32).

No relatório PISA, os alunos portugueses obtiveram 477 pontos a literacia de leitura, um ponto acima da média da OCDE (476 pontos), o que

corresponde a uma descida de 15 pontos significativos em relação a 2018, de 13 pontos significativos relativamente a 2009 e a um aumento de seis pontos não significativos face ao primeiro ciclo do PISA (2000), anos em que a leitura foi o domínio principal. Em Portugal 76,9% dos alunos alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência a leitura, percentagem superior à média da OCDE (73,7%).

No mínimo, esses alunos são capazes de compreender textos extensos, identificando a sua ideia principal, “inferindo que informação é relevante apesar de [...] a de interesse poder passar despercebida”, eles são ainda capazes de “lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e estabelecer distinções entre factos e opiniões, com base em pistas implícitas relativas ao conteúdo ou à fonte de informação” (Santos & Serrão (dir), 2023, p. 69).

4,7% dos alunos portugueses alcançaram os níveis 5 ou 6 de proficiência – *top performers* – menos 2,5 pontos percentuais do que a média da OCDE (7,2%). 23,1% dos alunos portugueses pontuaram abaixo do nível 2 de proficiência – *low performers* – menos 3,1 pontos percentuais do que a média da OCDE. (Santos e Serrão (dir), 2023, p. viii). Entre o ano de 2022 e os ciclos de referência anteriores do PISA, houve um decréscimo dos *top performers* e um aumento dos *low performers*.

Relativamente ao primeiro caso, os resultados do PISA revelam que o nível de compreensão do aluno é influenciado pelo tipo de texto utilizado. Neste caso, entre os fatores derivados do texto, identifica-se variáveis como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário. Como demonstra o relatório PISA 2022, na verdade, os resultados dos alunos, nessa área, são melhores quando o material didático disponibilizado é composto por textos não-literários do que quando ele compreende textos narrativos e literários.

A integração da leitura na aprendizagem das várias áreas do 1.º ciclo promove o desenvolvimento da compreensão a este nível, bem como o

domínio de conceitos e fenómenos relacionados com a sociedade. Essa integração deverá ser acompanhada pelo recurso a estratégias que tirem partido dos textos explicativos e literários como fonte de aprendizagem. Ora, o ensino da compreensão leitora, como referido por diversos autores (Viana et al., 2010), é potenciador da aprendizagem das demais áreas curriculares que integram o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como a Matemática e o Estudo do Meio. A integração da leitura, nestas várias áreas, promove a compreensão.

Em suma, a leitura desempenha um papel determinante na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na sua vertente de baixo nível, a decifração, e, sobretudo, na sua vertente de alto nível, a compreensão. A capacidade de ler com compreensão é, assim, determinante para o sucesso académico da criança, porque facilita a sua aprendizagem em todas as áreas do currículo.

Neste capítulo, que pretendeu fornecer um enquadramento teórico para o estudo do papel que a leitura desempenha na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto base para a aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento de competências essenciais na aprendizagem ao longo da vida, aborda-se diversas questões especificamente relativas a este domínio de estudos, mas também mais gerais e complementares. Procurando delimitar o conceito de leitura, apresenta-se uma revisão das principais reflexões teóricas sobre ele desenvolvidas.

Tendo em vista uma delimitação dos seus principais vetores, a decifração e a compreensão, aborda-se também a concetualização dos mesmos, para maior esclarecimento teórico e, igualmente, para alcançar uma perspetivação mais concreta dos resultados obtidos pelos alunos portugueses no domínio da leitura em relatórios internacionais, como é o caso do PISA.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo descreve as opções metodológicas que orientaram o desenvolvimento do estudo, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados utilizados ao longo da investigação. Retoma-se a questão de investigação e os objetivos definidos, fundamenta-se a metodologia adotada e justificam-se as técnicas selecionadas, procurando demonstrar a sua adequação às finalidades do estudo e ao contexto de estágio em que este decorreu.

#### 1. Questão de investigação

Tal como apresentado na Introdução, este projeto de investigação partiu da seguinte questão orientadora: “Como pode a *Família Compreensão* contribuir para a aprendizagem da metacompreensão de textos explicativos?”

A partir desta questão, definiu-se como principais objetivos: (1) descrever o perfil de compreensão dos alunos de uma turma de 4.º ano e (2) compreender de que forma a estratégia de ensino explícito da compreensão pode contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura de textos explicativos. No caso deste projeto de investigação, fundamentalmente, a estratégia foi desenvolvida no âmbito de textos na área de Estudo do Meio e pretendia-se ensinar e desenvolver com os alunos estratégias que os ajudassem a esquematizar ideias, selecionar informação essencial e organizar o conteúdo dos textos das diferentes áreas curriculares. Como consequência da implementação da estratégia, supôs-se que no final os alunos fossem capazes de efetuar leituras mais autónomas e eficazes, capazes de apoiar aprendizagens significativas em todas as áreas curriculares.

## **2. Método de investigação**

A metodologia adotada baseou-se na investigação sobre a prática, considerando que o estudo esteve intrinsecamente ligado ao período de estágio profissional. Ao assumir-me como professora-investigadora ao longo da intervenção, seguiu-se a conceção de Ponte (2002, p.8), para quem a investigação sobre a prática “visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas”, tendo como principal referência a comunidade profissional.

Esta abordagem permitiu analisar criticamente a prática pedagógica, identificar dificuldades reais no quotidiano da sala de aula e introduzir alterações fundamentadas para melhorar a compreensão textual dos alunos. De acordo com o mesmo autor, a investigação sobre a prática possibilita que o professor, enquanto investigador, desenvolva simultaneamente o ensino e a investigação, numa relação estreita e não estanque entre ambas as dimensões.

A pertinência desta metodologia tornou-se evidente no contexto observado. A partir das primeiras experiências de estágio, verificou-se que muitos alunos revelavam dificuldades na compreensão de instruções orais e escritas, na identificação de ideias principais e na seleção de informação relevante. Assim, a intervenção teve como propósito alterar este aspeto da prática, ensinando técnicas e estratégias que conduzissem a uma compreensão mais eficaz dos textos escolares.

## **3. Paradigma de investigação**

A ação desenvolvida baseou-se no paradigma fenomenológico/interpretativo, uma vez que se procurou compreender e descrever as perspetivas e experiências dos alunos relativamente ao objeto de estudo. Este paradigma valoriza a interpretação dos significados construídos

pelos participantes e sustenta a ideia de que o conhecimento resulta da interação entre o investigador e o fenómeno observado.

Segundo Coutinho (2016), a investigação interpretativa configura uma “fusão de horizontes”, através da qual o investigador integra as suas próprias conceções com as perspetivas dos participantes, ampliando o entendimento da realidade educativa. Assim, a intervenção envolveu a compreensão das ideias iniciais dos alunos acerca da compreensão textual, de forma a construir aprendizagens significativas a partir do que já sabiam e faziam.

#### **4. Procedimentos de recolha de dados**

O processo de recolha de dados apoiou-se em diferentes técnicas complementares, adequadas à investigação qualitativa e articuladas com os recursos disponíveis no contexto de estágio.

##### **4.1. Observação**

A observação constituiu uma das principais técnicas de recolha de dados, pois permitiu acompanhar e registar as interações, produções e comportamentos dos alunos durante as atividades realizadas. Segundo Carmo e Ferreira (1998), observar implicou selecionar informação pertinente com base em orientações teóricas e metodológicas ajustadas ao problema em estudo.

A observação adotada foi estruturada, uma vez que se guiou por um conjunto de indicadores definidos previamente, alinhados com a questão de investigação. De acordo com Afonso (2005), este tipo de observação parte de um questionamento específico e orienta-se pelos eixos de análise estabelecidos.

Quanto ao posicionamento da professora- investigadora, a observação foi participante, dado que desempenhei simultaneamente o papel de professora estagiária, interagindo com os alunos e acompanhando todos os momentos da prática educativa. Tal como defendem Bogdan & Biklen (1994), procurou-se encontrar um equilíbrio adequado entre participação e distanciamento, garantindo rigor e proximidade ao fenómeno estudado.

Os registos decorreram através de:

- bloco-notas (primeiras impressões e tópicos);
- diário de bordo (registo cronológico e descritivo da intervenção);
- notas de campo;
- eventuais gravações áudio e/ou vídeo de momentos relevantes.

A recolha foi também apoiada pela professora cooperante e pela colega de estágio, permitindo simultaneamente a dinamização das atividades e o registo eficaz dos dados.

## **4.2. Análise documental**

A técnica de análise documental foi igualmente mobilizada, permitindo consultar fontes estáveis e documentos relevantes, como defendem Carmo e Ferreira (1998). Esta técnica visou enquadrar a investigação no panorama científico existente, recolher informação sobre experiências anteriores, compreender o contexto dos alunos e analisar documentos oficiais pertinentes.

Incluíram-se:

- documentos curriculares (AE, Perfil do Aluno, orientações programáticas);
- estudos e literatura científica na área da compreensão leitora;

- produções escritas iniciais dos alunos;
- instrumentos utilizados ao longo da investigação (guiões, registos, mapas, resumos).

## 5. Técnicas de tratamento e análise de dados

O tratamento dos dados foi realizado através da Análise de Conteúdo, adequada para a descrição, categorização e interpretação de produções textuais e registos observacionais. Berelson (1952, 1968, citado por Carmo & Ferreira, 1998) define esta técnica como um método que permite uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como finalidade a sua interpretação.

A análise decorreu em três etapas:

**Descrição** – organização e sistematização dos dados recolhidos;

**Inferência** – estabelecimento de relações entre dados, categorias e objetivos;

**Interpretação** – construção de significados e conclusões.

Foram analisadas:

- produções diagnósticas dos alunos (resumos, mapas, respostas a guiões);
- produções realizadas após a intervenção;
- registos escritos, áudio e vídeo recolhidos durante as sessões.

Apesar de todos os alunos terem participado nas atividades, apenas uma amostra do grupo foi selecionada para análise aprofundada, garantindo a viabilidade e consistência do processo.

## **CAPÍTULO III**

### **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo encontra-se a descrição da intervenção pedagógica realizada no âmbito da investigação mencionada. Deste modo, será apresentado de forma breve o contexto do estudo, sendo mencionadas as informações consideradas relevantes sobre a instituição e sobre o grupo de alunos.

#### **1. O contexto e os seus participantes**

Este projeto de investigação foi realizado ao longo do período de Estágio IV, que decorreu entre 21 de março e 1 de junho de 2022. A investigação concretizada incidiu numa turma de 4.º ano de escolaridade, inserida numa escola do concelho de Sesimbra, Distrito de Setúbal.

O agrupamento agrega diversas escolas públicas e a referida ocupa o lugar de um edifício antigo de pré-fabricados criado em 1979, iniciando as suas atividades letivas em 2003. É constituída por 12 salas de 1.º Ciclo e 4 salas de Ensino Pré-Escolar, refeitório, que também se considera um espaço polivalente, e a biblioteca escolar. O agrupamento inclui um espaço para ATL que é gerido pela Associação de Pais, destinando-se unicamente aos alunos da escola.

Esta escola beneficia de um espaço confortável e acolhedor, tendo uma área exterior grande no qual se encontra um campo de jogos e mesas de piquenique. Está, também, localizada numa zona com acessibilidade a transportes públicos e a outras entidades de serviço à comunidade.

Relativamente à turma em que foi aplicada a investigação descrita anteriormente, esta é constituída por 25 alunos dos quais 9 são rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A maior parte

dos alunos integra a turma desde o 1.º ano de escolaridade, tendo duas das alunas ingressado apenas no início do ano letivo 2021/2022. Importa referir que essas alunas se encontram a repetir o 4.º ano.

O facto de ser uma turma consistente e estável criou desde cedo uma relação muito positiva com a professora titular, que conseqüentemente me recebeu de forma excelente enquanto estagiária, sendo que, tanto eu como o meu par de estágio considerámos a nossa integração no contexto positiva, uma vez que nos sentimos vistas como adultos de referência, dentro da sala.

Ao longo da semana de observação e após algumas conversas com a professora titular, bem como a análise documental de tarefas de avaliação já realizadas, verificou-se a existência de diferentes níveis de aprendizagem, uma vez que existem alunos que não tiveram dificuldades em realizar as tarefas propostas ou participar nos desafios colocados ao longo do estágio, e outros que demonstraram mais dificuldades em compreender e adquirir conhecimentos, mais concretamente no que respeita à leitura (compreensão textual) e produção escrita. Por este motivo, com o passar dos dias foi necessária uma observação mais detalhada, bem como um apoio mais individualizado a esses alunos, com o intuito de os ajudar a colmatar as suas dificuldades.

## **2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica**

O projeto de investigação, conforme referido anteriormente, foi implementado numa turma de 4.º ano de escolaridade e teve como objetivo o desenvolvimento e a verificação de competências de compreensão leitora, a partir de um modelo de ensino explícito da compreensão, mais concretamente através da *Família Compreensão*, aplicado ao ensino de conteúdos de Estudo do Meio.

A escolha deste tema teve como base, para além do referido anteriormente, no capítulo da Introdução, minha curiosidade enquanto aluna, pois sempre senti necessidade de que existissem ferramentas concretas que ensinassem os alunos a compreender não apenas os textos lidos na área de Português, mas também a informação presente noutras áreas curriculares. As dificuldades demonstradas pela turma na compreensão de textos explicativos reforçaram a pertinência da intervenção, facto observado ao longo do estágio e confirmado pela professora cooperante.

No programa de ensino explícito da compreensão na leitura desenvolvido por Viana et al. (2010), a intervenção é estruturada em torno da *Família Compreensão*, um conjunto de personagens pedagógicas construídas para tornar visível e acessível aos alunos o modo como diferentes operações cognitivas intervêm no desenvolvimento da metacompreensão. Cada personagem representa um tipo específico de compreensão e modela a estratégia correspondente: o Juvenal Literal orienta a recuperação de informação explícita no texto; a Conceição Reorganização apoia a estruturação e transformação da informação através de esquemas, tabelas, listas ou sequências; o Durval Inferencial conduz o leitor na formulação de inferências, integrando pistas textuais com conhecimentos prévios; e a Francisca Crítica promove a compreensão crítica e metacompreensiva, incentivando o leitor a avaliar, justificar e refletir sobre o texto e sobre o próprio processo de leitura. As personagens referidas foram as mais significativas ao longo da implementação, mas recorreu-se também à personagem Gustavo Significado. Estas personagens funcionam como mediadores cognitivos e metacognitivos, permitindo aos alunos reconhecer, nomear e aplicar conscientemente os mecanismos de compreensão necessárias para interpretar um texto.

Segue-se, de forma detalhada, a descrição da intervenção desenvolvida.

## **2.1. Intervenção**

Neste tópico do presente capítulo será apresentado todo o procedimento da intervenção do projeto de investigação, sendo relevante, previamente, salientar alguns aspetos considerados importantes.

O primeiro aspeto a ter em consideração é o facto de a apresentação da *Família Compreensão* como método de ensino explícito da compreensão ter tido como indutor o livro “Física Divertida” (Adams & Flintham, 2012). A escolha deste livro baseou-se, para além dos objetivos referidos anteriormente, relativamente à articulação curricular e ao ensino da compreensão na leitura em conteúdos de Estudo do Meio, no facto de o tema “A eletricidade” estar no seguimento dos conteúdos programáticos da professora cooperante.

Seguidamente, importa salientar que as atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos, promovendo o trabalho cooperativo por se acreditar que este, segundo Silva et al. (2015), beneficia e potencia uma aprendizagem personalizada, bem como o sucesso educativo tanto individual como coletivo.

### **2.1.1. Descrição da intervenção**

A intervenção na turma de quarto ano descrita anteriormente teve início no dia 11 de maio de 2022, sendo finalizada no dia 1 de junho, tendo sido organizada num total de sete sessões.

### 1.<sup>a</sup> tarefa - **Apresentação da *Família Compreensão*** – sessão 11 de maio

Esta primeira tarefa consistiu na exploração de uma apresentação interativa em PowerPoint (figura 1), em que foi mostrado o livro “Física Divertida” (figura 2), que aborda o tema da eletricidade. Os alunos foram desafiados a responder a algumas questões sobre os textos, tentando entender se a sua resposta estaria ou não explícita no texto.

Após cada pergunta, foi apresentado um membro da *Família Compreensão*, que teria dicas para dar aos alunos de como chegar à resposta correta, perante o tipo de compreensão presente, em cada questão colocada. Depois de conhecerem os 4 elementos (necessários) dos 6 membros existentes, os alunos foram chamados a tentar responder autonomamente a mais algumas questões, mobilizando o que aprenderam ao longo da sessão. Estas questões foram corrigidas e discutidas, no fim, em grande grupo.

#### **Figura 1**

*Capa da apresentação utilizada*



## Figura 2

Livro “Física divertida”



(Adams & Flintham, 2012)

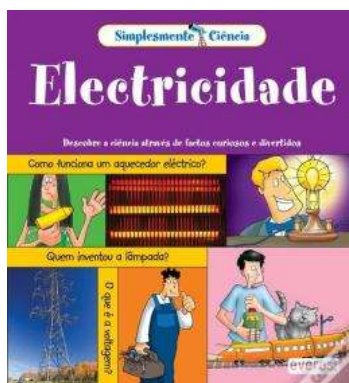
Posteriormente à realização da primeira tarefa, foram constituídos grupos, tendo em conta o número de elementos da turma e de forma a que os grupos ficassem heterógenos, no que respeita a níveis de aprendizagem (cinco grupos com 4 elementos e um grupo de 5 elementos). Apresentaram-se alguns elementos da *Família Compreensão*, mencionados por Viana, et al (2010) (Juvenal Literal, Conceição Reorganização, Durval Inferencial, Francisca Crítica e Gustavo Significado), bem como as suas características. Aos alunos, distribuíram-se cartões com as características de cada elemento da família e solicitou-se que desenhassem as personagens, conforme as originais ou colocando o seu cunho pessoal.

2ª tarefa – **Apresentação e realização dos guiões de leitura** – sessão 23 de maio.

De modo a diversificar a informação dada sobre o mesmo tema, a segunda proposta de tarefas teve como base a resolução de guiões de leitura, por parte dos grupos de trabalho organizados na sessão anterior, tendo em conta excertos de outro livro – “Eletricidade” (Law & Boulter, 2011) (figura 3).

### Figura 3

Livro “Eletricidade”



(Law & Boulter, 2011)

Foram desenvolvidos três guiões com subtemas diferentes presentes no livro, sendo distribuídos a cada dois grupos o mesmo tipo de guião, distinguidos por cores (cor-de-rosa, amarelo e azul). Os grupos foram desafiados a resolver o guião recorrendo à estratégia da *Família Compreensão* apresentada anteriormente. Para auxiliar neste processo, puderam ter à disposição os cartões construídos na sessão anterior. Foi solicitado, também, que os alunos colocassem em cada questão o membro da *Família Compreensão* utilizado para os ajudar a chegar à resposta.

Após responderem a todas as questões, os alunos tiveram à sua disposição guiões autocorretivos, para poderem verificar as suas respostas.

3ª tarefa – **apresentação dos guiões** – sessão 25 de maio.

Esta proposta surgiu com o objetivo de os grupos apresentarem os seus guiões. Foi sugerido aos alunos que elegessem um porta-voz que representasse o grupo. Após essa eleição, os porta-vozes de cada grupo foram apresentar o seu guião, bem como as respostas dadas, podendo compará-las

com o seu “grupo par”, ou seja, o outro grupo que tinha resolvido o mesmo tipo de guião.

A questão 6 de cada guião esteve em destaque, uma vez que todas as questões eram de compreensão por reorganização, mas de tipologias diferentes. Esta foi selecionada, para que os alunos compreendessem que o mesmo tipo de compreensão pode ser abordado de variadas formas. Esta discussão foi conduzida pela professora estagiária, tendo levantado algumas questões como se pode comprovar pelo discurso apresentado:

Professora estagiária: Então digam-me lá, qual foi o elemento da família que usaram para vos ajudar a responder a esta questão?

A3: Nós usámos o Durval Inferencial.

A9: Nós usámos a Conceição Reorganização.

A2: Usámos o Durval.

A20: Nós, a Conceição Reorganização.

A17: Nós utilizámos aquele, o... que tem as coisas todas lá escritas no texto.

Professora estagiária: O Juvenal Literal?

A17: Sim esse!

A24: Nós usámos a Conceição.

Professora estagiária: Muito bem! Já entendi que não foi fácil chegar a um consenso. Vamos lá então tentar perceber... Quem achou que o mais adequado era o Durval Inferencial, quer explicar porquê?

A2: Porque há coisas que estão aqui escritas que não estão mesmo assim, no texto e precisamos de pensar primeiro o que quer dizer.

A20: Mas não percebes que isto é tipo um resumo do texto? Tens de organizar a informação toda que já tinhas, para dar a resposta.

Após mais algumas trocas de ideias e explicação, conseguiram concluir que a Conceição Reorganização seria a personagem mais adequada, uma vez que é necessário reunir toda a informação lida e reorganizá-la de modo a fazer sentido.

#### 4.<sup>a</sup> tarefa – **Realização de provas modelo do IAVE** – 30 de maio

Para esta proposta, foram selecionadas duas provas de aferição (2014 e 2015), construídas pelo IAVE para o 4.º ano de escolaridade, de Português. Foi necessário adaptá-las, utilizando apenas a parte da compreensão de textos. Ambas contêm dois textos cada uma. Um do tipo explicativo, em que são abordados conteúdos também de Estudo do Meio, e outro do tipo narrativo.

Para a realização destas, constituíram-se novamente grupos, no entanto, diferentes dos anteriores, tendo sido, então, formados quatro grupos (três grupos de 6 elementos e um grupo de 7 elementos). Houve necessidade de formar grupos maiores para esta atividade, aquando da sua finalidade, que será explicada na sessão seguinte.

Pretendia-se que os alunos mobilizassem os conhecimentos abordados e as estratégias sobre compreensão ensinadas nas sessões anteriores.

#### Sessões 5 e 6 – **Organização para apresentação das provas** – 30 e 31 de maio

Esta foi a etapa mais longa no decorrer de toda a implementação deste projeto. Nestas sessões foram corrigidas as respostas dadas às provas realizadas na sessão anterior, em grande grupo. Foram, também, referidos os

elementos da *Família Compreensão* utilizados para responder a cada questão. Seguidamente, foi solicitado aos alunos que se organizassem dentro do grupo e que, em cada um, fossem distribuídos papéis para criarem um teatro. A cada elemento do grupo deveria ser atribuído um membro da *Família Compreensão*, sendo que um, ou dois alunos deveriam representar o seu próprio papel de aluno. A criação do teatro incidiu na ideia de os alunos representarem a resolução da prova, dando aos “alunos” as dicas que os ajudariam responder às questões.

#### Sessão 7 – **Apresentação dos teatros** - 1 de junho

Nesta última sessão, os alunos (organizados em grupos na sessão anterior) apresentaram um pequeno momento de dramatização, em que retrataram a resolução das provas atribuídas anteriormente. Como já tinha sido referido, cada aluno assumiu o papel de um elemento da *Família Compreensão* e um ou dois alunos assumiram o seu próprio papel de “aluno”. À medida que iam representando a resolução da prova, iam também chamando para a cena o elemento que os poderia ajudar a encontrar a solução de cada item, tendo em conta o tipo de compreensão implícito em cada questão.

No final, os restantes colegas puderam comentar a prestação dos colegas, tendo sido solicitado que o seu comentário fosse construtivo, não só aos conteúdos envolvidos e ao tema central do projeto, mas também à representação dos colegas, tendo em consideração, novamente, a articulação curricular, desta vez com a Expressão Dramática.

A descrição das sessões evidencia que a intervenção se estruturou de forma progressiva, proporcionando aos alunos oportunidades diversificadas para reconhecer, experimentar e consolidar as operações de compreensão — literal, por reorganização, inferencial, crítica — representadas pelas

personagens da *Família Compreensão*. A utilização de materiais diferenciados, como os livros “Física Divertida” e “Eletricidade”, os guiões de leitura e as provas modelo do IAVE, permitiu trabalhar a compreensão num parâmetro mais diversificado de géneros textuais, uma vez que as provas do IAVE também integravam textos narrativos, e contextos de ensino, contribuindo para uma aprendizagem mais transversal e adaptada.

Considera-se assim, que a intervenção pedagógica constituiu um processo coerente e fundamentado, que tentou simultaneamente responder às necessidades dos alunos e aprofundar meu desenvolvimento profissional, enquanto professora estagiária e enquanto investigadora da minha própria prática. Os dados recolhidos ao longo das sessões, tanto através das produções dos alunos como das observações realizadas, constituem a base para a análise que se apresenta no Capítulo IV, em que se procederá à análise e discussão dos dados recolhidos durante a intervenção.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/ RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica realizada na turma de 4.º ano, tendo como base os dados recolhidos através das tarefas propostas, dos guiões de leitura (Anexos A, B e C), das provas modelo do IAVE e das observações sistemáticas efetuadas durante as sessões. A análise centra-se na forma como os alunos mobilizaram as estratégias de ensino explícito da compreensão associadas à *Família Compreensão*, procurando identificar os tipos de compreensão mais evidentes, as dificuldades persistentes e a evolução alcançada relativamente à interpretação de textos explicativos. Para além da análise das produções dos alunos, integram-se episódios pedagógicos emergentes relevantes para a compreensão do processo de aprendizagem, articulando os resultados com o enquadramento teórico apresentado e discutindo o contributo da intervenção para o desenvolvimento de competências leitoras nas diferentes áreas curriculares.

O objetivo central fundamenta-se em compreender de que forma os alunos mobilizaram as estratégias associadas à *Família Compreensão*, bem como os tipos de compreensão implicados na leitura de textos explicativos, envolvidos no ensino de conteúdos de Estudo do Meio.

A análise que se segue incide sobre os guiões de compreensão realizados pelos alunos e as respetivas resoluções, complementada pelas observações recolhidas ao longo das sessões/ aulas. A observação evidenciou que os alunos, apesar de estarem no 4.º ano e conseguirem responder às questões de interpretação textual presentes nos manuais, apresentavam poucas estratégias metacognitivas de compreensão antes da intervenção, o que justificou a necessidade de consolidar aspetos essenciais da leitura.

Assim, procedeu-se primeiramente à apresentação do livro “Física Divertida”, acompanhado de questões de compreensão, relacionadas com o tipo de compreensão envolvente, bem como a apresentação da estratégia da *Família Compreensão* de forma sistemática e progressiva.

Seguidamente, e perante novos elementos textuais, foi essencial aplicar o conhecimento transmitido, através da implementação de guiões de leitura, relacionados com o mesmo tema, mas baseados no livro “Eletricidade”.

Analisam-se, nesta fase, os dados relativos à utilização deste modelo no ensino da compreensão, articulado com os conteúdos programáticos de Estudo do Meio, em particular o tema Eletricidade. Esta articulação permitiu reforçar a transversalidade das competências leitoras e a sua relevância no acesso ao conhecimento em diferentes áreas disciplinares.

## **1. Implementação dos guiões para ensino da compreensão**

Após a primeira apresentação dos excertos selecionados do livro “Física Divertida” e para trabalhar os diferentes elementos da *Família Compreensão*, iniciou-se a resolução dos guiões de leitura em grupos heterogêneos de 4 a 6 elementos. Os grupos foram designados por números de 1 a 6. Como referido, foram desenvolvidos três guiões diferentes, correspondentes a diferentes subtemas do livro “Eletricidade”, e atribuídos a pares de grupos. A organização da sala teve como objetivo promover a discussão entre pares, favorecendo a reação dos alunos às tarefas e a identificação das operações cognitivas necessárias para responder a cada questão.

Cada questão dos guiões correspondia a um tipo de compreensão específico, adequado ao conteúdo abordado. Nesta primeira fase, privilegiou-se o trabalho com textos de natureza explicativa, de forma a explorar os

processos de interpretação característicos deste género textual. Importa ainda referir que, os critérios de correção dos guiões se encontram em anexo (Anexos D, E e F).

Segue-se, então, a análise dos dados relativos ao Guião 1, no qual cada questão é identificada, categorizada e analisada de acordo com o tipo de item e o nível de compreensão envolvido.

### 1.1. Guião 1 – Análise das resoluções

**Tabela 1**

*Tabela resumo Guião 1*

		<b>Item</b>
<b>Tipo de Item</b>	Escolha múltipla	1.1
		1.2
		2
		5
	Completamento	4
	Resposta aberta	3
	Esquema	6
<b>Tipo de compreensão</b>	Literal	2
		4
	Inferencial	1.1
		3
	Por reorganização	1.2
		6
	Extração de significado	5

#### Item 1.1

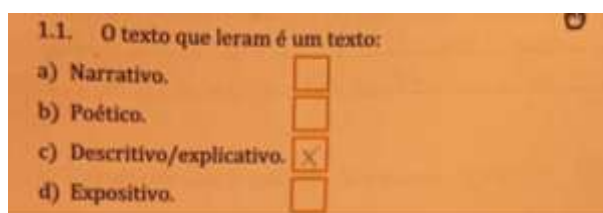
- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** inferencial
- **Objetivo específico:** identificar o tipo de texto lido

A resposta correta era a opção **c)** “*descritivo/explicativo*”. Todos os alunos dos Grupos 1 e 2 selecionaram a resposta correta (figura 4), não se verificando respostas inválidas nem de respostas com mais do que uma opção assinalada.

Este resultado evidencia que todos os alunos demonstraram uma compreensão inferencial adequada, reconhecendo a tipologia textual através de pistas explícitas e implícitas presentes no texto.

#### **Figura 4**

*Exemplo de resposta correta item 1.1*



1.1. O texto que leram é um texto:

a) Narrativo.	<input type="checkbox"/>
b) Poético.	<input type="checkbox"/>
c) Descritivo/explicativo.	<input checked="" type="checkbox"/>
d) Expositivo.	<input type="checkbox"/>

#### **Item 1.2**

- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** por reorganização
- **Objetivo específico:** compreender a informação global transmitida pelo texto

A alternativa correta era a opção **b)** “*como se gera a energia que chega às nossas casas e de que forma isso acontece*”. Todos os alunos do Grupo 1 e do Grupo 2 selecionaram a resposta certa (figura 5).

Tal como no item anterior, não se registaram erros ou respostas inválidas.

## Figura 5

Exemplo de resposta correta item 1.2

1.2. O texto que leram, explica: *Como a energia chega?*

a) Como é produzida a energia.

b) Como se gera a energia que chega às nossas casas e de que forma isso acontece.

c) Que toda a energia é produzida em centrais hidroelétricas.

d) Como é distribuída a energia que chega às nossas casas.

### Item 2

- **Tipo de item:** verdadeiro/falso
- **Tipo de compreensão:** literal e inferencial
- **Objetivo específico:** distinguir afirmações verdadeiras e falsas a partir do texto

A sequência correta era **V – F – V – F – V – F – V**, de acordo com a informação apresentada.

Os dois grupos assinalaram corretamente todas as afirmações, com exceção da alínea 6), que foi incorretamente marcada por todos os alunos.

Este erro poderá ter sido influenciado devido à formulação mais complexa da afirmação, exigindo maior atenção aos detalhes. É possível que os alunos tenham sido induzidos em erro pela semelhança entre a resposta correta “A eletricidade é transportada desde as centrais até às localidades, através de cabos aéreos presos em postes de **alta** tensão” e alínea apresentar “*A eletricidade é transportada desde as centrais até às localidades, através de cabos aéreos presos em postes de **baixa** tensão.*” (figura 6)

A análise deste item sugere o domínio das operações de compreensão literal e inferencial, sendo considerada a dificuldade registada, como pontual

e relacionada sobretudo com a precisão lexical necessária para distinguir termos semelhantes.

### Figura 6

*Exemplo de resposta parcialmente correta item 2*

2. De acordo com as informações do texto que leram, assinalam com X, se as afirmações são verdadeiras (coluna V) ou falsas (coluna F).

Afirmações		V	F
1	Algumas centrais utilizam a força da água, ao circular a grande velocidade, para fazer girar as turbinas.	✓	
2	Na central térmica, as turbinas rodam graças à força do vento.		✓
3	A maior parte da eletricidade que chega às nossas casas é gerada em centrais elétricas.	✓	
4	A eletricidade é levada até à tua casa através de uma rede de abastecimento aquático.		✓
5	As torres de alta tensão são de aço e os cabos têm isolantes de vidro.	✓	
6	A eletricidade é transportada desde as centrais até às localidades, através de cabos aéreos presos em postes de baixa tensão.	✓	
7	A central elétrica utiliza carvão, combustível, gás ou energia nuclear para aquecer a água.	✓	

### Item 3

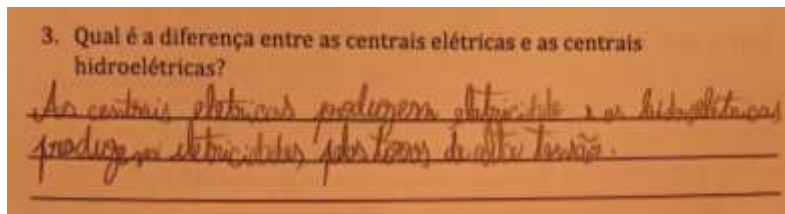
- **Tipo de item:** resposta aberta
- **Tipo de compreensão:** inferencial
- **Objetivo específico:** identificar diferenças entre centrais elétricas e centrais hidroelétricas

Os alunos do Grupo 2 apresentaram uma resposta ajustada, ainda que em alguns casos com formulações mais simples. No Grupo 1 algumas respostas revelaram incorreções, pois não explicitaram de forma clara a diferença entre força do vapor e força mecânica da água utilizada nas centrais hidroelétricas (figura 7).

Considera-se, assim, que alguns alunos ainda revelam fragilidades na mobilização de conhecimentos específicos dos conteúdos.

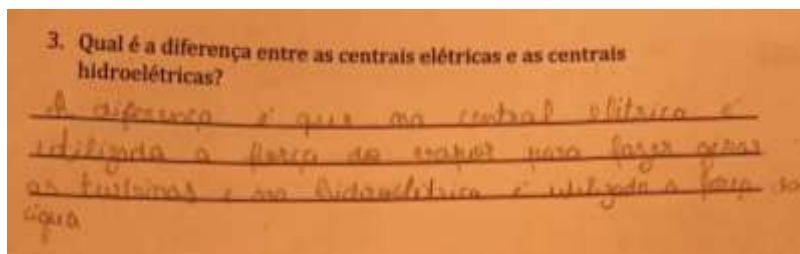
### Figura 7

*Exemplo de resposta incorreta item 3*



### Figura 8

*Exemplo de resposta adequada item 3*



### Item 4

- **Tipo de item:** completamento
- **Tipo de compreensão:** literal
- **Objetivo específico:** completar lacunas com expressões retiradas do texto

Chave (ordem correta): **vidro (ou plástico), mau condutor e cabos subterrâneos.**

Todos os alunos dos dois grupos preencheram corretamente as lacunas. No Grupo 2 observaram-se alguns erros ortográficos e imprecisões gráficas, ainda que não tenham comprometido a compreensão. Não se registaram respostas em branco ou não válidas (figura 9).

## Figura 9

Exemplo de resposta correta item 4

4. Complete com as palavras do quadro:

Baixa tensão/ bom condutor / mau condutor / cabos subterrâneos/ vidro / plástico

Nas torres de alta tensão, os cabos têm isolantes de vidro. O plástico é um isolante pois é um material mau condutor de energia.

Consegue-se transportar a eletricidade até às nossas casas através de um sistema de cabos subterrâneos e aéreos.

## Item 5

- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** extração de significado
- **Objetivo específico:** identificar o significado de uma palavra no contexto

A resposta correta era a opção **d)** “barragem”. Todos os alunos dos dois grupos selecionaram esta opção. Não se verificaram erros ou respostas não válidas. Assim, os oito alunos demonstraram compreensão adequada do vocábulo no contexto textual (figura 10).

## Figura 10

Exemplo de resposta correta item 5

5. O que significa a palavra “represa”? Seleccionem com um X a opção que consideram correta:

a) Poço

b) Fonte

c) Lago

d) Barragem

## Item 6

- **Tipo de item:** esquema
- **Tipo de compreensão:** por reorganização
- **Objetivo específico:** organizar graficamente a informação do texto

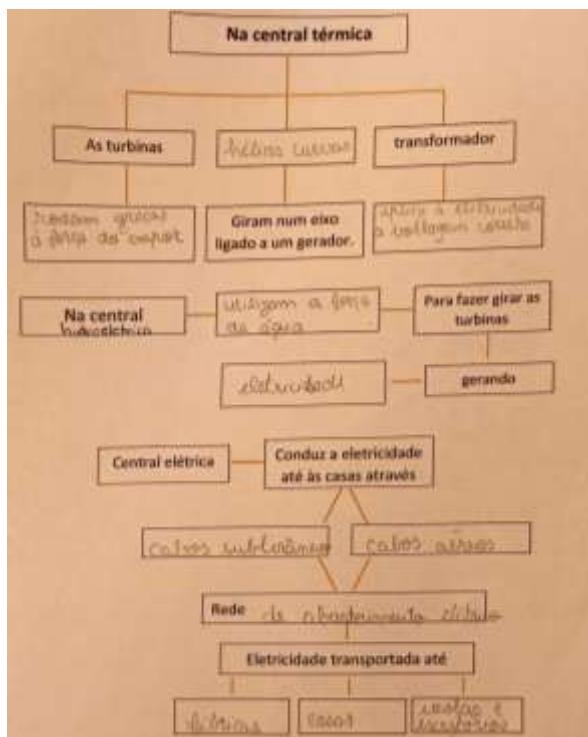
A resposta correta correspondia ao esquema definido pela professora (Figura 11).

Todos os alunos do Grupo 1 conseguiram completar o esquema com as expressões adequadas, apresentando respostas muito próximas do texto original.

No Grupo 2, verificaram-se erros em duas expressões, o que indica pequenas dificuldades na seleção lexical e na precisão da reformulação.

Embora o Grupo 1 tenha revelado maior rigor na representação gráfica do conteúdo, ambos os grupos evidenciaram uma compreensão adequada do processo descrito, revelando capacidades de reorganizar a informação de forma coerente.

**Figura 11 –**  
*Resposta ao esquema do*  
*Item 6*



### 1.1.1. Síntese geral do Guião 1

De uma forma geral, os resultados obtidos no Guião 1 revelam níveis de compreensão sólidos e consistentes entre os dois grupos. Os alunos demonstraram maior facilidade nos itens de escolha múltipla, tanto a identificar a tipologia textual como ao compreender a informação global apresentada, o que evidencia uma mobilização eficaz das operações inferenciais e de reorganização da informação.

No item de verdadeiro/falso verificou-se, de igual forma, um desempenho maioritariamente correto, com os dois grupos a distinguir adequadamente afirmações literais e inferenciais. Tendo sido a única dificuldade registada na alínea 6, onde todos os alunos responderam incorretamente, sugerindo uma fragilidade pontual relacionada com a precisão lexical necessária para diferenciar termos semelhantes no texto.

Em conjunto, os dados indicam que os alunos apresentaram uma compreensão global adequada, demonstrando, numa primeira fase, capacidade para interpretar informação explícita e implícita e para reconhecer elementos essenciais do texto explicativo. Apesar de um erro comum num dos itens, o desempenho geral aponta para competências de leitura estáveis e para um uso progressivo mais consciente das operações de compreensão trabalhadas.

## 1.2. Guião 2 – Análise das resoluções

**Tabela 2**

*Tabela resumo Guião 2*

		<b>Item</b>
<b>Tipo de Item</b>	Escolha múltipla	1.1
		1.2
		5
	Verdadeiro ou falso	2
	Completamento	4
	Resposta aberta	3
	Organização numérica	6
<b>Tipo de compreensão</b>	Literal	2
		4
		3
	Inferencial	1.1
		2
	Por reorganização	1.2
		6
	Extração de significado	5

### Item 1.1

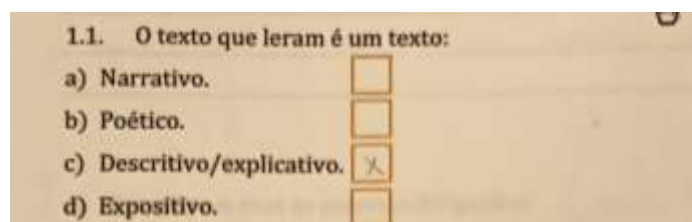
- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** inferencial
- **Objetivo específico:** identificar o tipo de texto a partir das suas características

A resposta correta dizia respeito à opção c) “*descritivo/explicativo*”, uma vez que o texto fornece informações sobre o funcionamento da eletricidade nas casas, descrevendo e explicando processos de forma objetiva (figura 12).

Tanto os alunos do Grupo 3 como os do Grupo 4 selecionaram esta opção, demonstrando compreender as características do texto lido. Não se registaram respostas incorretas, salientando-se que todos os alunos evidenciaram uma compreensão inferencial adequada, reconhecendo corretamente a tipologia textual através das informações explícitas e implícitas do texto.

### Figura 12

*Exemplo de resposta correta item 1.1*



1.1. O texto que leram é um texto:

a) Narrativo.	<input type="checkbox"/>
b) Poético.	<input type="checkbox"/>
c) Descritivo/explicativo.	<input checked="" type="checkbox"/>
d) Expositivo.	<input type="checkbox"/>

### Item 1.2

- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** por reorganização
- **Objetivo específico:** reconhecer o conteúdo principal do texto

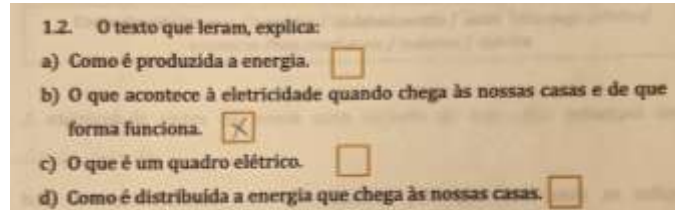
A opção correta era a **b)** “*O que acontece à eletricidade quando chega às nossas casas e de que forma funciona*”. (figura 13)

Os alunos dos dois grupos escolheram esta resposta, mostrando reconhecimento pela finalidade do texto.

Não se verificaram erros, o que revela uma compreensão global e coerente da informação apresentada, bem como a capacidade de reorganizar o conteúdo essencial do texto em função da questão.

### Figura 13

*Exemplo de resposta correta item 1.2*



#### Item 2

- **Tipo de item:** verdadeiro/falso
- **Tipo de compreensão:** inferencial e literal
- **Objetivo específico:** interpretar e validar afirmações com base na informação do texto

Neste item, os alunos teriam de distinguir as afirmações verdadeiras e falsas de acordo com o texto. As respostas corretas eram: **F - V - F - V - F - V - F**.

O Grupo 4 respondeu corretamente a todas as afirmações. No Grupo 3, registaram-se erros nas alíneas 3 a 7, evidenciando dificuldades na validação de proposições e na interpretação de informação técnico-científica, sobretudo quando exigia inferência a partir do texto (figura 14).

De forma geral, o item ajudou a relevar diferenças claras entre os grupos, com o Grupo 4 a manifestar uma compreensão mais consistente e o Grupo 3 a necessitar de reforço no que respeita à distinção entre informação explícita e implícita, bem como de maior apoio numa releitura do texto.

## Figura 14

*Exemplo de resposta parcialmente correta item 2*

2. De acordo com as informações do texto que leu, assinale com X, se as afirmações são verdadeiras (coluna V) ou falsas (coluna F).

Afirmações		V	F
1	A água é uma má condutora de energia.		X
2	Os interruptores podem ser utilizados para acender a luz, a televisão ou o forno, de forma segura.	X	
3	Se dois condutores neutros se tocam, não há um curto-circuito.	X	X
4	Quando se instala um sistema de eletrodutos em casa, utilizam-se ligações e sistemas especiais para que esta possa ser utilizada em segurança.	X	X
5	No circuito em paralelo a eletricidade passa por várias partes do circuito antes de seguir às outlets.	X	X
6	Quando dois condutores se tocam, produzem faíscas e podem causar um incêndio.	X	X
7	Se houver uma varria o cabo neutro devia a corrente para o ar.	X	X

### Item 3

- **Tipo de item:** resposta aberta
- **Tipo de compreensão:** literal
- **Objetivo específico:** identificar informação explícita no texto

A questão pedia para indicar quantos cabos contêm os principais fios de ligação e quais são.

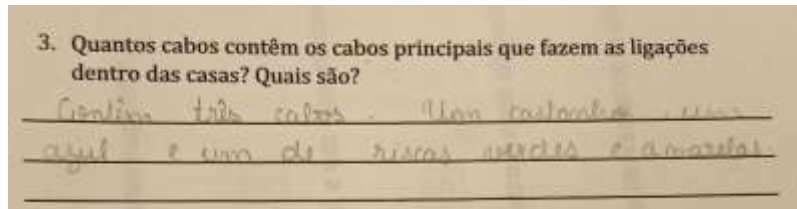
A resposta correta deveria mencionar três cabos, referidos no texto: um castanho, um azul e um de riscas verdes e amarelas (figura 15).

No Grupo 3, os alunos não apresentaram a resposta certa, identificando incorretamente os elementos “fusível”, “corte circuito” e “cabo neutro”, o que evidencia dificuldades na extração direta da informação e confusão entre os componentes elétricos distintos (figura 16).

O Grupo 4 respondeu corretamente, referindo os três cabos indicados no texto, demonstrando uma compreensão adequada da informação literal e capacidade de localizar os dados explícitos.

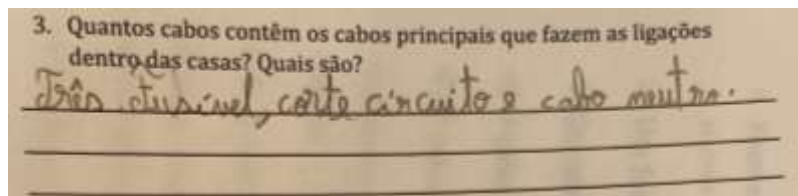
### Figura 15

Exemplo de resposta correta item 3



### Figura 16

Exemplo de resposta incorreta item 3



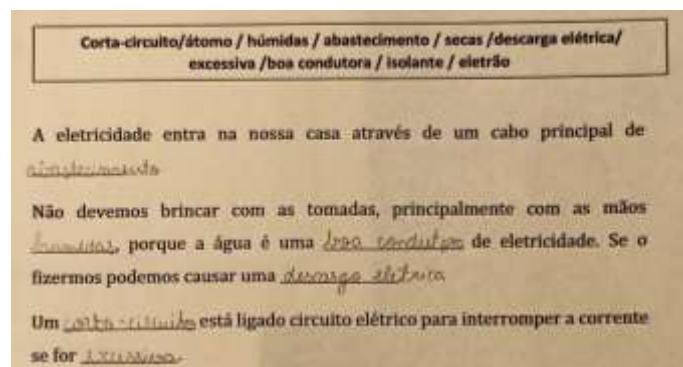
### Item 4

- **Tipo de item:** completamento
- **Tipo de compreensão:** literal
- **Objetivo específico:** completar frases com vocabulário específico do texto

Chave (ordem correta): **abastecimento; húmidas; boa condutora; descarga elétrica; corta-circuito e excessiva.**

### Figura 17

Exemplo de resposta correta item 4



A tabela 3 resume e analisa os resultados por grupo.

**Tabela 3**

*Resultados por grupo item 4*

Lacuna	Resposta correta	Grupo 3	Grupo 4
1	abastecimento	✗	✓
2	húmidas	✗	✓
3	boa condutora	✓	✓
4	excessiva	✗	✗
5	corta-circuito	✗	✗
6	excessiva	✗	✗

Os dados revelam que o Grupo 4 interiorizou bem o vocabulário inicial (mais diretamente encontrado no texto), mas evidencia maior fragilidade nos termos específicos do final da sequência (*excessiva; corta-circuito; excessiva*).

O Grupo 3 revelou dificuldades generalizadas na extração literal e na seleção dos termos exatos, indicando necessidade de reforço na releitura orientada e no mapeamento texto → lacuna.

### **Item 5**

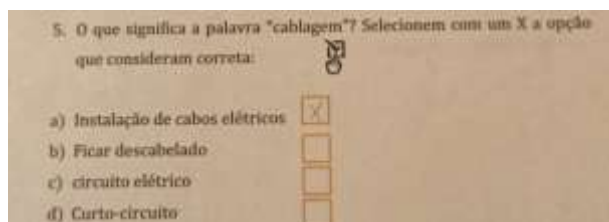
- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** extração de significado
- **Objetivo específico:** identificar o significado de uma palavra no contexto

A opção correta era **a)** “*Instalação de cabos elétricos*” (figura 18).

O Grupo 4 selecionou a resposta correta, enquanto que no Grupo 3, os alunos marcaram a opção **d)** “*Curto-circuito*”, o que demonstra uma ligeira confusão entre o conceito e o vocabulário específico.

### Figura 18

*Exemplo de resposta correta item 5*



5. O que significa a palavra "cablagem"? Seleccionem com um X a opção que consideram correta:

a) Instalação de cabos elétricos

b) Ficar descabelado

c) circuito elétrico

d) Curto-circuito

### Item 6

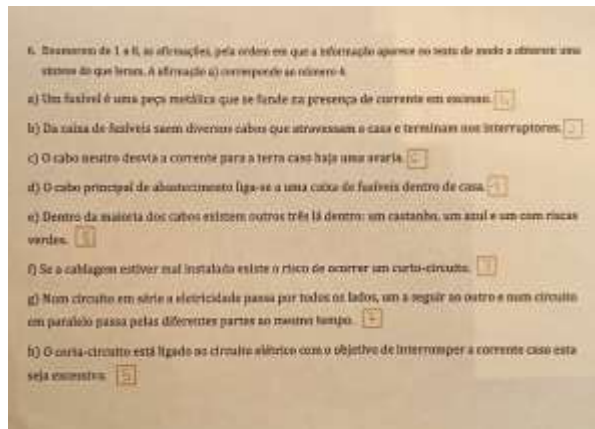
- **Tipo de item:** organização numérica
- **Tipo de compreensão:** por reorganização
- **Objetivo específico:** ordenar logicamente as informações do texto

A resposta correta correspondia à sequência **4-2-6-1-8-3-7-5**, de acordo com a ordem lógica apresentada no texto (figura 19). No Grupo 4, todos os alunos conseguiram ordenar corretamente as afirmações, demonstrando uma compreensão clara da organização textual. No Grupo 3, os alunos trocaram todos os itens, o que evidencia mais dificuldades na identificação da sequência lógica do texto e uma compreensão por reorganização insuficiente.

Ainda assim, em ambos os grupos, a questão 6 permitiu observar diferentes níveis de reconstrução da informação, comprovando o tipo de raciocínio exigido por este item.

## Figura 19

*Exemplo resposta correta dada pela professora*



### 1.2.1. Síntese geral do Guião 2

De uma forma geral, os resultados do Guião 2 evidenciam níveis de compreensão semelhantes entre os dois grupos, com algumas diferenças incidentes na precisão vocabular e na extração literal da informação.

Tal como nos grupos 1 e 2, os alunos mostraram maior segurança em itens de escolha múltipla, revelando maior dificuldade nas questões de resposta aberta, de compreensão inferencial e por reorganização.

Em termos gerais, pode concluir-se que ambos os grupos demonstraram uma compreensão aceitável dos textos, havendo possibilidade de progredirem de forma consistente nas competências de leitura e metacompreensão.

### 1.3. Guião 3 – Análise das resoluções

**Tabela 4**

*Tabela resumo Guião 3*

		<b>Item</b>
<b>Tipo de Item</b>	Escolha múltipla	1.1
		1.2
		5
	Verdadeiro ou falso	2
	Completamento	3
	Correspondência	6
<b>Tipo de compreensão</b>	Literal	2
		3
	Inferencial	1.1
		2
	Por reorganização	1.2
		6
	Extração de significado	5

#### **Item 1.1**

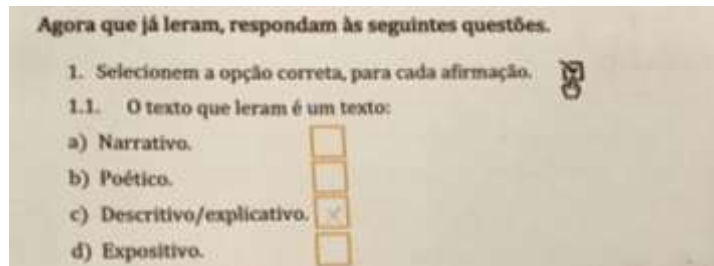
- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** inferencial
- **Objetivo específico:** identificar o tipo de texto lido

A resposta correta correspondia à opção **c)** “*Descritivo/explicativo*” (figura 20).

Todos os alunos do Grupo 5 e do Grupo 6 selecionaram esta opção, demonstrando compreender as características do texto explicativo. Não se registaram respostas incorretas nem assinalações múltiplas, pelo que se poderá concluir que todos os alunos evidenciaram uma compreensão inferencial adequada quanto à tipologia textual.

## Figura 20

*Exemplo de resposta correta item 1.1*



## Item 1.2

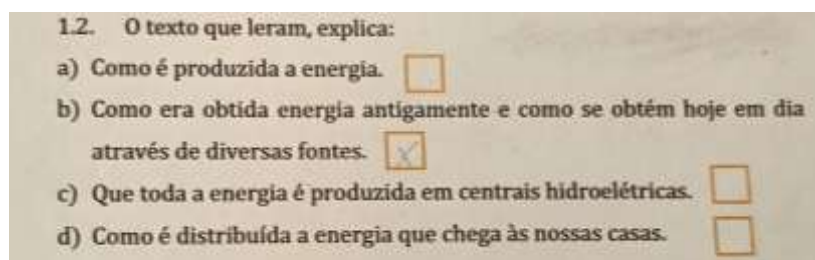
- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** por reorganização
- **Objetivo específico:** identificar o conteúdo principal do texto

A opção correta era **b)** “*Como era obtida a energia antigamente e como se obtém hoje através de diversas fontes*”.

Os alunos dos dois grupos escolheram a resposta correta. Esta uniformidade indica que os alunos compreenderam de forma global o conteúdo informativo e foram capazes de reorganizar o essencial da mensagem, distinguindo as formas de obtenção de energia no passado e no presente (figura 21).

## Figura 21

*Exemplo de resposta correta item 1.2*



## Item 2

- **Tipo de item:** verdadeiro/falso
- **Tipo de compreensão:** literal e inferencial
- **Objetivo específico:** identificar informações verdadeiras e falsas a partir do texto

As respostas corretas eram: **F – V- V- V- F- V- F.**

A alínea 1 — “*Os cientistas pensam que devíamos voltar aos tempos antigos porque as reservas de petróleo estão a esgotar-se e são um bem essencial para o planeta*” — era falsa, pois o texto não defende um retorno ao passado, mas sim a procura de alternativas energéticas sustentáveis. No Grupo 5, os alunos assinalaram incorretamente esta alínea como verdadeira, revelando uma imprecisa compreensão literal e alguma confusão entre a mensagem expressa no texto e o discurso citado.

Nas restantes alíneas, o grupo respondeu corretamente, demonstrando boa compreensão geral da informação literal e inferencial (figura 22).

O Grupo 6 respondeu corretamente a todas as afirmações, evidenciando um nível de compreensão mais sólida dos conteúdos textuais.

### Figura 22

*Exemplo de resposta parcialmente correta item 2*

2. De acordo com as informações do texto que leram, assinalem com X, se as afirmações são verdadeiras (coluna V) ou falsas (coluna F).

	Afirmações	V	F
1	Os cientistas pensam que devíamos voltar aos tempos antigos porque as reservas de petróleo estão a esgotar-se e são um bem essencial para o planeta.	X	X
2	Nas quintas eólicas é produzida energia elétrica em grande escala para redes elétricas nacionais.	X	
3	Há cerca de 100 anos as pessoas viviam sem eletricidade.	X	
4	As pessoas cozinhavam através do calor da queima da madeira.	X	
5	A energia eólica gera-se através da força da água.		X
6	A central geotérmica de Wairakei produz mais de 4 % da eletricidade na Nova Zelândia.	X	
7	A energia geotérmica provém do calor da atmosfera terrestre.		X

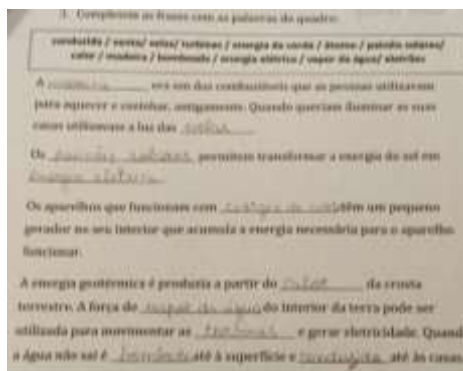
### Item 3

- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** literal
- **Objetivo específico:** completar frases com vocabulário específico do texto

Chave (ordem correta): **madeira; velas; painéis solares; energia elétrica; energia da corda; calor; vapor da água; turbinas; bombeada e conduzida.**

### Figura 23

*Exemplo de resposta correta item 3*



O Grupo 5 completou todas as lacunas de forma correta, demonstrando uma elevada precisão na recuperação literal da informação textual, bem como domínio do vocabulário específico.

O Grupo 6 apresentou erros nas lacunas 7, 9 e 10, o que evidencia dificuldades localizadas na compreensão dos processos físicos (relacionados com vapor de água, bombeamento e condução da energia).

Apesar disso, o grupo revelou compreensão geral adequada e capacidade para identificar e aplicar a maior parte do vocabulário específico.

Ainda assim, esta questão destaca níveis distintos de compreensão entre os grupos, com o Grupo 5 a demonstrar compreensão literal de forma completa, e o Grupo 6 a evidenciar um bom desempenho, embora com fragilidades nas etapas finais do processo descrito.

A tabela 5 resume e analisa os resultados por grupo.

**Tabela 5**

*Resultados por grupo item 3*

Lacuna	Resposta correta	Grupo 5	Grupo 6
1	madeira	✓	✓
2	velas	✓	✓
3	painéis solares	✓	✓
4	energia elétrica	✓	✓
5	energia da corda	✓	✓
6	calor	✓	✓
7	vapor da água	✓	✗
8	turbinas	✓	✓
9	bombeada	✓	✗
10	conduzida	✓	✗

**Item 5**

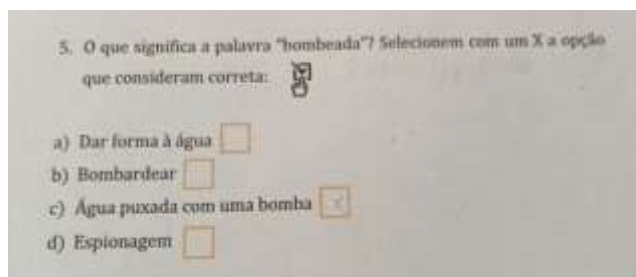
- **Tipo de item:** escolha múltipla
- **Tipo de compreensão:** extração de significado
- **Objetivo específico:** compreender o significado de uma palavra no contexto

A opção correta era **c)** “*Água puxada com uma bomba.*” Todos os alunos do Grupo 1 e do Grupo 2 assinalaram corretamente esta opção, evidenciando, nesta questão especificamente, um bom domínio do vocabulário específico e capacidade de compreender o significado da palavra “bombeada” no contexto apresentado.

Não se registaram erros nem respostas em branco (figura 24).

### Figura 24

*Exemplo de resposta correta item 5*



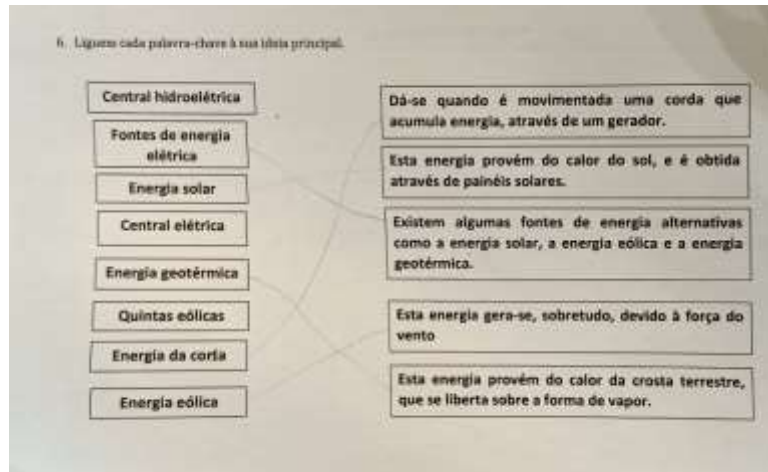
### Item 6

- **Tipo de item:** correspondência
- **Tipo de compreensão:** por reorganização
- **Objetivo específico:** relacionar palavras-chave com as suas ideias principais.

A resposta correta consistia em estabelecer a correspondência entre os diferentes **tipos de energia (solar, eólica, geotérmica, elétrica, etc.)** e as respetivas descrições (figura 25).

## Figura 25

*Resposta correta definida pela professora*



No Grupo 5, todos os alunos efetuaram corretamente as ligações propostas, demonstrando uma correta compreensão e boa organização da informação, assim com a capacidade de associação lógica entre os conceitos.

No Grupo 6, também se verificou um desempenho globalmente correto, embora com hesitações na correspondência de duas expressões. Os alunos não verificaram a existência de palavras/expressões-chave a mais, sendo que três delas não correspondiam a nenhuma das ideias principais apresentadas, ligando-as, mesmo assim a ideias erradas.

Ainda assim, pode-se considerar que os dois grupos revelaram competências sólidas na reorganização de informação, apresentando uma compreensão geral adequada.

### 1.3.1. Síntese geral do Guião 3

De um modo geral, os resultados obtidos no Guião 3 revelam níveis de compreensão equilibrados entre os dois grupos. À semelhança dos outros grupos, todos os alunos evidenciaram mais facilidade nos itens de escolha múltipla, o que demonstra boa aquisição do vocabulário técnico e boa interpretação da finalidade dos textos.

As questões de completamento e resposta aberta mostraram uma ligeira diferença qualitativa entre os grupos: o Grupo 5 apresentou maior facilidade aos níveis lexical e ortográfico, enquanto o Grupo 6 demonstrou mais variações lexicais e simplificações linguísticas, considerando-se, contudo, que sem prejudicar o ensino da compreensão.

Em conjunto, os dados apontam para evolução positiva no desenvolvimento nas competências de leitura, interpretação e reorganização da informação, com consolidação progressiva das capacidades inferenciais e metacognitivas dos alunos.

## **2. Implementação das provas para avaliação do ensino da estratégia *Família Compreensão***

Terminada a implementação dos três guiões de trabalho — elaborados em grupos de 4 a 6 elementos e concebidos a partir de diferentes excertos do livro selecionado — e após a exploração orientada dos elementos da *Família Compreensão*, passou-se à fase seguinte do estudo: a avaliação da compreensão na leitura e a verificação da eficácia do ensino explícito destas estratégias.

Com este propósito, foram aplicadas, nesta etapa, a Prova Final de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.ª Fase (2014) e a Prova Final de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.ª Fase (2015), considerando

apenas os itens relacionados com a compreensão textual. A aplicação destas provas permitiu observar até que ponto as competências trabalhadas tinham sido consolidadas após o ensino da estratégia da *Família Compreensão*.

Para esta fase, os alunos foram reorganizados em quatro grupos de seis elementos, alterando-se a dinâmica dos grupos inicialmente constituídos, com o objetivo de promover novas interações e observar possíveis diferenças na resolução das tarefas.

Nesta etapa, os grupos serão designados por números de 1 a 4, sendo que os grupos 1 e 2 realizaram a prova de 2014 e os grupos 3 e 4, a prova de 2015.

A análise da resolução das provas, por ser um documento mais extenso, foi realizada em formato de tabela (tabelas 7, 8, 10 e 11). Os critérios de correção estão apresentados nos Anexos G e H.

## 2.1. Análise das resoluções – Prova 2014

**Tabela 6**

*Tabela resumo Prova 2014*

		<b>Item</b>
<b>Tipo de Item</b>	Escolha múltipla	1.1
		1.2
		1.3
		3.1
		3.2
		3.3
	Completamento	2
		5.1
	Resposta aberta	4
		5.2
		6
		7
8		
9		
<b>Tipo de compreensão</b>	Inferencial	1.1
		1.2
		1.3
		3.1
		3.2
		4
		5.1
		5.2
		6
		7
		8
	Por reorganização	2
		5.2
		7
		9
	Literal	2
	Extração de significado	3.3
	Crítica	9

**Tabela 7***Análise da resolução do Grupo 1*

<b>Item</b>	<b>Tipo de Compreensão</b>	<b>Correção</b>	<b>Resposta do aluno</b>	<b>Certo/ Errado</b>
<b>Grupo A</b>				
1.1	Inferencial	apresentar ao leitor o assunto tratado ao longo do texto	✓	Certo
1.2	Inferencial	deslocando-se de um lugar para outro	✓	Certo
1.3	Inferencial	informa sobre o modo como as sementes se espalham	✓	Certo
2	Por reorganização / literal	asas; vento; sementes; alimento; animais; locais	todas corretas	Certo
<b>Grupo B</b>				
3.1	Inferencial	punha-se a pensar nos seus afazeres	✓	Certo
3.2	Inferencial	sombrio e inexplorado	✓	Certo
3.3	Extração de significado	num local isolado	✓	Certo
4	Inferencial	“Então punha-se vermelho de fúria e despedia os seus raios mais fortes.”	transcrição correta	Certo
5.1	Inferencial	o pássaro (descuidado); uma semente	✓	Certo
5.2	Inferencial /por reorganização	Um girassol nasceu na floresta	resposta adequada	Certo
6	Inferencial	Risco de não crescer devido à falta de luz porque a floresta era densa	✓	Certo
7	Por reorganização /inferencial	Mandou embora as nuvens; lançou os raios na direção do vale	✓	Certo

8	Inferencial	resposta justificativa coerente	✓	Certo
9	Por reorganização/ Crítica	aceita-se desde que justifique com 2 motivos relacionados com o texto.	Justificação parcialmente adequada, pois apresenta apenas um motivo de forma simples e pouco elaborada.	Parcial

**Tabela 8**

*Análise da resolução do Grupo 2*

<b>Item</b>	<b>Tipo de Compreensão</b>	<b>Correção</b>	<b>Resposta do aluno</b>	<b>Certo/ Errado</b>
<b>Grupo A</b>				
1.1	Inferencial	apresentar ao leitor o assunto tratado ao longo do texto	✓	Certo
1.2	Inferencial	deslocando-se de um lugar para outro	✓	Certo
1.3	Inferencial	informa sobre o modo como as sementes se espalham	✓	Certo
2	Por reorganização / literal	asas; vento; sementes; alimento; animais; locais	todos corretos	Certo
<b>Grupo B</b>				
3.1	Inferencial	punha-se a pensar nos seus afazeres	✓	Certo
3.2	Inferencial	sombrio e inexplorado	✓	Certo
3.3	Extração de significado	num local isolado	✓	Certo

4	Inferencial	“Então punha-se vermelho de fúria e despedia os seus raios mais fortes.”	transcrição correta	Certo
5.1	Inferencial	o pássaro (descuidado); uma semente	✓	Certo
5.2	Inferencial/ por reorganização	Um girassol nasceu na floresta	resposta adequada	Certo
6	Inferencial	Risco de não crescer devido à falta de luz porque a floresta era densa	✓	Certo
7	Por reorganização/ inferencial	Mandou embora as nuvens; lançou os raios na direção do vale	✓	Certo
8	Inferencial	resposta justificativa coerente	✓	Certo
9	Inferencial/ crítica	aceita-se desde que justifique com 2 motivos relacionados com o texto.	Não define com clareza o título escolhido, apresenta apenas uma razão.	Parcial

#### 2.1.1. Análise da resolução efetuada pelos alunos – prova 2014

A análise do desempenho dos Grupos 1 e 2 revela resultados globalmente muito positivos, demonstrando que o ensino explícito das estratégias da *Família Compreensão* contribuiu de forma sólida para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos. Os dois grupos evidenciaram domínio sólido dos diferentes níveis de compreensão — literal, por reorganização, inferencial — ainda que com algumas distinções na qualidade das respostas.

O Grupo 1 apresentou um desempenho bastante elevado, com a totalidade dos itens correta, à exceção do último, de natureza inferencial e crítica, em que foi registada uma justificação parcial. Embora o título selecionado tenha sido adequado, a resposta careceu de elaboração e não apresentou as duas justificações exigidas pelo critério, revelando alguma fragilidade na articulação de argumentos inferenciais e críticos. Apesar deste aspeto, o grupo demonstrou segurança na identificação de informação explícita, na transposição e reorganização de dados textuais e na interpretação de sentidos implícitos.

O Grupo 2 revelou igualmente um desempenho com muita qualidade, também com acerto integral em todos os itens até ao último. Tal como no Grupo 1, a dificuldade incidu no item de justificação, mas em que a resposta apresentada não definia de forma clara o título escolhido e se limitava a uma única razão pouco sustentada. Este erro indica um domínio inferior na mobilização simultânea de pistas textuais e na construção de justificações completas, embora o restante desempenho demonstre boa compreensão global dos textos

Em síntese, os dados dos dois grupos mostram que ambos beneficiaram da abordagem didática implementada, apresentando desempenhos consistentes aos níveis literal, por reorganização e inferencial. As dificuldades observadas nos dois grupos foram semelhantes e localizaram-se no mesmo item — a justificação inferencial articulada — sendo possível refletir sobre o facto de itens desta natureza constituírem um aspeto que exige mais tempo de trabalho e prática guiada. No seu conjunto, os resultados reforçam a eficácia das estratégias da *Família Compreensão* na promoção de competências leitoras no 1.º Ciclo, enquanto sinalizam áreas específicas de aprofundamento no domínio da argumentação inferencial.

## 2.2. Análise das resoluções – Prova 2015

**Tabela 9**

*Tabela resumo prova 2015*

<i>Grupo I</i>		<b>Item</b>
<b>Tipo de Item</b>	Escolha múltipla	1.1
		1.2
		1.3
		2
	Resposta aberta	3
	Correspondência	4
<b>Tipo de compreensão</b>	Literal	2
	Inferencial	1.1
		1.2
		1.3
		3
Por reorganização	4	
<i>Grupo II</i>		
<b>Tipo de Item</b>	Escolha múltipla	2.1
		2.2
		2.3
		3
		7
	Resposta aberta	4
		5
		6
	Ordenação	1
<b>Tipo de compreensão</b>	Inferencial	2.1
		2.2
		3
		4
		5
		6
		7
	Por reorganização	1
		6
		Crítica
	Extração de significado	2.3

**Tabela 10***Análise da resolução do Grupo 3*

<b>Item</b>	<b>Tipo de Compreensão</b>	<b>Correção</b>	<b>Resposta do aluno</b>	<b>Certo/ Errado</b>
<b>Grupo I</b>				
1.1	Inferencial	Expõe informações	✓	Certo
1.2	Inferencial	fraco olfato, mas visão e audição excelentes	✓	Certo
1.3	Inferencial	ovos	✓	Certo
2	Literal	A e D	✓	Certo
3	Inferencial	explicação completa e coerente baseada no texto	Resposta adequada	Certo
4	Por reorganização	associação correta: Tordo–D; Pisco–A; Rouxinol–B	✓	Certo
<b>Grupo II</b>				
1	Por reorganização	ordem correta: 4 – 5 – 1 – 3 – 2	✓	Certo
2.1	Inferencial	apercebeu-se de que desconhecia a famosa ave	✓	Certo
2.2	Inferencial	entusiasmo	✓	Certo
2.3	Extração de significado	energia invulgar	✓	Certo
3.	Inferencial	B e D	✓	Certo
4	Inferencial/ crítica	justificação completa com base no texto	Resposta adequada	Certo

5	Inferencial	transcrição totalmente fiel	✓	Certo
6	Inferencial	explicação completa sobre o papel da rapariguinha	Resposta adequada	Certo
7	Inferencial	A = tempo; B = espaço; C = espaço	✓	Certo

**Tabela 11**

*Análise da resolução do Grupo 4*

Item	Tipo de Compreensão	Correção	Resposta do aluno	Certo/ Errado
<b>Grupo I</b>				
1.1	Inferencial	informa	✓	Certo
1.2	Inferencial	fraco olfato, mas visão e audição excelentes	✓	Certo
1.3	Inferencial	ovos	✓	Certo
2	Literal	A e D	Assinalou apenas D	Parcial
3	Inferencial	explicação completa e coerente baseada no texto	Resposta adequada	Certo
4	Por reorganização	associação correta: Tordo–D; Pisco–A; Rouxinol–B	✓	Certo
<b>Grupo II</b>				
1	Por reorganização	ordem correta: 4 – 5 – 1 – 3 – 2	✓	Certo

2.1	Inferencial	Se apercebeu de que desconhecia a famosa ave	✓	Certo
2.2	Inferencial	entusiasmo	✓	Certo
2.3	Extração de significado	energia invulgar	Assinalou: Esforço frequente	Errado
3.	Inferencial	B e D	✓	Certo
4	Inferencial/ crítica	justificação completa com base no texto	Resposta adequada	Certo
5	Inferencial	transcrição totalmente fiel	✓	Certo
6	Inferencial	explicação completa sobre o papel da rapariguinha	Resposta adequada	Certo
7	Inferencial	A = tempo; B = espaço; C = espaço	✓	Certo

### 2.2.1. Análise da resolução efetuada pelos alunos – prova 2015

A comparação entre os Grupos 3 e 4 evidencia desempenhos elevados em ambos, demonstrando, também, que o ensino explícito das estratégias da *Família Compreensão* produziu resultados consistentes nas competências de leitura dos alunos. O Grupo 3 alcançou 100% de respostas corretas em todos os níveis de compreensão, revelando maior domínio das operações de identificação, reorganização, inferência e crítica.

O Grupo 4 apresentou simultaneamente resultados positivos, com cerca de 87% de sucesso, no geral. Os dois erros identificados distribuíram-se por dois níveis distintos de compreensão: um item de compreensão literal e um item de compreensão inferencial. Apesar disso, o grupo manteve um

desempenho seguro na generalidade das tarefas, demonstrando capacidade para mobilizar tanto informação explícita como implícita do texto.

Assim, os dados analisados refletem que os grupos beneficiaram significativamente da abordagem didática implementada. A diferença observada no Grupo 4 parece estar sobretudo associada a aspetos pontuais — atenção ao detalhe literal e integração de pistas textuais inferenciais — e não a dificuldades estruturais de compreensão. No conjunto, os resultados reforçam, de igual forma, a eficácia da *Família Compreensão* como ferramenta de desenvolvimento das competências leitoras no 1.º Ciclo.

### **3. Episódios pedagógicos emergentes e sua relevância para a compreensão do processo de aprendizagem**

Ao longo da implementação da intervenção pedagógica, surgiram diversos episódios espontâneos que permitiram aprofundar a compreensão da forma como os alunos mobilizaram as estratégias de leitura propostas pela *Família Compreensão*. Estes momentos, não previstos, nem planificados, constituíram dados significativos, pois evidenciam formas autênticas de pensamento, negociação e metacognição durante as tarefas de leitura.

Um dos episódios mais significativos ocorreu durante a apresentação e correção dos guiões de leitura. Na discussão da questão 6 do Guião 1, os alunos apresentaram diferentes respostas quanto ao elemento da *Família Compreensão* utilizado. Alguns optaram pelo Durval Inferencial, outros pela Conceição Reorganização e outros ainda pelo Juvenal Literal. Enquanto professora estagiária/ investigadora incentivei-os a justificar as suas escolhas, dando origem a um debate que revelou diferentes formas de pensar sobre as pistas textuais.

Este episódio foi particularmente relevante, pois nele foi possível perceber o modo como os alunos estavam a apropriar-se das operações cognitivas, diferenciando entre recuperar informação explícita, reorganizá-la ou inferir significados implícitos. Esta verbalização reflete exatamente o que Viana et al. (2010) defende: que as personagens da *Família Compreensão* funcionam como mediadores cognitivos que tornam visíveis processos que, de outro modo, permaneceriam implícitos. A discussão permitiu observar que os alunos reconheciam, nomeavam e avaliavam a adequação das operações de leitura, evidenciando progressos ao nível da metacompreensão, tal como descrito por Giasson (1993).

Nas provas modelo do IAVE, observaram-se interações espontâneas em que os alunos questionavam a adequação da personagem utilizada, comparando justificações e ajustando estratégias na discussão entre pares. Esta dinâmica confirma a evolução das competências inferenciais e de reorganização, bem como da capacidade de avaliar criticamente a própria compreensão — aspetos que Giasson (1993) considera essenciais para o desenvolvimento da compreensão na leitura em tarefas de maior complexidade.

Por fim, outros momentos emergentes valorizados surgiram durante a preparação dos teatros, quando os alunos foram desafiados a atribuir papéis às personagens da família. Sem orientação direta, os alunos começaram a discutir entre si que personagem seria mais adequada para ajudar a resolver cada item, bem como que expressões usariam, enquanto personagens, para corresponder ao tipo de compreensão correto. Expressões como “Aqui é da Conceição porque temos de organizar a informação” ou “Neste entra o Durval porque não está escrito no texto, temos de pensar” evidenciam que os alunos estavam a interiorizar as estratégias, passando a utilizá-las como ferramentas autónomas de leitura, o que vai ao encontro do que defende Solé (1992)

relativamente à importância da ativação intencional de estratégias antes, durante e depois da leitura.

A dramatização permitiu ainda observar como os alunos transformaram conceitos, inicialmente abstratos, em ações concretas, dando corpo aos processos de leitura. Esta apropriação simbólica demonstra que estavam a consolidar não apenas procedimentos, mas também uma compreensão profunda do porquê de cada operação, que constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de leitores competentes e autorregulados.

Coletivamente, estes episódios revelam que a intervenção não apenas promoveu a aplicação consciente das operações da *Família Compreensão*, mas também favoreceu e desenvolveu a capacidade de trabalhar e desenvolver competências leitoras em grupo. Estes momentos foram alvo de reflexão, fundamentais para a resposta à questão problema, concluindo-se que a *Família Compreensão* constitui uma estratégia adequada, mesmo quando implementada pela primeira vez, numa turma supostamente mais avançada, como é o caso de um 4.º ano. A análise destes dados confirma que o ensino explícito da compreensão contribui significativamente para o desenvolvimento de competências leitoras e metacognitivas dos alunos, impactando de forma positiva a sua capacidade de compreender textos e aprender nas áreas curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de investigação apresentado neste relatório foi desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve como finalidade compreender de que forma o ensino explícito da compreensão leitora, através da estratégia *Família Compreensão* (Viana et al., 2010), poderia contribuir para a aprendizagem da metacompreensão de textos explicativos de Estudo do Meio. A escolha deste tema resultou, como mencionado anteriormente, das minhas motivações pessoais enquanto estudante, bem como da necessidade identificada no contexto de estágio: dificuldade dos alunos em compreender informação escrita de diferentes áreas curriculares. Para o projeto, selecionaram-se textos sobre aprendizagens de Estudo do Meio.

O estudo foi desenvolvido ao longo de sete sessões de intervenção que integraram atividades diversificadas — num primeiro momento a apresentação das personagens da *Família Compreensão*, depois a resolução de guiões de leitura, a correção cooperada, a realização de provas modelo do IAVE e, por fim, as dramatizações dessas provas. A recolha de dados foi realizada por meio de observação participante, notas de campo, análise documental e a análise das produções dos alunos, permitindo construir um quadro mais consciente dos progressos alcançados.

Concluído o processo de investigação sobre a prática, importa agora refletir sobre o processo global, a resposta à questão de investigação, as aprendizagens desenvolvidas, bem como o contributo deste estudo para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

A metodologia adotada — investigação sobre a prática (Ponte, 2002) — implicou assumir uma postura reflexiva e sistemática enquanto professora-investigadora. A observação participante permitiu recolher dados ricos e captar nuances importantes das interações dos alunos com os textos.

Ao longo do processo, surgiram desafios que se revelaram essenciais para a minha aprendizagem profissional, mais concretamente na gestão de grupos heterogêneos que exigiu sempre um ajuste constante das explicações e supervisão da turma; a articulação entre os conteúdos disciplinares e as estratégias de leitura foi extremamente desafiante, pois não foi fácil desenvolver questões bem construídas do ponto de vista didático, que englobassem os diferentes tipos de compreensão; a necessidade de interpretar, reorganizar e justificar dados obrigou-me a desenvolver maior rigor ao longo da análise.

Apesar destes desafios, penso que a metodologia foi adequada, pois permitiu recolher dados diversificados (através dos guiões, provas, notas de campo e interações orais). A triangulação de dados, conforme defendido por Coutinho (2016), enriqueceu a interpretação e permitiu compreender a evolução dos alunos de forma mais abrangente.

A intervenção assentou no princípio de que a compreensão deve ser ensinada de forma explícita, sistemática e intencional, como defendem, entre outros autores, Sim-Sim (2007), Solé (1992) e Viana et al. (2010).

A *Família Compreensão*, proposta em Viana et al. (2010), constituiu o eixo principal da intervenção, tornando visíveis as operações cognitivas necessárias para compreender um texto. Esta abordagem permitiu transformar processos mentais abstratos em estratégias concretas para as crianças, facilitando a compreensão dos textos a ler.

Os resultados obtidos nos três guiões de leitura, bem como nas provas modelo do IAVE (2014 e 2015), revelam que as alunas e os alunos foram, de forma progressiva, adquirindo mais e melhores competências de compreensão textual, revelando de uma forma global uma evolução positiva, maior autonomia e maior consciência metacognitiva.

A questão que orientou este estudo foi:

“Como pode a *Família Compreensão* contribuir para a aprendizagem da metacompreensão de textos explicativos?”

Com base nos resultados obtidos, é possível concluir que a *Família Compreensão* contribuiu de forma significativa para a aprendizagem, pelas seguintes razões: (i) tornou explícitos os processos de leitura - as personagens permitiram que os alunos reconhecessem qual a estratégia a mobilizar em cada situação, aumentando a precisão das respostas e a autonomia na leitura; (ii) facilitou a leitura de textos explicativos, como textos de Estudo do Meio, incluindo textos de divulgação de ciência, os quais exigem maior seleção e reorganização de informação; (iii) promoveu competências inferenciais - o uso sistemático do Durval Inferencial favoreceu a construção de inferências apoiadas em pistas textuais e no conhecimento prévio, incluindo conhecimento de Estudo do Meio. Ainda que persistam algumas dificuldades, observou-se uma evolução de capacidades de metacompreensão, por exemplo, nas dramatizações e nas discussões em grande grupo, que revelaram que os alunos passaram a monitorizar e avaliar o seu próprio processo de leitura.

Finalmente, posso afirmar que esta intervenção fundamentada pela reflexão me permitiu experienciar a articulação entre teoria e prática e perceber que, tal como defende Sim-Sim (2007), ensinar a compreender implica ensinar a pensar sobre o que se lê, promovendo autonomia, motivação e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Em suma, considero que o balanço deste projeto é amplamente positivo, pois, no decorrer da sua implementação, foi evidente a evolução do momento dos guiões para as provas, tanto nos textos correspondentes à área do Estudo do Meio, como nos textos narrativos, sendo as respostas mais fracas as de compreensão crítica, que não foram abordadas tão aprofundadamente, no âmbito da intervenção.

Importa referir ainda que, inicialmente, a maior parte da turma estava habituada a responder a questões de compreensão na leitura apenas na área de Português, tendo tido como base as estratégias ambíguas e comuns no ensino tradicional.

Apesar das limitações naturais das intervenções em momentos de estágio, o objetivo central foi alcançado: confirmou-se, na sequência do estudo de Viana et. al. (2010), que o ensino explícito da compreensão, através da *Família Compreensão*, constitui uma ferramenta pedagógica eficaz no 1.º Ciclo, favorecendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento da leitura em articulação com a área do Estudo do Meio.

Este estudo representou um momento decisivo na construção da minha identidade enquanto futura professora. Entre os contributos mais significativos, destaco o aprofundamento do conhecimento sobre o ensino explícito da compreensão, reconhecendo a importância de tornar visíveis os processos de leitura; a valorização da leitura como ferramenta transversal a todas as áreas curriculares; o crescimento pessoal e profissional, confirmando que a docência requer sensibilidade, rigor e reflexão.

## REFERÊNCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. MIT Press.
- Adams, T., & Flinham, T. (2012). *Física Divertida para gente curiosa*. Edicare.
- Afflerbach, P., & Pressley, G. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Asa.
- Batalha, J. M. (2017). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura: Compreensão de dependências referenciais no ensino básico*. Tese de Doutorado, UNL.  
<https://run.unl.pt/handle/10362/43439>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Català, G., Català, M., Monclús, R., & Molina, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Chall, J. (1996). *Stages of Reading Development* (2.<sup>a</sup> ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Costa, M. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, & I. Duarte, *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Colibri.

- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - 4.º ano Estudo do Meio*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - 4.º ano Português*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Asa.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Law, F., & Boulter, S. (2011). *Electricidade: Descubre a ciência através de factos curiosos e divertidos*. Everest Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Perfetti, C. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. (G. (Org), Ed.) *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Asa.
- Santos, L., & Serrão, A. (2023). *PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. IAVE, I.P.  
<https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>

- Silva, J., Salazar, J., & Poças, M. (2015). Trabalho cooperativo como finalidade e estratégia de aprendizagem. Um estudo de caso em Biologia Humana. *Interações*, 11(39), 485-510.  
<https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/8dc04893-4000-451a-877b-e7ff85156464>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos* (1ª ed.). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Asa.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Viana, F. L., Santos, S., Cadime, I., & Ribeiro, I. d. (2012). Aprender a compreender: Da teoria à prática pedagógica. *Exedra. Português: Ensino e Investigação*, 36, 448-465. <https://hdl.handle.net/1822/34996>

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – Guião de leitura 1**

Em grupo, leiam o seguinte texto.



Law, F., & Boulter, S. (2011). *Electricidade: Descobre a ciência através de factos curiosos e divertidos*. Everest Editora.

Agora que já leram, respondam às seguintes questões.

1. Seleccionem a opção correta, para cada afirmação.
- 1.1. O texto que leram é um texto:
  - a) Narrativo.
  - b) Poético.
  - c) Descritivo/explicativo.
  - d) Expositivo.
- 1.2. O texto que leram, explica:
  - a) Como é produzida a energia.
  - b) Como se gera a energia que chega às nossas casas e de que forma isso acontece.
  - c) Que toda a energia é produzida em centrais hidroelétricas.
  - d) Como é distribuída a energia que chega às nossas casas.
2. De acordo com as informações do texto que leram, assinalem com X, se as afirmações são verdadeiras (coluna V) ou falsas (coluna F).

	Afirmações	V	F
1	Algumas centrais utilizam a força da água, ao circular a grande velocidade, para fazer girar as turbinas.		
2	Na central térmica, as turbinas rodam graças à força do vento.		
3	A maior parte da eletricidade que chega às nossas casas é gerada em centrais elétricas.		
4	A eletricidade é levada até à tua casa através de uma rede de abastecimento aquático.		
5	As torres de alta tensão são de aço e os cabos têm isolantes de vidro.		
6	A eletricidade é transportada desde as centrais até às localidades, através de cabos aéreos presos em postes de baixa tensão.		
7	A central elétrica utiliza carvão, combustível, gás ou energia nuclear para aquecer a água.		

3. Qual é a diferença entre as centrais elétricas e as centrais hidroelétricas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Completem com as palavras do quadro:

Boia tensão/ bom condutor / mau condutor / cabos subterráneos/ vidro / plástico

Nas torres de alta tensão, os cabos têm isolantes de \_\_\_\_\_. O \_\_\_\_\_ é um isolante pois é um material \_\_\_\_\_ de energia.

Consegue-se transportar a eletricidade até às nossas casas através de um sistema de \_\_\_\_\_ e aéreo.

5. O que significa a palavra "represa"? Seleccionem com um X a opção que consideram correta:

- a) Poço
- b) Fonte
- c) Lago
- d) Barragem

6. Completem os esquemas com expressões que leram nos textos inicialmente.




## **ANEXO B – Guião de leitura 2**



Law, F., & Boulter, S. (2011). *Electricidade: Descobre a ciência através de factos curiosos e divertidos*. Everest Editora.

**Agora que já leram, respondam às seguintes questões.**

1. Seleccionem a opção correta, para cada afirmação. 
- 1.1. O texto que leram é um texto:
  - a) Narrativo.
  - b) Poético.
  - c) Descritivo/explicativo.
  - d) Expositivo.
- 1.2. O texto que leram, explica:
  - a) Como é produzida a energia.
  - b) O que acontece à eletricidade quando chega às nossas casas e de que forma funciona.
  - c) O que é um quadro elétrico.
  - d) Como é distribuída a energia que chega às nossas casas.
2. De acordo com as informações do texto que leram, assinalem com X, se as afirmações são verdadeiras (coluna V) ou falsas (coluna F).



	<b>Afirmações</b>	<b>V</b>	<b>F</b>
<b>1</b>	A água é uma má condutora de energia.		
<b>2</b>	Os interruptores podem ser utilizados para acender a luz, a televisão ou o forno, de forma segura.		
<b>3</b>	Se dois condutores neutros se tocam, vai haver um curto-circuito.		
<b>4</b>	Quando se instala um sistema de eletricidade em casa utilizam-se ligações e sistemas especiais para que esta possa ser utilizada em segurança.		
<b>5</b>	No circuito em paralelo a eletricidade passa por várias partes do circuito umas a seguir às outras.		
<b>6</b>	Quando dois condutores se tocam, produzem faíscas e podem causar um incêndio.		
<b>7</b>	Se houver uma avaria o cabo neutro desvia a corrente para o ar.		



3. Quantos cabos contêm os cabos principais que fazem as ligações dentro das casas? Quais são?

---

---

---


4. Completem com as palavras do quadro:

Corta-circuito/átomo / húmidas / abastecimento / secas / descarga elétrica / excessiva / boa condutora / isolante / eletrão

A eletricidade entra na nossa casa através de um cabo principal de \_\_\_\_\_.

Não devemos brincar com as tomadas, principalmente com as mãos \_\_\_\_\_, porque a água é uma \_\_\_\_\_ de eletricidade. Se o fizermos podemos causar uma \_\_\_\_\_.

Um \_\_\_\_\_ está ligado circuito elétrico para interromper a corrente se for \_\_\_\_\_.

5. O que significa a palavra "cablagem"? Seleccionem com um X a opção que consideram correta: 

- a) Instalação de cabos elétricos
- b) Ficar descabelado
- c) circuito elétrico
- d) Curto-circuito

6. Enumerem de 1 a 8, as afirmações, pela ordem em que a informação aparece no texto de modo a obterem uma síntese do que leram. A afirmação a) corresponde ao número 4.

- a) Um fusível é uma peça metálica que se funde na presença de corrente em excesso.
- b) Da caixa de fusíveis saem diversos cabos que atravessam a casa e terminam nos interruptores.
- c) O cabo neutro desvia a corrente para a terra caso haja uma avaria.
- d) O cabo principal de abastecimento liga-se a uma caixa de fusíveis dentro de casa.
- e) Dentro da maioria dos cabos existem outros três lá dentro: um castanho, um azul e um com riscas verdes.
- f) Se a cablagem estiver mal instalada existe o risco de ocorrer um curto-circuito.
- g) Num circuito em série a eletricidade passa por todos os lados, um a seguir ao outro e num circuito em paralelo passa pelas diferentes partes ao mesmo tempo.
- h) O corta-circuito está ligado ao circuito elétrico com o objetivo de interromper a corrente caso esta seja excessiva.

## **ANEXO C – Guião de leitura 3**



Law, F., & Boulter, S. (2011). *Electricidade: Descobre a ciência através de factos curiosos e divertidos*. Everest Editora.

Agora que já leram, respondam às seguintes questões.

1. Seleccionem a opção correta, para cada afirmação.

1.1. O texto que leram é um texto:

- a) Narrativo.
- b) Poético.
- c) Descritivo/explicativo.
- d) Expositivo.

1.2. O texto que leram, explica:

- a) Como é produzida a energia.
- b) Como era obtida energia antigamente e como se obtém hoje em dia através de diversas fontes.
- c) Que toda a energia é produzida em centrais hidroelétricas.
- d) Como é distribuída a energia que chega às nossas casas.

2. De acordo com as informações do texto que leram, assinalem com X, se as afirmações são verdadeiras (coluna V) ou falsas (coluna F).

	Afirmações	V	F
1	Os cientistas pensam que devíamos voltar aos tempos antigos porque as reservas de petróleo estão a esgotar-se e são um bem essencial para o planeta.		
2	Nas quintas eólicas é produzida energia elétrica em grande escala para redes elétricas nacionais.		
3	Há cerca de 100 anos as pessoas viviam sem eletricidade.		
4	As pessoas cominhavam através do calor da queima da madeira.		
5	A energia eólica gera-se através da força da água.		
6	A central geotérmica de Wairakei produz mais de 4 % da eletricidade na Nova Zelândia.		
7	A energia geotérmica provém do calor da atmosfera terrestre.		

3. Complete as frases com as palavras do quadro:

conduída / vento/ velas/ turbinas / energia da corda / átomo / painéis solares/ calor / madeira / bombeada / energia elétrica / vapor da água/ eletrões

A \_\_\_\_\_ era um dos combustíveis que as pessoas utilizavam para aquecer e cozinhar, antigamente. Quando queriam iluminar as suas casas utilizavam a luz das \_\_\_\_\_.

Os \_\_\_\_\_ permitem transformar a energia do sol em \_\_\_\_\_.

Os aparelhos que funcionam com \_\_\_\_\_ têm um pequeno gerador no seu interior que acumula a energia necessária para o aparelho funcionar.

A energia geotérmica é produzida a partir do \_\_\_\_\_ da crosta terrestre. A força do \_\_\_\_\_ do interior da terra pode ser utilizada para movimentar as \_\_\_\_\_ e gerar eletricidade. Quando a água não sai é \_\_\_\_\_ até à superfície e \_\_\_\_\_ até às casas.

4. Conhecem mais algum aparelho que funcione com a energia da corda? Se sim, qual? Já o utilizaram?

---



---

5. O que significa a palavra "bombeada"? Seleccionem com um X a opção que consideram correta:

- a) Dar forma à água
- b) Bombardear
- c) Água puxada com uma bomba
- d) Espionagem

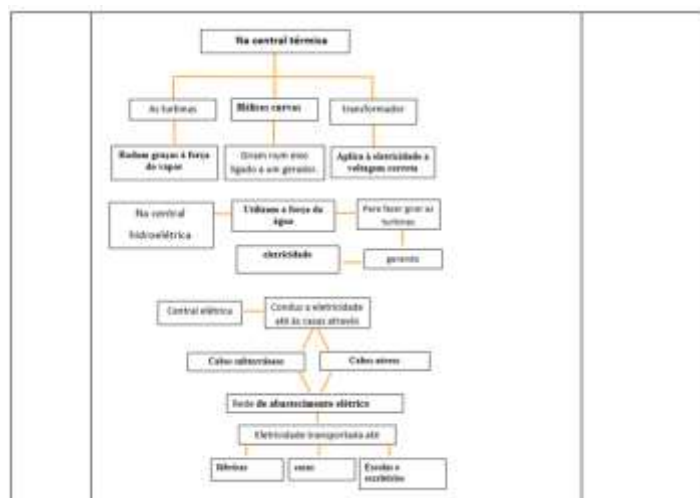
6. Ligue cada palavra-chave à sua ideia principal.

Central hidroelétrica	Dá-se quando é movimentada uma corda que acumula energia, através de um gerador.
Fontes de energia elétrica	Esta energia provém do calor do sol, e é obtida através de painéis solares.
Energia solar	Existem algumas fontes de energia alternativas como a energia solar, a energia eólica e a energia geotérmica.
Central elétrica	Esta energia gera-se, sobretudo, devido à força do vento
Energia geotérmica	Esta energia provém do calor da crosta terrestre, que se liberta sobre a forma de vapor.
Quintas eólicas	
Energia da corda	
Energia eólica	

**ANEXO D – Tabela critérios de correção Guião 1**

Guião 1

Questão	Objetivos/ Resolução	Tipo de compreensão																																
1.1.	Seleciona a opção c) Descritivo/ explicativo.	Inferencial																																
1.2.	Seleciona a opção b) Como se gera a energia que chega às nossas casas e de que forma isso acontece.	Reorganização																																
2.	Assinala as afirmações verdadeiras e falsas:	Inferencial e literal																																
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Afirmações</th> <th>V</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Algumas centrais utilizam a força da água, ao circular a grande velocidade, para fazer girar as turbinas.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Na central térmica, as turbinas rodam graças à força do vento.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>A maior parte da eletricidade que chega às nossas casas é gerada em centrais elétricas.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>A eletricidade é levada até à tua casa através de uma rede de abastecimento aquático.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>As torres de alta tensão são de aço e os cabos têm isolantes de vidro.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>A eletricidade é transportada desde as centrais até às localidades, através de cabos aéreos presos em postes de baixa tensão.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>A central elétrica utiliza carvão, combustível, gás ou energia nuclear para aquecer a água.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Afirmações		V	F	1	Algumas centrais utilizam a força da água, ao circular a grande velocidade, para fazer girar as turbinas.	X		2	Na central térmica, as turbinas rodam graças à força do vento.		X	3	A maior parte da eletricidade que chega às nossas casas é gerada em centrais elétricas.	X		4	A eletricidade é levada até à tua casa através de uma rede de abastecimento aquático.		X	5	As torres de alta tensão são de aço e os cabos têm isolantes de vidro.	X		6	A eletricidade é transportada desde as centrais até às localidades, através de cabos aéreos presos em postes de baixa tensão.		X	7	A central elétrica utiliza carvão, combustível, gás ou energia nuclear para aquecer a água.	X	
	Afirmações		V	F																														
	1		Algumas centrais utilizam a força da água, ao circular a grande velocidade, para fazer girar as turbinas.	X																														
	2		Na central térmica, as turbinas rodam graças à força do vento.		X																													
	3		A maior parte da eletricidade que chega às nossas casas é gerada em centrais elétricas.	X																														
	4		A eletricidade é levada até à tua casa através de uma rede de abastecimento aquático.		X																													
	5		As torres de alta tensão são de aço e os cabos têm isolantes de vidro.	X																														
6	A eletricidade é transportada desde as centrais até às localidades, através de cabos aéreos presos em postes de baixa tensão.		X																															
7	A central elétrica utiliza carvão, combustível, gás ou energia nuclear para aquecer a água.	X																																
3.	Dá uma resposta igual ou com o mesmo significado: A diferença é que na central elétrica é utilizada a força do vapor para fazer girar as turbinas e na hidroelétrica é utilizada a força da água.	Inferencial																																
4.	Completa com as palavras: Nas torres de alta tensão, os cabos têm isolantes de <b>vidro</b> . O <b>vidro</b> (ou <b>plástico</b> ) é um isolante pois é um material <b>mau condutor</b> de energia. Consegue-se transportar a eletricidade até às nossas casas através de um sistema de <b>cabos subterrâneos</b> e aéreos.	Literal																																
5.	Seleciona a opção d) Barragem.	Meta compreensão																																
6.	Completa o esquema:	Reorganização																																



**ANEXO E – Tabela critérios de correção Guião 2**

Guião 2																																		
Questão	Objetivos/ Resolução	Tipo de compreensão																																
1.1.	Seleciona a opção c) Descritivo/ explicativo.	Inferencial																																
1.2.	Seleciona a opção b) O que acontece à eletricidade quando chega às nossas casas e de que forma funciona.	Reorganização																																
2.	Assinala as afirmações verdadeiras e falsas:	Inferencial e literal																																
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Afirmações</th> <th>V</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>A água é uma má condutora de energia.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Os interruptores podem ser utilizados para acender luz, a televisão ou o forno de forma segura.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Se dois condutores neutros se tocam, vai haver um curto-circuito.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Quando se instala um sistema de eletricidade em casa utilizam-se ligações e sistemas especiais para que esta possa ser utilizada em segurança.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>No circuito em paralelo a eletricidade passa por várias partes do circuito umas a seguir às outras.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Quando dois condutores se tocam, produzem faíscas e podem causar um incêndio.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Se houver uma avaria o cabo neutro desvia a corrente para o ar</td> <td></td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table>		Afirmações		V	F	1	A água é uma má condutora de energia.		X	2	Os interruptores podem ser utilizados para acender luz, a televisão ou o forno de forma segura.	X		3	Se dois condutores neutros se tocam, vai haver um curto-circuito.		X	4	Quando se instala um sistema de eletricidade em casa utilizam-se ligações e sistemas especiais para que esta possa ser utilizada em segurança.	X		5	No circuito em paralelo a eletricidade passa por várias partes do circuito umas a seguir às outras.		X	6	Quando dois condutores se tocam, produzem faíscas e podem causar um incêndio.	X		7	Se houver uma avaria o cabo neutro desvia a corrente para o ar		X
	Afirmações		V	F																														
	1		A água é uma má condutora de energia.		X																													
	2		Os interruptores podem ser utilizados para acender luz, a televisão ou o forno de forma segura.	X																														
	3		Se dois condutores neutros se tocam, vai haver um curto-circuito.		X																													
	4		Quando se instala um sistema de eletricidade em casa utilizam-se ligações e sistemas especiais para que esta possa ser utilizada em segurança.	X																														
	5		No circuito em paralelo a eletricidade passa por várias partes do circuito umas a seguir às outras.		X																													
6	Quando dois condutores se tocam, produzem faíscas e podem causar um incêndio.	X																																
7	Se houver uma avaria o cabo neutro desvia a corrente para o ar		X																															
3.	Dá uma resposta igual ou com o mesmo significado: Contém três cabos. Um castanho, um azul e um de riscas verdes e amarelas.	Literal																																
4.	Completa com as palavras: A eletricidade entra na nossa casa através de um cabo principal de <b>abastecimento</b> . Não devemos brincar com as tomadas, principalmente com as mãos <b>húmidas</b> , porque a água é uma <b>boa condutora</b> de eletricidade. Se o fizermos podemos causar uma <b>descarga elétrica</b> . Um <b>corta-circuito</b> está ligado ao circuito elétrico para interromper a corrente se for <b>excessiva</b> .	Literal																																
5.	Seleciona a opção a) instalação de cabos elétricos.	Meta compreensão																																

6.	<p>Enumera de 1 a 8 as afirmações:</p> <p>a) Um fusível é uma peça metálica que se funde na presença de corrente em excesso. <input type="checkbox"/></p> <p>b) Da caixa de fusíveis saem diversos cabos que atravessam a casa e terminam nos interruptores. <input type="checkbox"/></p> <p>c) O cabo neutro desvia a corrente para a terra caso haja uma avaria. <input type="checkbox"/></p> <p>d) O cabo principal de abastecimento liga-se a uma caixa de fusíveis dentro de casa. <input type="checkbox"/></p> <p>e) Dentro da maioria dos cabos existem outros três lá dentro: um castanho, um azul e um com riscas verdes. <input type="checkbox"/></p> <p>f) Se a cablagem estiver mal instalada existe o risco de ocorrer um curto-circuito. <input type="checkbox"/></p> <p>g) Num circuito em série a eletricidade passa por todos os lados, um a seguir ao outro e num circuito em paralelo passa pelas diferentes partes ao mesmo tempo. <input type="checkbox"/></p> <p>h) O corta-circuito está ligado ao circuito elétrico com o objetivo de interromper a corrente caso esta seja excessiva. <input type="checkbox"/></p>	Reorganização
----	---	---------------

**ANEXO F – Tabela critérios de correção Guião 3**

Guião 3																																		
Questão	Objetivos/ Resolução	Tipo de compreensão																																
1.1.	Seleciona a opção c) Descritivo/ explicativo.	Inferencial																																
1.2.	Seleciona a opção b) Como era obtida energia antigamente e como se obtém <u>hoje em dia</u> através de diversas fontes.	Reorganização																																
2.	Assinala as afirmações verdadeiras e falsas: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Afirmações</th> <th>V</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td>Os cientistas pensam que devíamos voltar aos tempos antigos porque as reservas de petróleo estão a esgotar-se e são um bem essencial para o planeta.</td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td>Nas quintas eólicas é produzida energia elétrica em grande escala para redes elétricas nacionais.</td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td>Há cerca de 100 anos as pessoas viviam sem eletricidade.</td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td>As pessoas cozinhavam através do calor da queima da madeira.</td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td>A energia eólica gera-se através da força da água.</td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6</td> <td>A central geotérmica de <del>Wairakei</del> produz mais de 4 % da eletricidade na Nova Zelândia.</td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">7</td> <td>A energia geotérmica provém do calor da atmosfera terrestre.</td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> </tbody> </table>	Afirmações		V	F	1	Os cientistas pensam que devíamos voltar aos tempos antigos porque as reservas de petróleo estão a esgotar-se e são um bem essencial para o planeta.		X	2	Nas quintas eólicas é produzida energia elétrica em grande escala para redes elétricas nacionais.	X		3	Há cerca de 100 anos as pessoas viviam sem eletricidade.	X		4	As pessoas cozinhavam através do calor da queima da madeira.	X		5	A energia eólica gera-se através da força da água.		X	6	A central geotérmica de <del>Wairakei</del> produz mais de 4 % da eletricidade na Nova Zelândia.	X		7	A energia geotérmica provém do calor da atmosfera terrestre.		X	Inferencial e literal
Afirmações		V	F																															
1	Os cientistas pensam que devíamos voltar aos tempos antigos porque as reservas de petróleo estão a esgotar-se e são um bem essencial para o planeta.		X																															
2	Nas quintas eólicas é produzida energia elétrica em grande escala para redes elétricas nacionais.	X																																
3	Há cerca de 100 anos as pessoas viviam sem eletricidade.	X																																
4	As pessoas cozinhavam através do calor da queima da madeira.	X																																
5	A energia eólica gera-se através da força da água.		X																															
6	A central geotérmica de <del>Wairakei</del> produz mais de 4 % da eletricidade na Nova Zelândia.	X																																
7	A energia geotérmica provém do calor da atmosfera terrestre.		X																															
3.	Completa com as palavras: A <u>madeira</u> era um dos combustíveis que as pessoas utilizavam para aquecer e cozinhar, antigamente. Quando queriam iluminar as suas casas utilizavam a luz das <u>velas</u> . Os <u>painéis solares</u> permitem transformar a energia do sol em <u>energia elétrica</u> . Os aparelhos que funcionam com <u>energia da corda</u> , têm um pequeno gerador no seu interior que acumula a energia necessária para o aparelho funcionar. A energia geotérmica é produzida a partir do <u>calor</u> da crosta terrestre. A força do <u>vapor da água</u> do interior da terra pode ser utilizada para movimentar as <u>turbinas</u> e gerar eletricidade. Quando a água não sai é <u>bombeada</u> até à superfície e <u>conduzida</u> até às casas.	Literal																																
4.	Aceitam-se respostas como, por exemplo, lanternas de corda.	(Ítem inadequado)																																
5.	Seleciona a opção c) Água puxada com uma bomba.	Meta compreensão																																

6.	Liga cada palavra-chave à ideia principal: <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>Central hidroelétrica</li> <li>Fontes de energia elétrica</li> <li>Energia solar</li> <li>Central elétrica</li> <li>Energia geotérmica</li> <li>Quintas eólicas</li> <li>Energia da corda</li> <li>Energia eólica</li> </ul> </div> <div style="width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dá-se quando é movimentada uma corda que acumula energia, através de um gerador.</li> <li>Esta energia provém do calor do sol, e é obtida através de painéis solares.</li> <li>Existem algumas fontes de energia alternativas como a energia solar, a energia eólica e a energia geotérmica.</li> <li>Esta energia gera-se, sobretudo, devido à força do vento</li> <li>Esta energia provém do calor da crosta terrestre, que se liberta sobre a forma de vapor.</li> </ul> </div> </div>	Reorganização
----	---	---------------

**ANEXO G – Tabela critérios de correção - Prova 2014**

<b>Prova 2014 – Parte I</b>	
<b>Parte A</b>	
<b>Questão</b>	<b>Objetivos/ Resolução</b>
1.1.	Assinala a opção - apresentar ao leitor o assunto que é tratado ao longo do texto.
1.2.	Assinala a opção - deslocando-se de um lugar para outro.
1.3.	Assinala a opção - informa sobre o modo como as sementes se espalham.
2.	Preenche corretamente os seis espaços com as seguintes palavras: asas, vento, sementes, alimento, animais, locais.
<b>Parte B</b>	
3.1.	Assinala a opção - punha-se a pensar nos seus afazeres.
3.2.	Assinala a opção - sombrio e inexplorado.
3.3.	Assinala a opção - num local isolado.
4.	Transcreve com total fidelidade a expressão: («) despedia os seus raios mais fortes (»), ou a frase que contém a expressão («) Então punha-se vermelho de fúria e despedia os seus raios mais fortes (»).
5.1.	Completa a frase escrevendo apenas: um / o pássaro (descuidado); uma / a semente.
5.2.	Refere, por palavras próprias, o resultado final do acontecimento. <b>Exemplo de resposta:</b> Um girassol nasceu na floresta.
6.	Explica, de forma completa, por que motivo o girassol corria o risco de não crescer. <b>Exemplo de resposta:</b> O girassol corria o risco de não crescer, porque a floresta era densa e impedia o Sol de lá entrar.
7.	Indica as duas ações do Sol. <b>Exemplo de resposta:</b> O Sol mandou sair as nuvens e lançou os raios na direção do vale.
8.	Responde afirmativamente, justificando a resposta, de forma plausível e completa, com base no texto. <b>Exemplo de resposta:</b> Sim, o Sol conseguiu transformar a floresta, porque esta se abriu para o Sol e todo aquele lugar se encheu de vida.
9.	Indica, inequivocamente, um dos títulos e apresenta dois motivos que justificam a sua escolha, de forma plausível. <b>Exemplo de resposta:</b> O título «A aventura de uma semente de girassol» é adequado porque a semente foi transportada no bico de um pássaro que a deixou cair no interior de uma floresta onde não havia Sol e porque conseguiu sobreviver, dando origem a um girassol. OU O título «A luta entre o Sol e a floresta» é adequado porque a floresta se fechava aos raios do Sol, impedindo-o de lá entrar, e porque o Sol insistia em lançar os seus raios contra a floresta.

**ANEXO H – Tabela critérios de correção - Prova 2015**

<b>Prova 2015 – Parte I</b>	
<i>Grupo I</i>	
<b>Questão</b>	<b>Objetivos/ Resolução</b>
1.1.	Assinala a opção - expõe informações.
1.2.	Assinala a opção - fraco olfato, mas visão e audição excelentes.
1.3.	Assinala a opção - ovos.
2.	Assinala as opções <b>A e D</b> .
3.	Explica, por palavras próprias e de forma completa, a adequação do comentário da Rita. <b>Exemplo de resposta:</b> O comentário da Rita é adequado, porque, no meio das folhas das árvores, mesmo que não se vejam, as aves comunicam umas com as outras através do canto.
4.	Associa as letras – D, A, B.
<i>Grupo II</i>	
1.	Ordena de 1 a 5 – 4, 5, 1, 3, 2.
2.1.	Assinala a opção - se apercebeu de que desconhecia a famosa ave.
2.2.	Assinala a opção – entusiasmo.
2.3.	Assinala a opção – energia invulgar.
3.	Assinala as opções – <b>B e D</b> .
4.	Responde negativamente, justificando a resposta, de forma plausível e completa, de acordo com o texto. <b>Exemplo de resposta:</b> Não, os elementos da corte, na história que li, não têm muitos conhecimentos sobre a natureza, porque confundiram o mugir da vaca e o coaxar das rãs com o canto do rouxinol.
5.	Transcreve com total fidelidade a expressão: (« (Oiço-o agora, é como) <u>sinozinhos</u> de igreja (.»)
6.	Explica, de forma completa, o facto de a rapariguinha ter desempenhado um papel crucial no desenrolar da ação. <b>Exemplo de resposta:</b> A rapariguinha da cozinha é muito importante no desenrolar da ação desta história, porque conhece bem o rouxinol, conduz os membros da corte até ele e convence-o a cantar para o Imperador.
7.	Assinala a opção correta: A – tempo B – espaço C – espaço