

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**LER E COMPREENDER:
ESTUDO EXPLORATÓRIO DE PROCEDIMENTOS CLOZE
NO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO**

Sofia Luiz Gomes Andrade e Sousa

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**LER E COMPREENDER:
ESTUDO EXPLORATÓRIO DE PROCEDIMENTOS CLOZE
NO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO**

Sofia Luiz Gomes Andrade e Sousa

Dissertação Orientada pela Prof.^a Doutora Maria Dulce Gonçalves

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2017

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada Professora Doutora Dulce Gonçalves, por Acreditar na conclusão deste trabalho, orientando-me e motivando-me em cada encontro, não o deixando fugir. Obrigada por Acreditar em mim, por abrir as portas de sua “casa” no centro de Lisboa, por oferecer oportunidades de aprendizagem e crescimento neste mundo entusiasmante da Aprendizagem e das crianças.

Muito obrigada às Direção da escola, e principalmente às Professoras que se envolveram neste estudo, pela disponibilidade e pela forma como, num calendário letivo apertado, se entregaram a esta experiência.

Muito obrigada a todos os alunos participantes, que com a sua individualidade me entusiasmaram ainda mais a explorar com eles.

Muito obrigada Ana Lúcia Agostinho! Por todo o interesse e preocupação em ajudar-me ao longo de todo este tempo, por receberes todas as minhas dúvidas e me encorajares, por me mostrares e cederes materiais e pelas críticas construtivas. Obrigada por toda a dedicação, pelo teu altruísmo quando te debruçavas sobre o que te perguntava, antes de pegares nas tuas tarefas que te tomariam por vezes até às 3h da manhã.

Muito obrigada Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, pelo voto de confiança e por todos os ensinamentos, desde a primeira reunião de Estágio!

Muito obrigada Sebastião Palha, meu amigo, meu crítico atento e construtivo.

Muito obrigada CriaTivas, pela vossa disponibilidade, pela partilha de bons momentos de trabalho, aprendizagem ou simplesmente gargalhadas, sempre unidas pelo gosto e admiração pelo que as crianças são e nos dizem: Ana Lúcia, Janete, Joana Marques e Joana Jardim.

Muito obrigada aos que se disponibilizaram para me ajudar nas diferentes etapas deste trabalho: os meus pais, as minhas irmãs Carmo e Luísa, as minhas Teresas, e os meus “meninos”, entusiastas experimentadores das tarefas de Leitura!

Muito obrigada Dra. Catarina Alves, Madalena Raposo e Teresa Guterres, pelas oportunidades de aprendizagem e pelos modelos que constituíram neste início de percurso.

Muito obrigada aos meus colegas de curso nas duas escolas, Ispianos e turma do Mestrado na FPUL, especialmente aos com quem partilhei horas de trabalho e me fizeram consciencializar das minhas reais dificuldades e lacunas.

Não conseguindo nem querendo ser mais específica: Muito obrigada Família.

RESUMO

A presente monografia constitui-se como um estudo descritivo, de carácter exploratório no domínio da Compreensão da Leitura. Descrevem-se diferentes etapas de desenvolvimento do Procedimento *Cloze* em duas turmas de 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, em contexto colaborativo, envolvendo as respetivas professoras. A análise das respostas ao preenchimento de lacunas das tarefas *Cloze* constitui-se como um indicador do nível de compreensão de cada texto. Uma variável que se correlacionou com outras variáveis: velocidade e precisão na leitura. Fazendo variar o espaçamento entre lacunas, desenvolveram-se procedimentos suscetíveis de criar diferentes graus de dificuldade. Os resultados são analisados do ponto de vista de uma avaliação formativa e de outras possibilidades de avaliação e intervenção no contexto de sala de aula. Entrevistas com as duas professoras sugerem que se trata de um procedimento já conhecido, mas raramente utilizado. Motivador, flexível, de construção simples e adaptável ao nível de dificuldade de cada aluno, o *Cloze* parece constituir uma estratégia útil para a avaliação e estimulação da Compreensão da Leitura. Os resultados revelaram uma receção positiva a este procedimento e parecem corroborar as suas múltiplas potencialidades, nomeadamente para a autorregulação da competência de Compreensão, envolvendo professores e alunos.

Palavras-chave: Compreensão da Leitura; Procedimento *Cloze*; Avaliação formativa; Autorregulação.

ABSTRACT

This monography is a descriptive study with exploratory character on Reading Comprehension. It describes different stages of development of the *Cloze* procedure in two classes of the 4th grade of primary school, in a colaborative setting, evolving each classes' teacher. The analysis of the answers given by filling the gaps, indicates the level of comprehension of each text. This variable was correlated with other variables: speed and accuracy in reading. Procedures able to create different levels of difficulty were developed by moving the distance between the gaps. The results are analysed from the point of view of a formative assessment and of other possibilities of assessment and intervention in the classroom. Interviews of the two teachers suggest it is a known, but rarely used, procedure. Motivating, flexible, of simple construction and adaptable to the level of difficulty of each student, *Cloze* seems to be an useful strategy to evaluate and stimulate Reading Comprehension. The results reveal a positive reaction to this procedure and seem to support its multiple potentials, namely to self-regulation of Comprehension skill, evolving both students and teachers.

Key-words: Reading Comprehension; Cloze Procedure; Formative Assessment; Self-Regulation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
1.1. Compreensão da Leitura: qual a sua importância e que fatores a influenciam	2
1.2. Compreensão da Leitura na escola: o que se espera e o que se observa	4
1.3. Compreensão da Leitura na escola: o que se sugere e o que se faz.....	5
1.4. <i>Cloze</i> : o que é e quais as suas potencialidades	8
1.5. Contributo deste estudo e questões de investigação	10
CAPÍTULO 2: MÉTODO	11
2.1. Participantes.....	11
2.2. Instrumentos	11
2.2.1. Entrevista semiestruturada às professoras	12
2.2.2. Avaliação da compreensão da leitura	12
2.3.3. Avaliação da fluência da leitura oral	12
2.3. Procedimento	13
2.3.1. Preparação dos instrumentos a utilizar	13
2.3.2. Aspectos deontológicos	13
2.3.3. Realização da entrevista às professoras.....	13
2.3.4. Aplicação dos instrumentos de avaliação da compreensão da leitura.....	14
2.3.5. Observação da leitura oral	15
2.3.6. Cotação dos instrumentos aplicados	15
2.3.7. Tratamento dos dados	16
2.3.8. Devolução dos dados às professoras e avaliação da experiência.....	16
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	17
3.1. Resultados quantitativos: análise descritiva	17
3.1.1. Auto percepção enquanto leitores.....	17

3.1.2. Fluência (velocidade e precisão)	18
3.1.3. Compreensão	18
3.1.3.1. Resultados sob uma cotação exata.....	19
3.1.3.2. Resultados sob uma cotação sinónima	19
3.1.3.3. Frequência de resultados por nível de compreensão	20
3.2. Resultados quantitativos: análise inferencial.....	21
3.2.1. Relação entre variáveis compreensão e fluência	21
3.2.2. Precisão inter-avaliadores	22
3.3. Resultados qualitativos.....	22
3.3.1. Análise preliminar do conteúdo das entrevistas	22
3.3.2. Análise da resposta dos alunos ao Procedimento <i>Cloze</i>	27
3.3.3. Conversa final com as professoras	30
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO.....	32
4.1. Limitações do estudo	35
4.2. Estudos futuros	37
4.3. Implicações para a prática psicoeducacional.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
LISTA DE ANEXOS	46

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização dos participantes	pág.11
Tabela 2. Auto percepção dos alunos enquanto leitores	pág.17
Tabela 3. Dispersão das duas turmas quanto à velocidade de leitura	pág.18
Tabela 4. Dispersão das duas turmas quanto à precisão de leitura (%).....	pág.18
Tabela 5. Dispersão das duas turmas quanto ao número de acertos nas tarefas submetidas a uma cotação exata.....	pág.19
Tabela 6. Dispersão das duas turmas quanto ao número de acertos nas tarefas submetidas a uma cotação sinónima	pág.19
Tabela 7. Frequência dos resultados na tarefa <i>Cloze</i> 1 sob as duas formas de cotação.....	pág.20
Tabela 8. Frequência dos resultados na tarefa <i>Cloze</i> 2 sob as duas formas de cotação	pág.20
Tabela 9. Correlações (<i>r</i> de <i>Pearson</i>) entre tarefas <i>Cloze</i> , precisão e velocidade	pág.21
Tabela 10. Precisão inter-avaliadores (<i>r</i> de <i>Pearson</i>)	pág.22
Tabela 11. Exemplos de respostas sobre o que é valorizado na leitura.....	pág.23
Tabela 12. Exemplos de respostas sobre o que é esperado nos alunos de 4º ano relativamente à Compreensão.....	pág.23
Tabela 13. Exemplos de respostas sobre dificuldades encontradas nos alunos na Compreensão	pág.23
Tabela 14. Exemplos de respostas sobre a consciencialização dos alunos relativamente à sua competência de Compreensão.....	pág.24
Tabela 15. Exemplos de respostas sobre fatores associados à Compreensão	pág.24

Tabela 16. Exemplos de respostas sobre como a Compreensão é trabalhada e avaliada	pág.25
Tabela 17. Exemplos de respostas sobre conhecimento e utilizações possíveis do Procedimento <i>Cloze</i>	pág.26
Tabela 18. Exemplos de respostas à questão “Foi bom porque...”	pág.28
Tabela 19. Exemplos de respostas à questão “O que não foi bom”	pág.28
Tabela 20. Exemplos de respostas à questão “Como podíamos usá-lo”	pág.29
Tabela 21. Exemplos de respostas à questão “O que pode correr mal”	pág.29

INTRODUÇÃO

A Leitura assume uma importância extrema na vida do indivíduo, no seu desenvolvimento intelectual, emocional e social (Silva, 1999; Cantalice & Oliveira, 2009). Ao compreender o que lê, o leitor constrói um significado a partir do texto e faz uso desse mesmo significado. É pela Compreensão que a Leitura se torna num instrumento de aquisição de conhecimento sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo (Kintsch, 1988).

Tratando-se de uma competência-chave para o sucesso académico e para a autonomia do aprendente, todos os professores são convidados a intervir para a Compreensão da Leitura no contexto de sala de aula. No entanto nem sempre se observam práticas promotoras desse contínuo desenvolvimento e dessa desejada autonomia. Pelo contrário, assiste-se a um prosperar de práticas pedagógicas de certo modo impeditivas de progresso (Black & William, 1998; Vaz, 2010) que se traduzem em desempenhos inferiores ao esperado no domínio da Compreensão (Custódio, 2011).

Uma das formas com potencialidade para uma avaliação mais construtiva relativamente à Compreensão da Leitura denomina-se de Procedimento *Cloze*. Trata-se de um procedimento que possivelmente todos os leitores já terão visto ou usado durante a sua escolarização: um trecho de texto ao qual foram suprimidas algumas palavras, deixando várias lacunas para preencher. É um procedimento amplamente estudado no contexto internacional, principalmente como forma de caracterizar populações de estudantes relativamente ao seu nível de Compreensão (e.g. Santos, 2004).

Esta monografia procura contribuir para a prática educativa neste domínio, através de uma utilização mais sistemática, estruturada e consciente de uma tarefa já conhecida e algumas vezes utilizada no contexto escolar. Pretende-se favorecer a identificação de potencialidades não só para a avaliação mas também e conseqüentemente para a intervenção ao nível da Compreensão da Leitura.

O trabalho desenvolve-se ao longo de 4 capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas algumas ideias acerca da Compreensão da Leitura, da forma como esta é promovida nas escolas e que resultados se encontram, sendo por fim apresentado o Procedimento *Cloze*. No segundo capítulo descreve-se o método: a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e todos os procedimentos realizados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados obtidos, sendo estes discutidos no capítulo final.

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo são apresentadas algumas ideias relativas à Compreensão da Leitura e à sua prática no ensino, sendo por fim apresentado o Procedimento *Cloze*, como sugestão de uma potencial prática para a Compreensão.

1.1. Compreensão da Leitura: qual a sua Importância e que Fatores a Influenciam

O desenvolvimento da competência da Leitura dá-se ao longo de vários estádios evolutivos sendo que, numa visão mais geral, a criança passa de um estado inicial em que aprende a ler, para um final em que, após uma fase de aquisição da Fluência, lê para aprender (Indrisano & Chall, 1995). Assim, enquanto na primeira fase (aprender a ler), o foco quer das práticas pedagógicas, quer da exigência cognitiva está na aprendizagem da descodificação, na última fase (ler para aprender), esta é já independente, e o foco encontra-se na Compreensão. (Soden et al., 2015). Por isso a Compreensão assume-se como o fim último do ato de ler (e.g. Rasinski, 2004; Sim-Sim, 2001).

Esta refere-se à capacidade de entender o que se lê, independentemente do tipo de material, apreendendo significado.

O aluno que compreende é capaz de fazer uma leitura reflexiva, criar uma representação mental daquilo que lê e aplicá-la às diversas situações (Paris & Jacobs, 1984; Kintsch, 1988), usando a leitura como algo produtivo e satisfatório para si próprio (Duke & Pearson, 2002). No entanto, dificuldades na Compreensão da Leitura podem constituir um grande obstáculo à aquisição de conhecimento, diminuindo muito o desejo do aluno estudar (Bayona, 2005).

Assim, o que distingue um leitor bem-sucedido nas suas aprendizagens de um em dificuldade é a Compreensão (Poole, 2014). De facto, Oliveira, Boruchovitch e Santos constataam que a falta de Compreensão da Leitura é “o motivo mais comum para o encaminhamento do estudante para programas de avaliação psicoeducacional” (2009, p. 48).

A Compreensão da Leitura constitui-se como uma competência-chave para o sucesso académico e profissional (Sim-Sim, 2001; Oliveira, Lúcio & Miguel, 2016), e para o desenvolvimento individual e social (Joly, 2009).

Existem diversos fatores implicados na Compreensão da Leitura, os quais, de uma forma global, se agrupam em características externas ao leitor e características internas a este. Entre as características externas encontram-se o contexto em que o aluno está inserido, nomeadamente a família e a escola, bem como as características do material a ser lido, como por exemplo a escrita do autor (Wolley, 2011).

Para além dos fatores contextuais, uma série de outros fatores podem ter implicações no desempenho ao nível da Compreensão.

Em primeiro lugar, é essencial referir-se o nível de Fluência do aluno, uma vez que ao decifrar com rapidez e precisão, o leitor liberta recursos para a Compreensão (e.g. Viana, 2009). De facto são vários os autores que concluem que o nível de Fluência irá predizer o nível de Compreensão (e.g. Soden et al., 2015; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Rasinski, 2004). No entanto, a Compreensão da Leitura é uma competência cognitiva tão complexa que envolve muitos outros fatores internos, tal como a seguir se refere.

A capacidade da memória de trabalho do leitor constitui um desses fatores. Segundo Kintsch e Dijk (1978) a compreensão global do texto dá-se após uma série de processamentos das suas proposições em pequenos ciclos, devido à capacidade limitada da memória de trabalho. Essas proposições são as ideias formadas através da leitura e dos conhecimentos prévios relacionados: à medida que esta avança, as ideias coerentes entre si vão sendo reduzidas a ideias mais globais, e quando necessário reformuladas e inferidas, até se chegar a uma compreensão final do texto como um todo. Trata-se assim de um processo em que as partes do texto (por exemplo as frases) vão sendo integradas e processadas conforme o anteriormente processado (Coelho & Correa, 2010).

Um outro fator implicado na capacidade de compreender prende-se com a capacidade de inferir conteúdos implícitos a partir dos disponíveis no texto. Essas inferências apoiam-se nas informações explícitas no texto mas também nos conhecimentos prévios do leitor (por exemplo, um leitor ao ler que a personagem foi almoçar a um restaurante, utiliza o seu conhecimento e experiência para inferir que a personagem fez um pedido, almoçou e pagou) (Fuchs & Fuchs; 1992; Kintsch e Dijk, 1978).

Também assumem um papel importante a capacidade do leitor focar a atenção (Rozendaal et al. 2005, citado por Wolley, 2011) e as competências linguísticas do mesmo, nomeadamente o seu domínio das regras gramaticais e do vocabulário (Gonçalves, 2008).

Uma leitura compreensiva depende também da capacidade de autorregulação do leitor, o qual se serve de estratégias para conseguir obter informação da leitura que realiza. (Coelho & Correa, 2010; Duke & Pearson, 2002), como são exemplos a verbalização do seu

pensamento para si próprio; o autoquestionamento; a organização e sumarização que faz do conteúdo dos textos (Palincsar & Brown 1983); o estabelecimento de objetivos antes da leitura e a verificação do seu alcance; a obtenção de uma visão global da estrutura do texto e decisão acerca das partes a que dar mais atenção (Duke & Pearson, 2002).

Na capacidade autorregulatória do aluno, a monitorização da Compreensão durante e após o processo de leitura assume um papel crucial. Essa monitorização é realizada por um lado aos vários conteúdos lidos e às suas inter-relações e inconsistências, e por outro às próprias dificuldades surgidas durante a leitura, levando o leitor a regular-se. O leitor que monitoriza e que encontra uma dificuldade ultrapassa-a através de outras estratégias como é o caso da releitura da passagem que não entendeu; da utilização do dicionário; da procura de ajuda; do apoio nas palavras restantes para entender o significado de uma palavra nova. (Vaz, 2010). A simples capacidade de reconhecer que não se compreende o que se está a ler é só por si essencial para a capacidade de Compreensão (Oliveira, Lúcio & Miguel, 2016; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005; Pintrich, 2004).

Face a estas estratégias para a Compreensão da Leitura, é importante referir a importância que fatores emocionais e motivacionais têm na sua adoção, nomeadamente o interesse e a imagem que o aluno tem de si próprio enquanto leitor. De facto, o interesse que este tem pelo tema tratado no texto permite o envolvimento emocional com o mesmo, e consequentemente uma melhor compreensão da sua mensagem (Dipardo & Schnack 2004, citado por Wolley, 2011). Adicionalmente, também a imagem que o aluno tem acerca de si próprio enquanto leitor assume um papel fundamental no seu desempenho. Esta potencia ou pelo contrário inibe a adoção de estratégias de Compreensão, e consequentemente influencia o seu desempenho na leitura, o que por sua vez resulta em expectativas positivas ou negativas acerca de si próprio enquanto leitor. Cria-se desta forma um ciclo vicioso potenciador ou inibidor da sua capacidade de Compreensão da Leitura (Wolley, 2011).

1.2. Compreensão da Leitura na Escola: o que se Espera e o que se Observa

No final do Ensino Básico pretende-se que os alunos sejam autónomos, com capacidade de reflexão e crítica, conscientes de si próprios e do mundo, com competências que o levem a aprender ao longo da vida e a desenvolver-se a si mesmos (DGE, 2017).

As metas curriculares estipuladas para o 4º ano do Ensino Básico, no que concerne à Compreensão da Leitura, sugerem que o aluno seja capaz de compreender, e como tal que utilize as várias das estratégias apresentadas ao longo deste capítulo: que o aluno seja capaz

de identificar o assunto de um texto; sintetizar as informações de forma seccional; relacioná-las umas com as outras como também com conhecimentos prévios; interpretar elementos não explícitos; e fazer uma leitura global do texto. Espera-se também que o aluno seja capaz de monitorizar a sua compreensão, identificando e verbalizando as eventuais perdas de compreensão e que esteja consciente dos seus progressos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015; Sim-Sim, 2007).

Considerando os resultados dos estudos PISA, os alunos portugueses estarão a progredir no seu desempenho na Leitura. Em 2000, Portugal encontrava-se abaixo da média da OCDE, com apenas 48% dos alunos portugueses com um desempenho igual ou superior ao nível 3 (numa escala de 5 níveis). Os países da OCDE tinham pelo menos 60% dos alunos no nível 3 ou acima. No entanto, o estudo PISA realizado em 2015 demonstra um claro crescimento no seu desempenho, sendo que no final do Ensino Básico cerca de 60% dos alunos portugueses situa-se no nível 3 ou acima deste na área da Leitura, posicionando-os acima da média da OCDE. Quer isto dizer que cerca de 60% dos alunos é capaz de realizar tarefas como localizar várias informações dentro de um texto, relacioná-las entre si, identificar a ideia principal, refletir apoiando-se no seu conhecimento prévio e de encontrar inconsistências naquilo que lê, assemelhando-se assim às metas portuguesas (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016; GAVE, 2001).

Não obstante os resultados do PISA, outros estudos sugerem que muitos estudantes portugueses saem do Ensino Básico a saber ler, mas sem retirar ideias e pensar sobre estas. Verifica-se que no final do 1º ciclo, os alunos são capazes de compreender informações literais e explicitadas nos textos, não sendo tão eficazes na apreensão de ideias globais a partir das suas leituras, nem tão-pouco de refletir acerca destas (Balça, Souza & Guerreiro, 2015; Custódio, 2011). Referindo o contexto internacional, esta problemática constata-se até mesmo no Ensino Superior, em que muitos alunos não conseguem refletir por palavras suas aquilo que leem (Poole, 2014).

Será então que as práticas de sala de aula relativas à Compreensão potenciam o seu desenvolvimento no aluno?

1.3. Compreensão da Leitura na Escola: que se Sugere e o que se Faz

As estratégias para a Compreensão da Leitura devem ser exploradas e trabalhadas pelos professores, uma vez que não serão naturalmente utilizadas pela generalidade dos alunos durante o processo de leitura (Vaz, 2010).

O Ministério da Educação atenta para a importância do ensino explícito de estratégias diferenciadas para abordar os diferentes tipos de texto e fornece aos professores formas de o fazer, como por exemplo instruir os seus alunos a tirar notas; fazer esquemas; relacionar diferentes partes do texto e interligá-las com os conhecimentos prévios; analisar os vários elementos de uma narrativa como as personagens, o tempo, o local e os acontecimentos; fazer autoquestionamento acerca da Compreensão do aluno antes, durante e após a leitura, entre outros (Sim-Sim, 2007).

Relativamente às formas de avaliar a Compreensão, sugerem-se como práticas o questionamento acerca do texto lido para verificar a informação extraída deste, quer através de perguntas de verdadeiro e falso, escolha múltipla, questões de resposta aberta, e também de preenchimento de lacunas após a leitura do texto, em forma de síntese (Viana, 2009).

Apesar de existir um amplo leque de sugestões para a prática dos professores, a Compreensão da Leitura tem sido uma competência pouco trabalhada de forma explícita pelos mesmos, não se observando com regularidade a dedicação que deveria ser dada à instrução para a Compreensão. Pelo contrário, observa-se essa dedicação apenas relativamente à Fluência e à Descodificação (e.g.Vaz, 2010; Duke & Pearson, 2002). Begeny et al. (2011) sugerem mesmo que nem sempre a perceção que os professores têm acerca dos seus alunos enquanto leitores é precisa, o que poderá prejudicar a evolução na leitura de cada aluno.

De facto, o que acaba por se observar é que na prática, os professores levam a cabo formas de pôr à prova a Compreensão da Leitura do aluno demasiadamente explicativas, “silenciando-o” em vez de desenvolver a sua capacidade de refletir, de se ligar intelectual e afetivamente ao que lê e de o instruir a ser capaz de responder a tais perguntas, ou seja, instruí-lo a usar estratégias para que possa compreender (Bayona, 2005; Vaz, 2010).

Assiste-se assim a uma política de avaliação predominantemente sumativa, que classifica o desempenho dos alunos de uma forma genérica e sem subsequentes tarefas de melhoria (por exemplo o aluno é classificado com uma nota entre 0 e 100 relativamente ao seu desempenho numa determinada tarefa avaliativa de final de um módulo que não mais será lecionado). Trata-se de uma avaliação que promove a comparação entre alunos e o estabelecimento de crenças acerca das suas capacidades como algo que é fixo, não passível de melhoria, através por exemplo de mudanças de hábitos do aluno. Por esta razão, este ao conceber-se detentor de alguma característica fixa que o impede de ser melhor aprendiz, procura reestabelecer a sua autoestima, procurando escapar, quando tem oportunidade, às

tarefas que lhe causarão dificuldades, sem ponderar que por isso mesmo são oportunidades de evolução (Black & Wiliam, 1998; Dweck, 2014).

Pelo contrário, a avaliação serve o propósito de aprendizagem quando utilizada para fornecer *feedback* ao aluno acerca dos seus desempenhos, que o utiliza de forma efetiva (Chappuis & Stiggins, 2002).

Black e Wiliam (1998) atentam para a necessidade da existência de mais práticas típicas de uma avaliação formativa em detrimento da predominância de uma avaliação sumativa. A primeira refere-se a formas de avaliação que fornecem informação acerca da aprendizagem do aluno identificando falhas específicas. Esta informação pode ser utilizada de forma eficiente para promover no aprendente um maior envolvimento em direção ao seu progresso, permitindo também ao professor adequar as suas práticas de forma a colmatar as necessidades dos seus alunos. Numa avaliação realizada a partir de uma perspetiva de evolução e melhoria contínua, os alunos obtêm de forma frequente *feedback* acerca do seu trabalho, o que promove maior envolvimento e melhor aproveitamento, uma vez que os orienta para o que deverão fazer após receberem uma crítica específica e construtiva (Fuchs et al., 1997). Para além disso, é potenciada a capacidade do aluno se autoavaliar. (Black & Wiliam, 1998).

Quando o aluno tem acesso ao registo do seu progresso enquanto leitor, quando consciencializa as suas fragilidades e os seus pontos fortes e não teme a avaliação nem receia encontrar dificuldades, a avaliação torna-se potenciadora do seu maior empenho. A simples observação e registo pode levar a uma melhoria no desempenho. (Tristão & Gonçalves, 2012; Viana, 2009).

Deste modo, entre as várias estratégias que deverão ser promovidas pelos professores, enfatiza-se aqui a necessidade de promoção da monitorização. O alunos devem ser instruídos sob a possibilidade de irem verificando a sua Compreensão enquanto leem, e não apenas após a leitura, de forma a estarem verdadeiramente conscientes das dificuldades concretas que levam à incompreensão e conseqüentemente a conseguirem regular-se para irem de encontro ao seu objetivo de leitura, ultrapassando as dificuldades que vão encontrando. O facto de os alunos não conhecerem essas estratégias, e de não procurarem utilizá-las, torna-os leitores pouco hábeis e como que distraídos enquanto leem, focando-se mais no tempo que utilizam na leitura do que nas ideias transmitidas, e não utilizando estratégias para ultrapassar a não compreensão durante o processo de leitura (Poole, 2014; Vaz 2010).

Assim, aliando a ideia de uma avaliação mais formativa ao desenvolvimento da Compreensão da Leitura, apresenta-se no ponto seguinte uma forma de avaliar e intervir na Compreensão, que poderá servir de exemplo de prática a adotar por professores, mas também e principalmente por alunos para a consciencialização do desempenho na Compreensão da Leitura.

1.4. Cloze: O que é e quais as suas Potencialidades

O Procedimento *Cloze* “consiste na organização de um texto, ao qual se suprimem alguns vocábulos e se pede ao leitor que preencha os espaços com as palavras que melhor completarem o sentido do texto” (Santos, 2004, p.216). Para o aluno conseguir preencher os espaços terá que se apoiar, de forma automática, nas palavras e passagens restantes (Jongsma, 1980). Foi criado por Taylor, em 1957 para medir a acessibilidade de leitura dos textos, mas desde então a sua utilização alargou-se a outros propósitos nomeadamente de avaliação e intervenção na Compreensão da Leitura (Condemaráin & Milicic, 1990).

É um procedimento que tem sido amplamente estudado e apoiado em diversos modelos teóricos, desde o Princípio de Fechamento da Gestalt, a qual inspira o nome *Cloze*: o leitor tem tendência para completar um padrão familiar que esteja parcialmente incompleto, com elementos sintático e semanticamente adequados (Söhgen, 2002; Bastidas, 1984), à Teoria da Informação, a qual dita que o leitor prediz e antecipa significados, formulando hipóteses e confirmando-as à medida que lê (Söhgen, 2002), e ao Modelo Psicolinguístico, o qual sugere a Leitura como um jogo no qual o leitor tenta adivinhar aquilo que o autor pretende dizer, fazendo uma reconstrução da sua mensagem a partir da utilização das suas partes mais relevantes (Bastidas, 1984).

Os resultados de uma tarefa *Cloze* são indicativos do nível de Compreensão do leitor. Interpretam-se de acordo com três níveis (Bormuth, 1968, citado por Joly et al., 2014): o nível de frustração (até 44% de acertos) significa pouca compreensão do texto; o nível de instrução (entre 45% e 57% de acertos) reflete compreensão suficiente mas com necessidade de auxílio externo (por exemplo a ajuda do professor); e nível independente (percentagem de acerto superior a 57%), indicando que se trata de um leitor autónomo.

Vários autores têm-no considerado como um instrumento válido para avaliar a Compreensão da Leitura, estando positivamente correlacionado com várias outras provas de Compreensão, bem como com o desempenho dos alunos nas tarefas escolares (e.g. Joly et al., 2014; Söhgen, 2002).

Trata-se de um instrumento manipulável, de aplicação rápida, simples e económica: A sua suscetibilidade de ser manipulado permite a sua aplicação com diferentes objetivos, por exemplo avaliação da compreensão de verbos, adjetivos, datas, etc., bem como diferentes matérias escolares. Essa manipulação permite também avaliar com diferentes níveis de dificuldade: por exemplo com escolha múltipla ou sem esta, com omissões mais ou menos frequentes. A manipulação da dificuldade permite que haja uma graduação diagnóstica e conseqüentemente a promoção do desenvolvimento das competências de Compreensão (Joly et al., 2014; Santos, 2004; Condemarín & Milicic, 1990).

O *Cloze*, como instrumento de avaliação da Compreensão da Leitura, parece implicar os vários processos cognitivos usados nesta capacidade e apresentados anteriormente. Para o correto preenchimento das lacunas o leitor ativa esses processos, nomeadamente a utilização de informação prévia, a utilização de outras informações e pistas dadas pelo texto, os conhecimentos linguísticos para o raciocínio sobre as pistas lexicais em torno da lacuna, o envolvimento das expectativas do leitor, ir para a frente e para trás no texto quando necessário, fazer uma leitura global do texto (Fuchs & Fuchs, 1992; Santos, 2004; Gonçalves, 2008; McGee, 1981; Poole, 2014; Araújo, 1997).

Para além de ser um instrumento de medida da legibilidade dos textos (McGee, 1981) e de avaliação da Compreensão, poderá em simultâneo ser uma medida de intervenção. A sua aplicação ao longo do tempo demonstra ter resultados positivos no desenvolvimento da Compreensão (Santos, 2004). A aplicação de vários *Cloze* pode levar os alunos a mobilizar estes recursos para compreender de forma automática, permitindo-lhes prever palavras no seu processo de leitura (Söhgen, 2002). Acima de tudo, interessa aqui a sua potencialidade para fazer com que o aluno vá parando para ver se está a perceber, sempre que se encontra com uma nova omissão. O leitor assim identifica os momentos em que não está a perceber, competência-chave num bom leitor (Santos, 2004). Além do mais, a utilização de um procedimento com um caráter lúdico motiva para a leitura (Clark, 2012). No entanto, vários autores sugerem a utilização de *Cloze* com moderação, e em conjunto com outras práticas, evitando que se torne em mais um procedimento monótono e meramente mecânico para os alunos (Jongsma, 1980; Bastidas, 1984).

Em conclusão, o *Cloze* incentiva o aluno a tornar-se um leitor ativo, que procura compreender e refletir sobre o que lê e sobre a sua própria capacidade para compreender (Joly et al., 2014; Santos, 2004).

No contexto português existem alguns estudos onde o Procedimento *Cloze* é utilizado, mas integrando a metodologia visando outros objetivos que não a exploração do próprio procedimento (Lopes, Martins & Pinto, 2015; Pinto, 2013; Barbosa, 2010).

1.5. Contributo deste Estudo e Questões de Investigação

As metas curriculares encorajam os professores a utilizar as formas de avaliação e intervenção que acharem mais pertinentes à aquisição dos objetivos para a Compreensão da Leitura, nomeadamente que seja realizada uma avaliação destes mesmos objetivos de uma forma que “permita aos alunos uma consciência dos desempenhos esperados e dos progressos obtidos” (Buescu et al. 2015, p. 38).

Nesta investigação, trabalhar com o *Cloze* pretende ser uma forma de contribuir para um maior conhecimento pelos professores acerca de uma forma de avaliar e simultaneamente intervir na Compreensão da Leitura. No pressuposto que o *Cloze* incentiva o aluno a uma melhor, mais consciente e autorregulada Compreensão, delineiam-se os seguintes objetivos de investigação:

1. Desenvolver procedimentos *Cloze* para alunos do 4º ano;
2. Analisar resultados de aplicação do Procedimento *Cloze*;
3. Identificar respostas de alunos e professores ao Procedimento *Cloze*.

Procura-se responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais as conceções e práticas dos professores no domínio da Compreensão da Leitura?
2. Que dificuldades os professores sentem e observam nos seus alunos no domínio da Compreensão da Leitura?
3. Como é que os professores reagem e integram o Procedimento *Cloze* nas suas práticas docentes?
4. Como é que os alunos reagem e avaliam a experiência de contacto com o Procedimento *Cloze*?

CAPÍTULO 2: MÉTODO

O presente trabalho consiste num estudo descritivo de carácter exploratório (Gil, 2002), o qual pretendeu analisar a experiência da utilização do Procedimento *Cloze* junto de professores e alunos, através de dados tanto quantitativos como qualitativos.

Ao longo deste capítulo introduz-se em primeiro lugar os Participantes no estudo, de seguida os Instrumentos, e por fim os Procedimentos levados a cabo ao longo de toda a investigação (desde a preparação dos instrumentos à devolução dos resultados às professoras participantes).

2.1. Participantes

No presente estudo participaram duas turmas de 4º do Ensino Básico de uma escola pública da área da Grande Lisboa, constituindo um total de 42 alunos, e as respetivas professoras titulares. Os alunos são na sua maioria do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

Tabela 1. *Caracterização dos participantes (N=42)*

Características dos participantes	Frequência	Percentagem
Sexo		
Masculino	25	60%
Feminino	17	40%
Idade		
9 Anos	14	33%
10 Anos	26	62%
12 Anos	2	5%

2.2. Instrumentos

Para a concretização do presente estudo foram construídos instrumentos para a entrevista semiestruturada às professoras e para a avaliação da Compreensão da Leitura, e foram utilizados instrumentos já existentes para a avaliação da Fluência da Leitura Oral.

2.2.1. Entrevista semiestruturada às professoras

Foi criado um guião como suporte para as entrevistas iniciais às professoras. Com base na literatura (Ghiglione & Matalon, 1998) e em exemplos de estudos anteriores (Agostinho, 2012; Silva, 2011), este guião foi estruturado ao nível dos temas Leitura, Compreensão da Leitura, Procedimento *Cloze*, e dos objetivos específicos a serem explorados - conhecimentos, conceções, práticas, dificuldades sentidas, dificuldades observadas, entre outros (ver *Anexo 2.1*).

2.2.2. Avaliação da compreensão da leitura

Com base na literatura (e.g. Joly et al., 2014; Santos 2004; Santos et al., 2002; Condemarín & Milicic, 1990) foram construídas, em colaboração com as professoras titulares de turma, duas tarefas de tipo *Cloze* a partir de dois trechos com cerca de 250 a 300 palavras (Condemarín & Milicic, 1990) de obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura para o 4º ano de escolaridade: “As Galinhas Faladoras”, de Luísa Ducla Soares (ver *Anexo 5.1*), e “A Menina dos Fósforos” de Hans Andersen (ver *Anexo 5.2*). Em ambos os trechos a primeira oração foi deixada intacta. A partir desta suprimiu-se toda a décima palavra no caso do primeiro texto referido (um total de 47 lacunas), e toda a quinta palavra no segundo (um total de 26 lacunas). À última oração também não foram omitidas palavras. As palavras omissas foram substituídas por um traço de tamanho proporcional a estas (e.g. Cantalice & Oliveira, 2009; Santos, 2004).

2.2.3. Avaliação da fluência da leitura oral

Para a avaliação da Fluência da Leitura Oral utilizaram-se materiais construídos e usados no âmbito de investigações anteriores (Agostinho, 2012; Silva, 2011; Tristão 2009): um excerto de cerca de 200 palavras de um texto adequado ao nível de escolaridade em estudo – “A Máquina do Tempo” da autora Luísa Ducla Soares, e uma grelha de cotação da leitura (ver *Anexo 6*). Esses materiais vão de encontro às práticas sugeridas pelo Ministério da Educação, o qual estabelece como uma das metas para o 4º ano a leitura de pelo menos 125 palavras por minuto (Buescu et al., 2015).

2.3. Procedimento

2.3.1. Preparação dos instrumentos a utilizar

Durante a fase de revisão teórica, o Procedimento *Cloze*, bem como os instrumentos para a entrevista aos professores e para a avaliação da Fluência da Leitura Oral foram experimentados com outras crianças que não as participantes no estudo. Foi durante a fase de familiarização e treino de aplicação de todos os instrumentos utilizados que os objetivos finais se delinearão, sob a forma de uma experiência de utilização do Procedimento *Cloze* com professores e alunos do 4º ano do ensino básico.

2.3.2. Aspetos Deontológicos

O presente projeto de investigação foi aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Na sequência de outras atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto IDEA, o contacto com a Direção da escola foi realizado de forma informal. Foi averiguada a disponibilidade e interesse dos professores de 4º ano para a participação nesta investigação. O trabalho foi então desenvolvido em contexto colaborativo com duas professoras voluntárias, interessadas em fazer evoluir as suas práticas no domínio da Leitura.

A fim da obtenção de consentimento informado, foi enviada uma carta aos encarregados de educação (*Anexo 1*) para pedido de autorização da participação dos seus educandos no estudo.

Na primeira sessão de aplicação dos instrumentos apresentou-se aos alunos os objetivos da investigação, garantindo a confidencialidade dos dados e tentando minimizar potenciais receios de avaliação. (*Anexo 3*)

2.3.3. Realização da entrevista às professoras

A primeira fase de recolha de dados consistiu na identificação de necessidades e de práticas junto das docentes, através da realização de uma entrevista semiestruturada com cada professora. Foi utilizado o guião de entrevista anteriormente referido (*Anexo 2.1*). Ambas as entrevistas foram gravadas com autorização das professoras para posterior análise (transcrição das entrevistas em *Anexo 2.2*). Neste primeiro encontro tentou obter-se informações acerca das conceções, conhecimentos, práticas, dificuldades, expectativas das docentes na área da Leitura, Compreensão da Leitura e Procedimento *Cloze*. No final da

entrevista foi feita a proposta de experimentação do Procedimento *Cloze* com as suas turmas, apresentando-se uma tarefa já preparada. Tendo o *feedback* sido globalmente positivo, as professoras propuseram a realização não de uma mas de duas com níveis de dificuldade diferentes. Nesse sentido, criou-se uma tarefa com a omissão sistemática da 10ª palavra (tarefa *Cloze* 1) e uma outra com a omissão sistemática da 5ª palavra (tarefa *Cloze* 2).

2.3.4. Aplicação dos instrumentos de avaliação da compreensão da leitura

A aplicação das tarefas de tipo *Cloze* deu-se em duas sessões em contexto de sala de aula, na presença das professoras, com um intervalo de cerca de duas semanas entre cada uma. Cada sessão teve a duração de 60 minutos e constituiu-se de dois momentos distintos.

Na primeira sessão, num primeiro momento foram apresentados os objetivos da investigação aos alunos bem como as tarefas que iriam realizar (*Anexo 3*).

De seguida os alunos preencheram um pequeno questionário relativo à sua perceção da Leitura e enquanto leitor, baseado num questionário já existente no domínio da Escrita (Veiga Simão et al., 2015) (*Anexo 4*).

Num segundo momento foi então distribuída a tarefa *Cloze* com a omissão sistemática da 10ª palavra (*Anexo 5.1*). Depois de todos terem preenchido o cabeçalho deu-se início à tarefa, de forma autónoma e individual. Os alunos tiveram cerca de 30 minutos para realizarem esta tarefa, à semelhança de outros estudos (e.g. Cantalice & Oliveira, 2009).

Na segunda sessão, no primeiro momento os alunos, já conhecendo o procedimento, realizaram de forma autónoma e individual a segunda tarefa de tipo *Cloze*, desta vez com um esquema de omissão da 5ª palavra (*Anexo 5.2*). À medida que os alunos iam terminando e entregando a tarefa, era-lhes solicitado individualmente que pensassem sobre as tarefas *Cloze* que tinham feito e que se quisessem apontassem no caderno esses pensamentos. Ao fim de cerca de 30 minutos, e depois de todos terem terminado a tarefa, foi afixado no quadro uma folha dividida em quatro partes com uma inscrição no topo de cada uma: “Foi bom porque...”; “O que não foi bom:”; “Como podíamos usá-lo”; “O que pode correr mal”. Os alunos foram então motivados a partilhar as suas ideias acerca das tarefas *Cloze* que tinham realizado, as quais iam sendo apontadas nessa folha.

Durante a realização de ambas as tarefas *Cloze* os alunos foram informados de que poderiam fazer questões ou pedir ajuda à investigadora.

2.3.5 Observação da leitura oral

Uma vez que a Fluência é, tal como defende Rasinski (2004), como uma ponte entre a Descodificação e a Compreensão e é considerada um bom preditor da Compreensão da Leitura, este domínio da Leitura foi avaliado em cada um dos alunos. Assim, entre as duas sessões de aplicação do Procedimento *Cloze*, foi realizada a observação da leitura oral de cada aluno individualmente. Cada participante leu um texto na sua totalidade (“A Máquina do Tempo”, de Luísa Ducla Soares), sendo a sua leitura cronometrada e gravada para posterior análise (ver *Anexo 6*).

2.3.6. Cotação dos instrumentos aplicados

Para a avaliação da Fluência foram tidos em conta dois dos três parâmetros sugeridos por Rasinski (2004): a velocidade de leitura e a precisão. A prosódia não foi analisada.

A velocidade de leitura define-se pela “capacidade dos leitores descodificarem palavras no texto com o uso mínimo de recursos atencionais” (Rasinski, 2004, p. 5) correspondendo ao número de palavras lidas por minuto.

A precisão diz respeito à “capacidade dos leitores descodificarem as palavras do texto de forma exata” (Rasinski, 2004, p. 5) e é determinada pela percentagem de palavras corretamente lidas, a qual caracteriza o leitor como independente (se a sua pontuação assumir valores entre 97% e 100%); em instrução (valores de precisão entre 90% e 96%) e em frustração (valores abaixo de 90%).

Para a cotação da precisão das leituras realizadas pelos alunos, foram definidos como erros a considerar, tendo por base trabalhos anteriores (Tristão, 2009; Daly III et al., 2002): substituição de letras ou palavras; omissão de letras ou palavras; inversão de letras ou palavras; adição de letras ou palavras; ajuda do aplicador após pausa de 3 segundos; pronúncia incorreta. Contabilizaram-se como palavras corretamente lidas as pronunciadas corretamente, incluindo as corretamente corrigidas pelo próprio aluno. A percentagem de precisão foi depois interpretada segundo os níveis sugeridos por Rasinski (leitor independente, leitor em instrução e leitor em frustração.)

Para a correção das tarefas *Cloze* foram utilizadas duas formas distintas de cotação: a sinónima, aceitando-se como corretas as lacunas preenchidas com sinónimos ou palavras que não interferissem com o sentido do texto (Martins, Santos & Bariani, 2005; Forde, 1993) e a exata, na qual apenas se aceitou as palavras iguais às retiradas do texto (Cantalice & Oliveira, 2009). Em relação à pontuação atribuiu-se um ponto a todas as respostas

consideradas corretas e zero pontos às respostas incorretas ou omissas (Freitag, Sarmiento, Costa & Santos, 2014).

A percentagem de acertos foi posteriormente relacionada com os níveis de Compreensão propostos por Bormuth em 1968: nível de frustração (percentagens inferiores a 44%), nível instrucional (entre 44% e 57%) e nível independente (percentagens superiores a 57%) (e.g. Freitag et al., 2014).

2.3.7. Tratamento dos dados

Os dados recolhidos, conforme a sua natureza, foram submetidos a metodologias quantitativas (através do SPSS) e qualitativas.

Relativamente aos dados quantitativos, foi utilizada a estatística descritiva para o tratamento da caracterização da amostra no que refere à idade e sexo, Fluência e Compreensão. Utilizou-se a estatística inferencial para verificar a fiabilidade dos resultados das avaliações realizadas à Fluência e à Compreensão, através do cálculo do grau de concordância entre dois avaliadores (coeficiente de correlação de *Pearson*), à semelhança de outros estudos (e.g. Agostinho, 2012; Silva, 2011). Recorreu-se igualmente à estatística inferencial para analisar a relação entre Precisão e Velocidade de Leitura; Compreensão e Precisão; Compreensão e Velocidade; resultados nas tarefas *Cloze 1* e *Cloze 2*, calculando-se o coeficiente de correlação de *Pearson*.

Utilizaram-se metodologias qualitativas para analisar os dados recolhidos nas entrevistas aos docentes e na partilha de ideias pelos alunos acerca do procedimento. Estas foram transcritas para suporte informático e posteriormente submetidas a uma primeira análise preliminar.

2.3.8. Devolução dos resultados às professoras e avaliação da experiência

Já numa fase posterior, os resultados de cada turma foram devolvidos e discutidos com as professoras. Os relatórios entregues, bem como o guião orientador da conversa final com as professoras encontram-se em Anexo (ver *Anexo 8.1* e *Anexo 8.2*).

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Ao longo deste capítulo são apresentados os resultados dos dados recolhidos, apresentando-se uma análise quantitativa do desempenho dos alunos nas tarefas de avaliação da Fluência da Leitura Oral e da Compreensão da Leitura, e uma análise qualitativa relativamente às entrevistas e às reações dos alunos e das professoras ao Procedimento *Cloze*.

O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro são apresentados os resultados quantitativos descritivos relativamente à auto percepção dos alunos enquanto leitores Fluência e à Compreensão, explorando-se vários fatores implicados nesta segunda variável, nomeadamente o tipo de cotação e o tipo de tarefa *Cloze*. Depois é apresentada uma análise inferencial, procurando analisar as relações existentes entre Fluência e Compreensão. De seguida são apresentados, sob uma forma mais qualitativa, os resultados obtidos nas entrevistas e na partilha de ideias realizada com os alunos.

3.1. Resultados quantitativos: análise descritiva

3.1.1. Auto percepção enquanto leitores

Os alunos responderam a um pequeno questionário de auto percepção enquanto leitores. O questionário, presente em *Anexo 4*, constitui-se de quatro perguntas sobre a forma como o aluno percebe a dificuldade da Leitura, a satisfação pela Leitura, a competência percebida na Leitura e a frequência com que lê. Para cada uma das questões existem quatro respostas possíveis, sendo solicitado ao aluno que se posicione dentro de uma delas.

Tabela 2. Auto percepção dos alunos enquanto leitores ($N=39$)

Percepção de dificuldade (ler é...)	<i>n</i>	Satisfação (eu...ler)	<i>n</i>	Competência percebida (leio...)	<i>n</i>	Frequência de leitura (leio...)	<i>n</i>
Muito fácil	24	Adoro	6	Muito bem	16	Muitas v.*	6
Fácil	14	Gosto	22	Bem	23	Algumas v.*	22
Difícil	1	Não gosto	10	Mal	0	Poucas v.*	10
Muito difícil	0	Odeio	1	Muito mal	0	Nunca/QN*	1

*Legenda: v.- vezes; QN – quase nunca

Analisando a *Tabela 2*, relativamente à percepção de dificuldade, a maioria (24) considera que ler é muito fácil e 14 alunos consideram ser fácil. Apenas um aluno assinalou a resposta “difícil”.

Em relação à satisfação que têm pela Leitura, a maioria indica ter uma relação positiva, sendo que 22 dos alunos dizem gostar de ler e 6 adoram. Por outro lado, 10 dos alunos referem não gostar de ler e 1 diz odiar. No que concerne à competência que julgam ter enquanto leitores, todos os alunos se avaliaram positivamente: 23 consideram que leem muito bem e 16 referem que leem bem. Quanto à frequência com que estes alunos leem (nos seus tempos livres), 22 alunos consideram que leem algumas vezes, 6 alunos consideram ler muitas vezes, 10 referem que leem poucas vezes e 1 aluno diz que quase nunca ou nunca lê.

3.1.2. Fluência (velocidade e precisão)

Tabela 3. Dispersão das duas turmas quanto à velocidade de leitura

Turma	N	M	Dp	Med	Min	Máx.	Percentil		
							25	50	75
4° A	18	78,90	22,99	78,98	30,86	110	64,91	78,98	99,54
4° B	24	79,66	19,88	83,25	24,64	111,19	65,28	83,25	94,68

Tabela 4. Dispersão das duas turmas quanto à precisão de leitura (%)

Turma	N	M	Dp	Med	Min	Máx.	Percentil		
							25	50	75
4° A	18	97,72	1,29	98,01	94,74	99,51	97,04	98,01	98,65
4° B	24	94,83	11,18	98,28	45,32	100	97,04	98,28	99,01

Relativamente à velocidade de leitura, observa-se na *Tabela 3* que a mediana se situa nos 78,98 e 83,98 na turma A e na turma B respetivamente, sendo que em ambas as turmas apenas 25% dos alunos tem uma velocidade acima das 99 (no caso da turma A) ou 94 (turma B) palavras corretamente lidas por minuto. Estes resultados são bastante inferiores ao esperado para o 4° ano de escolaridade (Buescu et al., 2015). No entanto, os resultados na variável precisão (ver *Tabela 4*) indicam percentagens adequadas, tendo em conta os níveis de proficiência de Rasinski (2004): a maioria dos alunos obteve uma percentagem de acerto superior a 97, indicando um nível de leitura independente.

3.1.3. Compreensão

Ambas as tarefas *Cloze* foram sujeitas a dois tipos de cotação diferentes: exata e sinónima. No tipo de cotação exata foram considerados como acertos, todos os

espaçamentos preenchidos com a palavra exatamente igual à do texto original. No tipo de cotação sinónima, considerou-se como acerto qualquer palavra que fosse sinónimo da original, ou que mantivesse o sentido do texto original. Os resultados sob as duas formas de cotação são de seguida apresentados.

3.1.3.1. Resultados sob uma cotação exata

Tabela 5. Dispersão das duas turmas quanto ao número de acertos nas tarefas submetidas a uma cotação exata

Cloze	Turma	N	M	Dp	Med	Min	Máx.	Percentil		
								25	50	75
1*	4º A	16	7,50	2,39	7,50	4,00	10,00	5,00	7,50	10,00
	4º B	23	8,26	2,53	8,00	5,00	15,00	7,00	8,00	10,00
2**	4º A	17	20,47	5,00	21,00	11,00	27,00	16,50	21,00	24,50
	4º B	24	20,92	5,64	20,50	9,00	32,00	17,50	20,50	24,75

*Omissão da 10ª palavra

**Omissão da 5ª palavra

Quando cotada da forma exata (ver *Tabela 5*), a tarefa *Cloze 1* assume resultados médios de 7,50 e 8,26 lacunas corretamente preenchidas (num total de 26) na turma A e na turma B respetivamente. Fazendo a correspondência entre estes resultados e a percentagem de acertos, a tarefa *Cloze 1* quando cotada de forma exata resulta em percentagens médias de 28,85 no 4º A e 31,77 no 4º B, o que indica, segundo os parâmetros de Bormuth (1968, citado por Freitag et al., 2014) nível de leitura em frustração. Submetida ao mesmo tipo de cotação, os resultados médios para cada uma das turmas na tarefa *Cloze 2* são de 20,47 e 20,92 acertos (num total de 47 lacunas). Estes valores correspondem a percentagens de acerto de 43,55 e 44,62. Ambas no limiar inferior no nível de leitura em instrução.

3.1.3.2. Resultados sob uma cotação sinónima

Tabela 6. Dispersão das duas turmas quanto ao número de acertos nas tarefas submetidas a uma cotação sinónima

Cloze	Turma	N	M	Dp	Med	Min	Máx.	Percentil		
								25	50	75
1*	4º A	16	12,81	3,69	14,00	6,00	17,00	10,00	14,00	16,00
	4º B	23	15,13	3,72	16,00	8,00	22,00	12,00	16,00	17,00
2**	4º A	17	29,65	6,59	32,00	17,00	37,00	26,50	32,00	34,50
	4º B	24	29,88	6,28	30,00	16,00	40,00	26,25	30,00	34,00

*Omissão da 10ª palavra **Omissão da 5ª palavra

Analisando a *Tabela 6*, verifica-se que a tarefa *Cloze 1* cotada de forma sinónima resulta em valores médios de 12,81 acertos no 4º A e 15,13 acertos no 4º B, num total de 26 lacunas. Estes valores indicam percentagens de acerto de 49,27 no 4º A e 58,19 no 4º e B, i.e. nível em instrução e nível autónomo respetivamente.

Na tarefa *Cloze 2*, através deste tipo de cotação, os resultados médios são de 29,65 acertos no 4º A e de 29,88 acertos num total de 47 lacunas. Transformados em percentagem de acerto, estes resultados indicam que no 4ºA a média foi de 63,09% e de 63,57% no 4ºB, significando assim um desempenho de nível autónomo em ambas as turmas.

Em forma de resumo, a tarefa *Cloze 1* (omissão da 10ª palavra) foi a que obteve piores resultados, sendo que estes indicam nível de frustração para as duas turmas quando a tarefa é cotada de forma exata. Se cotada de forma sinónima, a turma A tem um desempenho de nível em instrução e a turma B assume um nível autónomo. Na tarefa *Cloze 2* (omissão da 5ª palavra) os resultados sob a forma de cotação exata apontam para um nível de instrução em ambas as turmas, mas sob a forma de cotação sinónima indicam um nível autónomo tanto na turma A como na B. Observa-se assim que, à partida, os diferentes tipos de cotação influenciaram os resultados: veja-se a frequência de resultados nas tabelas seguintes.

3.1.3.3. Frequência de resultados por nível de compreensão

Tabela 7. Frequência dos resultados na tarefa *Cloze 1* sob as duas formas de cotação

Cotação	Turma	N	Frustração (≤11 acertos)	Instrução (12- 14 acertos)	Autonomia (15-26 acertos)
Exata	4º A	16	16	0	0
	4º B	23	21	1	1
Sinónima	4º A	16	5	6	5
	4º B	23	3	6	14

Tabela 8. Frequência dos resultados na tarefa *Cloze 2* sob as duas formas de cotação

Cotação	Turma	N	Frustração (≤20 acertos)	Instrução (21-27 acertos)	Autonomia (28-47 acertos)
Exata	4º A	17	7	10	0
	4º B	24	12	9	3
Sinónima	4º A	17	3	2	12
	4º B	24	3	5	16

Na *Tabela 7* verifica-se que na tarefa *Cloze* com a omissão da décima palavra ($N=39$), quando cotada de forma sinónima, 8 alunos encontram-se no nível de frustração, 12 no nível de instrução e 19 no nível autónomo. Quando cotada de forma exata, 37 alunos encontram-se no nível de frustração, 1 no nível de instrução e 1 no nível de autonomia.

Olhando para a *Tabela 8*, constata-se que na tarefa *Cloze* com a omissão da quinta palavra ($N=41$), quando cotada de forma sinónima, 6 alunos encontram-se no nível de frustração, 7 no nível de instrução e 28 no nível de autonomia. Quando cotada de forma exata, 19 alunos encontram-se no nível de frustração, 19 no nível de instrução e 3 no nível de autonomia.

Conclui-se assim que a tarefa *Cloze* com a omissão da 10^a palavra foi mais difícil para mais alunos do que a *Cloze* com a omissão da 5^a palavra. Para além disso os resultados são inferiores quando utilizada a forma de cotação exata.

3.2. Resultados quantitativos: análise inferencial

3.2.1. Relação entre variáveis compreensão e fluência

Foram analisadas as relações (correlação de *Pearson*) entre as tarefas *Cloze* e a Velocidade e Precisão, e a relação entre os resultados nas duas tarefas *Cloze*, considerando apenas a cotação sinónima.

Tabela 9. Correlações (r de *Pearson*) entre tarefas *Cloze*, precisão e velocidade

Variáveis	Precisão	Velocidade	Cloze 2
Cloze 1	.150	.410*	.538*
Cloze 2	.420*	.459*	

* Nota- significativo a $p < 0.01$

Com base nos valores do coeficiente de correlação de *Pearson* presentes na *Tabela 9* verifica-se que as relações entre as variáveis são positivas e significativas (valores r entre .410 e .538), sendo exceção a relação encontrada entre a tarefa *Cloze 1* (omissão da 10^a palavra) e a precisão ($r = .150$), a qual apesar de positiva não é significativa. Significa que os dois tipos de tarefa *Cloze* correlacionam-se entre si de forma significativa, e ambas assumem correlações significativas com a velocidade de leitura. Apenas a tarefa *Cloze 2* (omissão da 5^a palavra) assume uma correlação significativa com a precisão.

3.2.2. Precisão inter-avaliadores

Numa fase anterior à análise dos resultados obtidos, foi calculado o acordo (coeficiente de correlação de *Pearson*) entre as cotações de dois avaliadores independentes de 10% das leituras orais e das tarefas *Cloze*. Os valores *r* entre .949 e .995 presentes na *Tabela 10* demonstram correlações fortes e positivas ($p < 0.01$), indicando a fiabilidade dos resultados quer na avaliação da Fluência, quer na avaliação da Compreensão.

Tabela 10. *Precisão inter-avaliadores (r de Pearson)*

Variáveis	<i>r</i>
Precisão	.994**
Velocidade	.980**
Cloze 1 (E*)	.977**
Cloze 1 (S*)	.995**
Cloze 2 (E*)	.984**
Cloze 2 (S*)	.949**

*Legenda: E – cotação exata S – cotação sinónima

** Nota- significativo a $p < 0.01$

3.3. Resultados qualitativos

3.3.1. Análise preliminar do conteúdo das entrevistas

A partir das entrevistas realizadas a ambas as professoras, com base noutros estudos foram analisados excertos das respostas com relevância para alguns dos objetivos da investigação, nomeadamente: conhecer as conceções e práticas dos professores na Compreensão da Leitura e identificar as suas reações ao Procedimento *Cloze*. Esses excertos encontram-se evidenciados a negrito na transcrição das entrevistas em *Anexo 2.2*.

A análise constou no agrupamento desses excertos em categorias emergentes, estando estes organizados nos quadros que se seguem, procurando demonstrar as ideias das professoras acerca do que é valorizado na Leitura; o que esperam dos alunos no 4º ano relativamente à Compreensão; que dificuldades na Compreensão encontram nos seus alunos; qual a sua perceção acerca da consciencialização dos alunos relativamente à sua competência de Compreensão; que fatores associam à Compreensão; como a Compreensão é trabalhada e avaliada; o que conhecem e como utilizariam o Procedimento *Cloze*.

Tabela 11. Exemplos de respostas sobre o que é valorizado na Leitura

Professora da turma A	Professora da turma B
<i>se não leem... silabado, se percebem o que leem</i>	<i>...lerem com entoação, respeitarem bem os sinais de pontuação, sentirem o que estão a ler.</i>
<i>que eles leiam com alguma entoação, que parem nas vírgulas, que façam aquela pausa...</i>	<i>Que é para perceberem, para me conseguirem interpretar</i>
<i>...interessa-me que eles leiam corretamente...</i>	<i>...se vocês não respeitarem os sinais de pontuação a leitura fica toda atabalhoada não é?</i> <i>...Às vezes as coisas ficam com outro sentido, totalmente diferente.</i> <i>...o ritmo da leitura...</i>
	<i>...não é só a fluência...podem ler muito depressa mas não estarem a compreender o que estão a ler também não ajuda nada...</i>

Os excertos transcritos na *Tabela 11* indicam que ambas as professoras valorizam uma variedade de componentes no desempenho da Leitura dos seus alunos, a referir: a utilização adequada da pontuação (“respeitarem bem os sinais de pontuação”) e entoação (“leiam com alguma entoação”); a precisão (“interessa-me que eles leiam corretamente”); a velocidade (“se não leem silabado”) e a compreensão (“conseguirem interpretar”).

Tabela 12. Exemplos de respostas sobre o que é esperado nos alunos de 4º ano relativamente à *Compreensão*

Professora da turma A	Professora da turma B
<i>Agora eles também já fazem mais uma leitura individual, mais sozinhos.</i>	<i>...mando-os fazer leitura silenciosa e trabalhar o texto e depois para ir ao encontro deles para ver o que é que eles fizeram sozinhos, porque já estão nesta etapa, não é, do 4ºano</i>

Tabela 13. Exemplos de respostas sobre dificuldades encontradas nos alunos na *Compreensão*

Professora da turma A	Professora da turma B
<i>... aquilo que eu noto que eles têm alguma dificuldade é ... a inferir... Eles, aquelas questões que é só, são diretas, agora às vezes a compreensão...</i>	<i>É assim ao ler podiam não ter dificuldade. às vezes podiam ter dificuldade a interpretar, às vezes é o que é mais difícil.</i>
<i>Há alunos mais participativos e há outros que nem tanto...Eu acho que tem a ver com o feitio, pronto, a insegurança também de alguns deles</i>	<i>Só tenho dois ou três alunos que são assim mais introvertidos e podem não dizer.</i> <i>...devido à concentração, ou também não lerem tanto em casa, e pronto não terem tantos hábitos de leitura</i>

Tabela 14. Exemplos de respostas sobre a consciencialização dos alunos relativamente à sua competência de Compreensão

Professora da turma A	Professora da turma B
<i>Agora, por exemplo, aquele, estou-me sempre a focar naquele aluno, mas aquele aluno, pronto, lá está, enfim, sabe...(quando não compreende) e daí ter mais, retrair-se mais quando é na leitura</i>	<i>Têm. Têm. gostam muito de aprender, trabalhadores mas também faladores, e pronto e têm muito à vontade comigo e falam à vontade</i>

Em relação às expectativas das professoras para o 4º ano de escolaridade (*Tabela 12*) as suas respostas, embora pouco desenvolvidas, indicam que ambas as professoras esperam alguma autonomia na Compreensão da Leitura, sendo que as dificuldades que percecionam nos seus alunos nessa questão (ver *Tabela 13*) se prendem maioritariamente, para a professora da turma A, com a capacidade de inferir conteúdos não explícitos (“aquilo que eu noto que eles têm alguma dificuldade é ... a inferir”) e são expressadas causas como a falta de hábitos de leitura (“não lerem tanto em casa”) e a falta de concentração (“devido à concentração”). Uma dificuldade associada à Compreensão encontra-se na insegurança de alguns alunos em expor as suas dúvidas (“alunos que são assim mais introvertidos e podem não dizer”). Em relação à consciência dos alunos acerca das suas dificuldades, na *Tabela 14* encontram-se excertos de resposta que sugerem que as professoras consideram os seus alunos como conscientes da sua competência de Compreensão e respetivas dificuldades. As professoras confiam nessa perceção que têm dos seus alunos, uma vez que, no caso da turma B estes verbalizam essas dificuldades (“têm muito à vontade comigo e falam à vontade”), e no caso da turma A a professora baseia-se no exemplo de um aluno que se retrai por conhecer as suas dificuldades na Compreensão (“e daí ter mais, retrair-se mais quando é na leitura”)

Tabela 15. Exemplos de respostas sobre fatores associados à Compreensão

Professora da turma B
<i>E logicamente que a faixa etária deles... vivências...os estudos que necessitam para poder interpretar e compreender o que estão a ler</i>
<i>Eu acho que também são alunos muito curiosos, leem muitos livros... depois fazem pesquisas, gostam de ler livros...</i>
<i>são miúdos muito espertos para aprender</i>
<i>mas a maioria dos alunos tem uma família estruturada e que se preocupa com o bem-estar dos alunos, com as aprendizagens...</i>
<i>Se calhar um aluno que é mais fluente depois até compreende mais depressa, não é? ...Mas não quer dizer que seja mesmo regra.</i>

Relativamente aos fatores explicativos da Compreensão (*Tabela 15*), apenas nas respostas da professora da turma B se revelam referências a este ponto, as quais demonstram uma noção de que são vários os fatores implicados na Compreensão, nomeadamente as experiências e conhecimentos prévios (“vivências...os estudos...”), o interesse e a motivação (“são alunos muito curiosos”; “gostam de ler livros”), o contexto (“a maioria dos alunos tem uma família estruturada”) e a Fluência (“Se calhar um aluno que é mais fluente depois até compreende mais depressa”).

Tabela 16. Exemplos de respostas sobre como a Compreensão é trabalhada e avaliada

Professora da turma A	Professora da turma B
<p><i>Geralmente é pelo livro...</i></p> <p><i>...perguntas. Também, portanto o nosso livro é “A Aventura”, tem umas sugestões, portanto não me cinjo só às perguntas...</i></p> <p><i>Tento dizer portanto qual era, qual seria a resposta correta, portanto, para ver se eles percebem...</i></p> <p><i>...geralmente respondo eu, não é, se vejo que nem, por exemplo às vezes acontece que nem um consegue perceber, nem um, não é? Aí eu respondo, e doutras formas, pronto, tento sempre que sejam eles...</i></p> <p><i>... depois no final fazemos a correção. E eu vou perguntando a cada um, cada um não. Geralmente pergunto a um e ele dá-me a resposta, mas há um que tem uma resposta diferente, há um que discorda. Pronto, e aí vejo como é que... “ó professora, mas eu acho que não é assim! Eu fiz, respondi de outra maneira... mas sei que eles falam, e eu aí vejo como é que eles estão.</i></p> <p><i>(face a dificuldades em inferir respostas) Tento dizer portanto qual era, qual seria a resposta correta, portanto, para ver se eles percebem.</i></p>	<p><i>...quando lhes aparece uma palavra que não sabem o significado é assim, eles já sabem, vão ao dicionário, pronto ou vêm perguntar a mim...</i></p> <p><i>...um está a ler e os outros acompanham a leitura, e o outro começa...e depois falo sobre o texto, faço perguntas sobre o texto...depois vai um respondendo...e vamos fazendo o encadeamento...</i></p> <p><i>...às vezes posso ir buscar um assunto que se está a falar do texto...e depois vou ao encontro do texto.</i></p> <p><i>...eles responderem por escrito e depois... verificarmos</i></p> <p><i>Mas a maior parte das vezes é com leitura, ler mais um bocadinho... por exemplo se fosse um texto poético... um lê um verso, depois lê o outro...ou a pares...com aquele ritmo das rimas eles gostam muito...</i></p> <p><i>E então às vezes, pronto se eles não conseguem depois tenho que ser eu a trabalhar com eles não é? A explicar-lhes o que é que aquela palavra conforme o contexto que está inserido quer dizer...</i></p>

Na *Tabela 16* encontram-se excertos elucidativos daquela que é a prática da Compreensão na sala de aula de ambas as professoras. Tanto na turma A, como na turma B, a Compreensão da Leitura é trabalhada maioritariamente a partir da interpretação de textos após a sua leitura (“perguntas”; “faço perguntas sobre o texto”), posteriormente discutida em grupo e normalmente corrigida pelas professoras (“eles responderem por escrito e depois... verificarmos”; “Tento dizer portanto qual era, qual seria a resposta correta”),

sendo que é dada autonomia aos alunos para tentarem interpretar um texto autonomamente, usando estratégias para tal, como a utilização do dicionário. (“quando lhes aparece uma palavra que não sabem o significado é assim, eles já sabem, vão ao dicionário”). A professora da turma B refere que o trabalho da Compreensão é essencialmente feito através da prática frequente da leitura em grupo (“Mas a maior parte das vezes é com leitura”; “um lê um verso, depois lê o outro”). A mesma professora refere a exploração de conteúdos presentes num texto quando necessário para a sua compreensão, não sendo clara a forma de o fazer, i.e., se são os alunos a investigar ou a própria professora a expor (“às vezes posso ir buscar um assunto que se está a falar do texto”).

Tabela 17. Exemplos de respostas sobre conhecimento e utilizações possíveis do Procedimento Cloze

Professora da turma A	Professora da turma B
<i>...eu acho que eu daria o texto e depois eles completavam... ver se eles tinham percebido o texto.</i>	<i>O objetivo, pois...a concentração deles. Se eles perceberam a história talvez conseguissem completar. Se não perceberam tinham mais dificuldade...</i>
<i>... seria para saber o que é que eles imaginavam da história? Não sei...uma antecipação da história?</i>	<i>Verificar a compreensão dos alunos.</i>
<i>Não me recordo assim...(que tivesse causado impacto)</i>	<i>...podia fazer o antes, depois contar a história e depois até apresentar o mesmo exercício para ver como é que eles faziam depois... compararmos o antes e o pós.</i>
<i>Estou a imaginar o P a dizer “eu não sei professora! Eu não posso, eu não sei o que é que vou escrever aqui!”</i>	<i>...vocês imaginavam como é que era a história. E eles imaginavam.</i>
<i>Eu também gostava de saber, também é importante para nós.</i>	<i>...para ver a escrita...</i>
<i>Acho que sim, acho que se calhar...estava agora...por acaso vamos...estava...vamos trabalhar...mas pronto, estamos a trabalhar o, é mais o teatro...mas estava a pensar, pronto, que é uma ideia...fazer...</i>	<i>...se calhar eu contava-lhes o conto e depois é que lhes dava isto...Lia para eles, por exemplo...ou mostrava um “PowerPoint” com a história...</i>
	<i>E aparece nos livros também...interpretação...compreensão...pós-leitura.</i>
	<i>... um tipo de exercício, pronto, costuma ser mais pequeno, não costuma ser com tantas lacunas, eles estão habituados a fazer.</i>
	<i>ao depararem-se com um exercício de uma página inteira poderiam ter algum, assim pronto, à primeira não fazerem logo, ou terem algumas dificuldades... tinha que lhes dar alguma explicação e eles talvez depois conseguissem fazer.</i>
	<i>Eu acho que de facto eu acho que os meus alunos a maioria conseguia completar.</i>
	<i>Sim, sim, usaria... E daí eu ter aceite o desafio que me propuseram...porque há sempre novidades e há coisas novas</i>

Quando abordadas acerca do Procedimento *Cloze* (ver *Tabela 17*), ambas as professoras já conheciam e até já utilizaram exercícios semelhantes (“aparece nos livros”), sendo que, referido pela professora da turma B, não da extensão da tarefa apresentada pela investigadora (“um tipo de exercício, pronto, costuma ser mais pequeno”) e não sendo de revelar qualquer impacto com a sua utilização.

Como objetivos de utilização do procedimento, as professoras consideram a avaliação da Compreensão, sendo que para tal seria necessário que o aluno tivesse um contacto prévio com o excerto original (“eu acho que eu daria o texto e depois eles completavam”; “se calhar eu contava-lhes o conto e depois é que lhes dava isto”); fazer uma antecipação do conteúdo (“uma antecipação da história”); ser mais uma forma de trabalhar textos (“estamos a trabalhar o, é mais o teatro...mas estava a pensar, pronto, que é uma ideia...”); para verificar a qualidade da escrita (“para ver a escrita”) e também fazer uma comparação do desempenho do aluno antes e após ler o excerto (“compararmos o antes e o pós”).

As professoras antevêm algumas dificuldades nos alunos face a uma tarefa de tipo *Cloze* (“ao depararem-se com um exercício de uma página inteira poderiam ter algum, assim pronto, à primeira não fazerem logo”), no entanto a professora da turma B crê no bom desempenho dos seus alunos na tarefa apresentada (“a maioria conseguia completar”).

Ambas as professoras demonstraram interesse em experimentar realizar uma experiência de utilização do Procedimento *Cloze* com a sua turma (“eu também gostava de saber, também é importante para nós”).

3.3.2. Análise da resposta dos alunos ao Procedimento *Cloze*

De modo a identificar a resposta dos alunos ao Procedimento *Cloze*, numa das sessões os alunos foram levados a partilhar a experiência que tiveram a realizarem as tarefas, sendo essas ideias escritas pela investigadora num cartaz previamente seccionado com os títulos “Foi bom porque”; “O que não foi bom”; “Como podíamos usá-lo”; “O que pode correr mal”. As ideias dos alunos foram organizadas em torno destas quatro questões. A transcrição completa das suas ideias encontra-se em *Anexo 7.1*, sendo que de seguida se apresentam respostas exemplificativas das recolhidas.

Tabela 18. Exemplos de respostas à questão “Foi bom porque...”

Turma A	Turma B
<i>Foi giro, apesar de ser para ti (investigadora) também é para nós, para estudar a leitura</i>	<i>Tínhamos mais sabedoria na cabeça afinal</i>
<i>Gostei porque o texto é muito fixe e divertido (“A Menina dos Fósforos”)</i>	<i>Simples, fácil e divertido</i>
<i>É giro descobrir novas palavras</i>	<i>Gostei das histórias</i>
<i>Ter sido mais difícil (“A Menina dos Fósforos” em relação a “As Galinhas Faladoras”), pois temos que pensar mais</i>	<i>Não era seca, porque estive a fazer e quando faço é divertido</i>
	<i>Deu para estudar de uma forma divertida;</i>
	<i>Ser mais difícil (uma das tarefas), é para aprender melhor</i>
	<i>Ter sido mais fácil (uma das tarefas)</i>

Na *Tabela 18* encontram-se respostas exemplificativas de que, de uma forma geral os alunos gostaram de realizar as tarefas de tipo *Cloze*. Essa satisfação é relativa, para uns alunos, ao próprio procedimento (“Foi giro”), e para outros refere-se aos textos usados (“Gostei porque o texto é muito fixe e divertido”). Os alunos apontaram como aspetos positivos da tarefa a componente motivacional, i.e., a “diversão”; a utilidade para a sua aprendizagem (“É giro descobrir novas palavras”); a dificuldade para uns alunos (“Ter sido mais difícil”) mas para outros a facilidade (“Ter sido mais fácil”); a simplicidade da tarefa (“Simples”); a tomada de consciência das capacidades (“Tínhamos mais sabedoria na cabeça afinal”); o facto de o aluno estar ativo no exercício (“estive a fazer e quando faço é divertido”).

Tabela 19. Exemplos de respostas à questão “O que não foi bom”

Turma A	Turma B
<i>Se for fácil não se tem que puxar pela cabeça</i>	<i>Ser mais fácil;</i>
<i>Não saber (uma palavra)</i>	<i>Ser mais difícil;</i>
<i>O texto fica incompleto</i>	<i>Só ao início, da outra vez (caso fosse para avaliação)</i>

Os aspetos negativos partilhados (ver *Tabela 19*) referem-se mais uma vez à questão da facilidade ou dificuldade da tarefa, sendo que se para uns alunos não é bom serem mais fáceis por não se ter “que puxar pela cabeça” para outros não é bom quando são difíceis. A possibilidade de não conseguir resolver a tarefa (“não saber”) e o receio da avaliação (“ao início”) foram também apontados como algo negativo.

Tabela 20. Exemplos de respostas à questão “Como podíamos usá-lo”

Turma A	Turma B
<i>Sim, usar mais vezes</i>	<i>Repetir, eu já compreendo mas assim compreendia melhor</i>
<i>Com a Professora</i>	
<i>Para treinar a leitura</i>	<i>Para evoluirmos, porque cada vez ia ser mais difícil</i>
<i>Para aprender os significados das palavras</i>	<i>Conviver com amigos e família</i>
<i>Afirmam não terem feito uma leitura global do texto com as lacunas</i>	<i>Pesquisar na net a história</i>
<i>Eu (lia mais do que uma vez) para chegar a uma conclusão</i>	<i>(considerava uma palavra certa) se fizesse sentido</i>
	<i>(considerava) palavras iguais</i>
	<i>Eu lia o que estava antes e depois</i>

Analisando as respostas da *Tabela 20*, observa-se que quando questionados acerca da possibilidade de realizarem este tipo de tarefa mais vezes, mostraram bastante vontade de o fazer. Os alunos referem que o fariam com o professor mas também noutros contextos (“Conviver com amigos e família”); que poderiam corrigir ao procurarem a informação (“Pesquisar na net a história), e que cotariam de forma exata (“palavras iguais”) ou sinónima (“se fizesse sentido”).

No geral, os alunos referem ter realizado as tarefas não fazendo uma primeira leitura global do texto, mas sim iam respondendo à medida que avançavam, tendo apenas em consideração o que já tinham lido nas frases anteriores (“Eu lia o que estava antes e depois”). Pelo menos um aluno referiu uma estratégia usada para conseguir preencher as lacunas, lendo mais do que uma vez “para chegar a uma conclusão”.

Expressaram ainda que seria uma boa forma de evoluírem na Leitura e na Compreensão (“*Para evoluirmos, porque cada vez ia ser mais difícil*”).

Tabela 21. Exemplos de resposta à questão “O que pode correr mal”

Turma A	Turma B
<i>Enganarmo-nos nas palavras, o texto ficava mal e ficávamos envergonhados e chocados; tristes.</i>	<i>Veio-me isto à cabeça: pode haver mais dificuldades, as pessoas podem ficar nervosas, porque era todos os dias</i>

Questionados acerca de ameaças subjacentes à utilização do procedimento na rotina de sala de aula os alunos consideram que poderia ser algo possível de ser receado pelos alunos, devido ao medo de errar (*Tabela 21*).

Também pelas observações realizadas (*Anexo 7.2*) observa-se que o procedimento suscitou variadas reações por parte dos alunos. A segurança de uns alunos contrastou com a insegurança de outros. Enquanto os primeiros entregavam as tarefas com lacunas por preencher sem mostrarem preocupação, os segundos preferiam entregar as tarefas resolvidas na sua totalidade, embora não soubessem como as terminar. Os alunos resolveram ambas as tarefas com aparente entusiasmo, e apesar de autónomos, questionavam a investigadora bastante acerca do preenchimento das lacunas.

3.3.3. Conversa final com as professoras

A conversa final com as professoras teve o objetivo geral de saber como é que as professoras avaliaram a experiência de experimentação das tarefas *Cloze* com as suas turmas e os resultados pelos seus alunos. O guião orientador desta conversa encontra-se em *Anexo 8.2*.

Relativamente à perceção das professoras acerca dos resultados dos seus alunos, apresentados presencialmente, ambas ficaram surpreendidas com os resultados baixos na velocidade, querendo que poderão ter sido influenciados pela timidez dos alunos, mas satisfeitas com o facto dos resultados na precisão serem elevados, interpretando os resultados como demonstração da preocupação dos alunos em fazerem tudo “certinho” e em compreenderem o que leem, o que para ambas as professoras é o mais importante.

Relativamente aos resultados nas tarefas *Cloze*, mostraram-se também surpreendidas pelo facto dos resultados terem sido melhores na tarefa com a omissão da 5ª palavra, pois esperavam melhores resultados na tarefa com a 10ª palavra omissa, por à partida ser mais fácil. Explicam-no pela novidade da tarefa.

Parece que os resultados na Compreensão vão ao encontro do desejado na maioria dos alunos, tendo as professoras expressado a sua satisfação com os bons resultados observados. No entanto, alguns alunos apresentam valores que não vão ao encontro do expectado pelas professoras. As professoras aceitam que isso poderá acontecer por ser uma tarefa isolada, não generalizando os resultados.

Relativamente ao procedimento, as professoras pensam que os seus alunos gostaram de realizar as tarefas, que estavam motivados, empenhados e que se esforçaram para as concretizar. Creem que esse empenho é motivado pelo facto de ter vindo alguém de fora, e queriam mostrar-lhe o que sabiam, e também por não se sentirem ameaçados, estando tranquilos pela questão da não avaliação.

Em relação às expectativas de utilização da tarefa por parte das professoras, estas consideram ser um procedimento pertinente, e aplicá-lo-iam para verificar a Compreensão. No entanto utilizá-lo-iam principalmente nos primeiros anos do Ensino Básico (1º e 2º ano), por considerarem uma tarefa talvez pouco exigente a nível de autonomia e maturidade para o 4º ano, considerando as perguntas que habitualmente utilizam um método eficaz para verificarem a Compreensão dos alunos. O critério utilizado para corrigir as tarefas tanto poderia ser o sinónimo como o exato, dependendo do texto, ou do objetivo.

Para as professoras a experiência foi positiva para a sua prática, no sentido em que receberam novas ideias. No entanto consideram a experiência breve, e que um trabalho mais contínuo, começando numa fase anterior do ano letivo teria sido mais profundo e as próprias ter-se-iam envolvido mais na execução deste tipo de tarefas com os seus alunos.

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar uma experiência de utilização do Procedimento *Cloze* em turmas de 4º ano, analisando quer os resultados de desempenho dos alunos quer as reações dos mesmos e das respetivas professoras ao procedimento.

Neste capítulo discutem-se os resultados obtidos, de forma a dar resposta às questões de investigação orientadoras desta investigação: *Quais as conceções e práticas dos professores no domínio da Compreensão da Leitura; Que dificuldades os professores sentem e observam nos seus alunos no domínio da Compreensão da Leitura; Como é que os professores reagem e integram o Procedimento Cloze nas suas práticas docentes; Como é que os alunos reagem e avaliam a experiência de contacto com o Procedimento Cloze?*

Relativamente à primeira questão: “Quais as conceções e práticas dos professores no domínio da Compreensão da Leitura”, esta competência é valorizada e trabalhada. Parece haver espaço para os alunos partilharem essencialmente as suas interpretações acerca dos textos que leem em aula. Para as professoras, alunos que verbalizam quando não entendem estão conscientes das suas capacidades e dificuldades na Compreensão, ideia que se refere mais à frente. No entanto, a Compreensão da Leitura não é referenciada como um tema explorado em si mesmo, i.e., o aluno não parece ser levado a refletir acerca do próprio ato de compreender. As professoras consideram suficiente a forma como a Compreensão é trabalhada e avaliada. Todavia, não é clara a sua potencialidade para permitir que o aluno entenda que capacidades suas estão a ser postas em prática (Black & Wiliam, 1998).

Em relação à segunda questão “Que dificuldades os professores sentem e observam nos seus alunos no domínio da Compreensão da Leitura”, a partir das respostas das professoras deduz-se que existe pouco aprofundamento das dificuldades específicas de cada aluno e da sua origem, não se observando necessidade por parte das professoras de práticas que possam explorar mais detalhadamente essas dificuldades, até porque as consideram pontuais. Relativamente a esta questão, seria importante entender melhor em que dados as professoras se baseiam para ter acesso ao nível de Compreensão dos seus alunos. Não se tendo averiguado esta questão, supõe-se que consideram os seus alunos no geral bons leitores por conseguirem dar resposta às tarefas que habitualmente realizam. Ora se são tarefas delineadas para este ano de escolaridade, e se as respostas são satisfatórias, quererá dizer que os alunos realmente compreendem. Ou não necessariamente?

Pode concluir-se que existe regulação do que se compreende, mas essencialmente através da partilha das interpretações realizadas acerca das leituras realizadas, sendo essas interpretações corrigidas pelo professor, sem espaço para a reflexão do aluno acerca das suas respostas (Black & Wiliam, 1998). E apesar das professoras considerarem os seus alunos conscientes das suas capacidades e dificuldades, surgem questões por responder: O que é isto mesmo de estar consciente das suas capacidades e dificuldades? Serão ideias concretas? Será que o aluno tem noção da razão pela qual tem dificuldades na Compreensão? Será que discerne sobre porque não compreende, se é porque não está atento, porque tem falta de vocabulário, porque não relaciona as diferentes partes, porque não percebeu determinada palavra naquele contexto? Será o aluno capaz de se autoavaliar de forma concreta e específica? Estará ele consciente das suas reais dificuldades? (Boruchovitch, 2014; Pintrich, 2004).

Relativamente à questão “Como é que os professores reagem e integram o Procedimento *Cloze* nas suas práticas docentes”, esta acabou por ser respondida de forma limitada. Limitada pois o contacto das professoras com a tarefa foi reduzido, centrando-se este principalmente nos resultados das tarefas *Cloze* e da avaliação da Fluência. Ainda assim, os resultados obtidos permitem tirar uma série de ilações.

Começando pelo parecer das professoras acerca dos resultados dos seus alunos, aquele surge de certa forma como uma medida de fiabilidade do procedimento quando cotado de forma sinónima, uma vez que esses resultados vão ao encontro do esperado pelas professoras. Esta correspondência dos dados obtidos pelo procedimento com as expetativas das professoras acerca dos seus alunos não vai ao encontro da ideia sugerida por Begeny e colaboradores (2011) no capítulo introdutório deste trabalho: estas professoras parecem conhecer o nível de Compreensão dos seus alunos, sendo essa percepção possibilitada pelas práticas que utilizam.

Esses mesmos resultados permitem questionar a forma como o *Cloze* foi utilizado. Contrariamente ao sustentado pela investigação (Forde, 1993; Henk, 1981), houve uma diferença assinalável entre as tarefas *Cloze* em função da cotação utilizada. De facto, conclui-se que a diferença entre os resultados obtidos utilizando dois tipos de cotação distintos (exata e sinónima) releva a necessidade de olhar para os resultados de forma ponderada, questionando a validade destas tarefas para a avaliação da Compreensão dos participantes.

As expetativas das professoras em relação aos seus alunos eram positivas, considerando-os bons leitores, quer pela Fluência quer pela Compreensão. Por isso, os

resultados obtidos, no geral, não foram surpresa para as docentes, tendo estas justificado o facto de os alunos lerem devagar para o esperado com a preocupação destes em ser “certinhos” perante a investigadora. Esta possibilidade, aliada ao facto da avaliação da Fluência se tratar de uma situação única, poderá traduzir-se num desempenho dos participantes diferente do seu habitual. Independentemente deste valor, para as professoras os resultados confirmaram a sua noção de que o que é importante é que os alunos leiam com precisão e que isso é que influencia a Compreensão da Leitura.

Para além disso, o facto dos resultados obtidos pelo Procedimento *Cloze* não terem constituído surpresa para as professoras, pode aparentar não se terem revelado úteis para as suas conceções acerca da Compreensão da Leitura.

Relativamente à última questão (“Como é que os alunos reagem e avaliam a experiência de contacto com o Procedimento *Cloze*”), esta é respondida pelas reações globalmente positivas e que justificam reflexão. É nas reações dos alunos ao Procedimento *Cloze* que se podem encontrar as ideias relacionadas com a autorregulação e também com a avaliação formativa abordada no capítulo introdutório, embora limitadas ao tipo de averiguação realizada à sua perceção neste estudo (um tempo de partilha das suas ideias em turma). As respostas dos alunos à espécie de análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças na utilização do Procedimento *Cloze*) realizada numa das sessões, levam a acreditar na potencialidade do procedimento para suscitar no aprendente reflexão acerca do próprio pensamento, das dificuldades encontradas na Compreensão, a procura do entendimento do que se lê, na procura de perceber as razões pelas quais não se compreende. De facto, as reações dos alunos ao Procedimento prenderam-se em grande parte com fatores associados às tais competências autorregulatórias e à potencialidade da avaliação formativa: ideias sobre motivação, utilidade para a aprendizagem, potencialidade do instrumento para refletirem acerca das suas capacidades, possibilidade de autocorreção, e potencialidade para a sua utilização para evolução na Compreensão da Leitura, através da aprendizagem a partir do erro e gradação da dificuldade das tarefas *Cloze* sempre numa perspetiva de progresso.

Foi perceptível a motivação dos alunos para as tarefas. No entanto, tal como referido pelas professoras, existe a possibilidade de se dever simplesmente ao facto de ser uma atividade fora da rotina dos alunos, com alguém vindo de fora e a dar-lhes especial atenção.

Será interessante refletir acerca do facto das reações ao Procedimento parecerem ser influenciadas pela capacidade percebida de Compreensão dos alunos e pelo interesse que revelaram ter pela leitura. Um aluno, por exemplo, quando questionado acerca da tarefa que tinham realizado, referiu-se apenas ao texto em si, à história, tecendo a sua opinião acerca

desta. Tratava-se de um aluno que, segundo o próprio, gostava de ler e lia muito. Isto apresenta um ponto interessante de questionamento da potencialidade do *Cloze* para todos os alunos. Ou seja, será proveitoso utilizar o *Cloze* para promoção desta consciencialização e autorregulação em todos os alunos ou apenas em alguns, os considerados “maus” leitores?

Assim, mais do que discutir as qualidades psicométricas do instrumento, dado por objetivo por uns (e.g. Joly et al., 2014), e por outros nem tanto (Fuchs & Fuchs, 1992), interessará aqui refletir acerca da sua potencialidade para causar nos alunos autoquestionamento e investigação sobre as suas próprias dificuldades. Com isto não se pretende desmerecer a potencialidade assumida pelas formas de avaliação e intervenção na Compreensão da Leitura habitualmente levadas a cabo pelos professores, mas alunos com menos competência da Leitura poderão beneficiar de tarefas que os ponham quer a refletir quer a fazê-los adotar estratégias de leitores mais eficientes e autónomos durante o próprio processo de leitura, o que não parece ser promovido pelas práticas habituais na sala de aula (e.g. Vaz, 2010). No entanto, os resultados de desempenho dos alunos participantes no estudo face às práticas utilizadas pelas respetivas professoras, questionam a plausibilidade dessa afirmação.

As escassas conclusões que se conseguiram aqui refletir, permitem elas mesmas retirar-se uma conclusão final: a utilização do Procedimento *Cloze* será mais valiosa quando alvo de mais reflexão por parte do professor e do aluno.

4.1. Limitações do estudo

A presente investigação encontra-se limitada por fatores que restringem as conclusões que podem ser retiradas a partir dos resultados.

Uma das limitações prende-se com a utilização do próprio procedimento, a qual teve algumas falhas, a referir a escolha de um texto com lacunas pouco previsíveis (“As Galinhas Faladoras”), e a não consideração pelo tipo de palavras a omitir. Isto poderá ter influenciado, para melhor, os resultados obtidos na tarefa *Cloze* com a omissão da 5ª palavra, não corroborando a ideia de que quanto mais lacunas, mais difícil se torna o seu preenchimento (Condemarán & Milicic, 1990). Pode também ter levado a registar-se uma baixa correlação entre a precisão na leitura e os resultados da tarefa com o texto “As Galinhas Faladoras”, o que faria com que a Fluência neste caso não fosse um bom preditor da Compreensão da Leitura (e.g. Rasinski, 2004). Assim, é importante ter em consideração a construção deste

tipo de tarefas, para que o que esteja implicado no desempenho da tarefa seja o leitor e não o texto em si (Viana, 2009).

Uma outra limitação relacionada com a anterior constitui a não discussão com as professoras relativamente ao facto de se terem encontrado correlações significativas entre Compreensão e Fluência, destacando-se a baixa correlação entre Precisão e Compreensão.

Acrescenta-se ainda outra questão, que traduz uma limitação no entendimento aprofundado dos processos subjacentes às tarefas *Cloze*. Será que um aluno que lesse o texto original “As Galinhas Faladoras” (cuja tarefa *Cloze* se torna mais difícil pela falta de previsibilidade dos acontecimentos) iria entendê-lo pior do que o texto “A Menina dos Fósforos”? Ou seja, qual o valor de um resultado obtido por um aluno numa determinada tarefa *Cloze*?

Uma outra limitação encontra-se no facto dos níveis de Compreensão de Bormuth deverem ser considerados com alguma relutância, uma vez que foram criados para tarefas *Cloze* com características semelhantes às do autor, às quais não foi possível ter acesso. (Forde, 1993).

Outra implicação resultante de potenciais falhas no desenho das tarefas *Cloze*, verifica-se na falta de coerência entre os resultados destas quando utilizados dois tipos de cotação diferentes, ao contrário do sugerido por vários autores (e.g. Cantalice & Oliveira, 2009).

Algo não explorado e aprofundado neste trabalho foi a consideração do tipo de texto utilizado na construção das tarefas *Cloze*, levantando uma questão: Será que se o texto fosse informativo (e não uma narrativa) os resultados seriam semelhantes?

Relativamente ao tratamento de dados, estes encontram-se limitados pela não realização de uma análise de conteúdo mais detalhada às entrevistas das professoras.

Uma outra limitação prende-se com a não realização de uma análise aprofundada acerca da perceção que os alunos têm de si enquanto leitores. Quando inquiridos no questionário de Auto perceção, a maioria dos alunos, aparentando não hesitar na sua resposta considera a leitura uma tarefa fácil e na qual é competente. No entanto, a partir dos dados recolhidos não é possível clarificar as razões por detrás dessas perceções. Não se consegue concluir acerca da consciência que estes alunos têm da sua competência de Compreensão.

Por fim, a principal limitação do presente estudo será a sua brevidade, ou por outras palavras, o pouco aprofundamento da utilização do Procedimento *Cloze*. A falta de oportunidade das professoras e alunos para se envolverem mais em todo o processo fez com

que não fosse possível a obtenção de mais reações, de pareceres mais refletidos acerca do significado do *Cloze* para os participantes, o que leva o leitor ao próximo ponto: Estudos futuros.

4.2. Estudos futuros

Tendo em conta os resultados indicativos de uma ideia positiva acerca do Procedimento *Cloze*, apresentam-se algumas ideias de estudos futuros com a sua utilização.

Primeiro, sugere-se estudos com o objetivo comum de reforçar a validação do instrumento por parte dos próprios professores e alunos para a sua utilização no sistema de ensino português. Seria interessante, e crê-se que muito frutuosa, a realização de Entrevista com Tarefa (Silva, 2010), utilizando o procedimento com alunos em contexto individual, permitindo um aprofundamento da atitude do aluno face a este tipo de tarefa e verificando a sua potencialidade para criar no aluno uma atitude reflexiva acerca da sua capacidade de Compreensão, como por exemplo, questionar-se acerca de onde vêm as suas dificuldades durante o processo de leitura: se é por falta de vocabulário, se é porque o tema não lhe interessa ou se é porque não está atento enquanto lê, entre outras possíveis razões. Seria também interessante a experimentação da utilização do procedimento de forma sistemática e interventiva, envolvendo de forma mais profunda professores e alunos, e observando os resultados da intervenção, tal como já estudado fora de Portugal.

Sugere-se também estudos que, utilizando o *Cloze* ou outro instrumento, procurem entender de que forma é que Fluência e Compreensão, cada uma, contribuem para a perceção que os professores têm da competência de Leitura dos seus alunos, e para a perceção que os alunos têm de si próprios enquanto leitores.

Por fim sugere-se a realização de estudos quantitativos no contexto português, para a obtenção de valores de referência relativos aos níveis de Compreensão de Bormuth.

4.3. Implicações para a prática psicoeducacional

Pintrich (1999) sugere que é necessário pensar-se em práticas pedagógicas que integrem a componente motivacional e a componente autorregulatória, tornando os alunos mais envolvidos na sua aprendizagem.

Tal como já investigado, e apresentado no capítulo inicial do presente trabalho, o *Cloze* tem variadas utilizações possíveis, sendo sugerido para medir a acessibilidade de

textos para determinado ano escolar, avaliar a Compreensão, avaliar o domínio das diferentes classes gramaticais, pontuação, conhecimentos, potenciar a Compreensão através da sua utilização frequente (e.g. Condemarín & Milicic, 1990). Para além destas, as professoras participantes sugerem a sua utilização para antecipar histórias, e comparar o desempenho do aluno antes e após leitura de um texto.

Com esta monografia, salienta-se o despertar para formas de avaliar e trabalhar que fomentem a autorregulação, e que cativem o aluno para a sua evolução na Compreensão. O Procedimento *Cloze* já é certamente usado em Portugal. Mas o que se sugere aqui é a sua utilização como uma ferramenta de trabalho da consciência metacognitiva dos próprios alunos. Saber onde está, para onde quer ir e o que precisa de fazer é crucial na motivação do aprendente para a ação e para acreditar da sua capacidade de controlar a sua aprendizagem e assim de evoluir (e.g. Dweck, 2014). O *Cloze* parece ser uma dessas ferramentas de fácil acesso e que tanto podem ajudar o aluno a ganhar consciência da sua Compreensão e a explorá-la, e aos fatores que lhes estão associados. Já é utilizado habitualmente, estando presente nos manuais escolares por exemplo, mas será essa utilização consciente da sua potencialidade, daquilo que se pode avaliar e explorar com os resultados?

As dúvidas expressadas pelos alunos serão talvez a parte mais importante deste trabalho, pois um dos objetivos era ver o que o *Cloze* suscitava nos alunos, sabendo eles que estava a ser avaliada a Compreensão. Assim talvez o diálogo acerca da interpretação dos textos, habitualmente utilizado no trabalho da Compreensão, possa beneficiar de um complemento ligado ao trabalho sobre o próprio processo de compreender. Como se observou durante a realização das tarefas com os participantes, a explicação acerca do que estava a ser avaliado (ver como os alunos compreendem) demonstrou ser importante pois os alunos expressaram as estratégias utilizadas, as dificuldades concretas sentidas. Uma avaliação é produtiva quando o aluno entende o que está a ser avaliado, qual a pertinência da tarefa que está a realizar (Black & Wiliam, 1998). Mais, o *Cloze* pode então ser uma tarefa impulsionadora da discussão em turma (ou reflexão individual) sobre que dificuldades encontram, o que se pode fazer então quando não estão a compreender, como é que “eu costumo ler”, “faço paragens para monitorizar ou não”, “preciso de passar a usar o dicionário”, “preciso de repetir a leitura da passagem anterior”, entre outras questões que possam fazer sentido ao aluno, que pensa sobre si próprio.

Fará sentido utilizar o Procedimento *Cloze* para fazer avaliações sistemáticas para ver a evolução do aluno com textos muito bem escolhidos e com critérios de construção da

tarefa também muito bem definidos e sabendo das suas potencialidades, o que para Fuchs e Fuchs (1992), por ser algo não tão simples de realizar e objetivo de cotar, não o torna numa medida de avaliação com base no currículo. Estes autores alegam o não preenchimento das condições necessárias para que seja uma medida de monitorização de progressos satisfatória, uma vez que fatores como a cotação põem em causa a sua precisão no que concerne a medir progressos no desempenho dos alunos. No entanto, não descarta a sua potencialidade como instrumento de intervenção e de diagnóstico para decidir acerca do que trabalhar.

Assim, se não concretizado com tanto rigor, sugere-se aqui a sua utilização para intervenção ao nível de motivação do aluno para a Leitura e para que este comece a pensar sobre o próprio ato de ler e compreender, assumindo-se como medida complementar às práticas na Compreensão, uma medida de avaliação que seja mais objetiva (Jongsma, 1980; Begeny et al., 2011) mas acima de tudo que tanto o professor como o aluno saibam para que estão a utilizar a tarefa. O aluno entende resultados dos exercícios *Cloze* que realiza, e como tal utiliza-os para se avaliar a si próprio. Ele mesmo pode criar tarefas com objetivos específicos, tendo em conta os objetivos curriculares (Chappuis & Stiggins, 2002), ou até construir tarefas para os colegas resolverem.

Em suma, esta monografia pretende apresentar um procedimento, que embora possa não bastar por si mesmo para o trabalho da Compreensão da Leitura, será facilmente utilizável e crê-se aqui promissor no desencadeamento de alunos mais conscientes e autorregulados na sua capacidade de Compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, A. L. (2012). *Programa leitores do futuro: Automodelagem e leitura assistida na promoção da fluência na leitura oral* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Araújo, M.F.A.C. (1997). Leitura: um modelo teórico e (algumas) propostas de uma prática consistente. *Millenium*, 8. Retirado de: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/758/1/Leitura.pdf>
- Balça, A., Souza, R.J., & Guerreiro, A.C. (2015). Leitura e compreensão leitora – estratégias, práticas e avaliação da leitura em contexto escolar. *Ano 18*, 25, 13-31.
- Barbosa, S.M.M.G. (2010). *Consciência metalinguística na aquisição da leitura em pl2 e em plE* (Tese de doutoramento). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Bastidas, J. A. (1984). The cloze procedure as a teaching technique to improve reading comprehension. *English Teaching Forum*, 20-24.
- Bayona, V. M. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación, número extraordinário*, 153-167.
- Begeny, J.C., Krouse, H.E., Brown, K.G., & Mann, C.M. and Hailey E. Krouse (2011). Teacher judgments of students' reading abilities across a continuum of rating methods and achievement measures. *School Psychology Review*, 40(1), 23-38.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409.
- Buescu, H.C.; Morais, J.; Rocha, M.R., Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.

- Cantalice, L.M. & Oliveira, K.L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 227-234.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-44.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249.
- Coelho, C.L.G. & Correa, J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 575-581.
- Condemarín, M. & Milicic, N. (1990). *Test de Cloze: Aplicaciones Psicopedagógicas*. Madrid: Aprendizage Visor.
- Custódio, P.B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: Alguns contributos do PNEP um breve apontamento. *Interações*, 19, 127-141.
- Daly III, E.J., Murdoch, A., Lillenstein, L., Webber, L., & Lentz, F.E. (2002). An examination of methods for testing treatments: Conducting brief experimental analyses of the effects of instructional components on oral reading fluency. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 288–316.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Duke, N.K., & Pearson, O.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (2nd ed; pp 205-242). International Reading Association.
- Dweck, C. S. (2014). *Mindset: A Atitude Mental Para o Sucesso*. Amadora: Vogais Editora.
- Forde, T. M. (1993). *The Effects Of Different Methods Of Cloze Test Construction And Their Relationship With A Standardised Reading Comprehension Test*. Retirado de: http://ro.ecu.edu.au/theses_hons/436

- Freitag, R.M.K., Sarmiento, V.H.V., Costa, C.C. & Santos, K.L. (2014). Teste de cloze e a competência em leitura de universitários: uma experiência no curso química/licenciatura da ufs/Itabaiana. *Interscience Place: Revista Científica Internacional*, IX(30), 1-13.
- Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review*, 21(1), 45-58.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M.K., & Jenkins, J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C.L., Kataroff, M., & Dutka, S. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.
- GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Ministério da Educação.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gil, A.C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 135-151.
- Henk, W. A. (1981). Effects of modified deletion strategies and scoring procedures on cloze test performance. *Journal of Reading Behavior*, XIII(4), 347-357.
- Indrisano, R., & Chall, J. S. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, 77(1), 63-83.
- Joly, M. C. R. A, Bonassi, J., Dias, A. S., Riovezan, N. M., & Silva, D. V. (2014). Avaliação da compreensão de leitura pelo sistema orientado de cloze (soc). *Fractal: Revista de Psicologia*, 26 (1), 223-242.
- Joly, M.C.R.A. (2009). Estudos com o Sistema Orientado de Cloze para o ensino Fundamental. In A. Santos, E. Buchovitch & K. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um*

- instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp 119-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jongsma, E.A. (1980). *Cloze Instruction Research: A Second Look*. Newark: International Reading Association.
- Kintsch, W., & Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Lopes, A.F., Martins, F., & Pinto, M.G.L.C. (2015). Aprofundar a compreensão leitora em português 12 no nível avançado à luz do qecrl partindo do teste cloze. *Linguarum Arena*, 6, 71-90.
- Martins, R.M.M., Santos, A.A.A. & Bariani, I.C.D. (2005). Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários. *Paidéia*, 15(30), 57-68.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015 – Portugal, Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Lisboa: IAVE, Instituto de Avaliação Educativa.
- McGee, L. M. (1981). Effects of the cloze procedure on good and poor readers' comprehension. *Journal of Reading Behavior*, XIII(2), 145-156.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 657–686.
- Oliveira, K.L., Boruchovitch, E. & Santos, A.A.A. (2009). A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. Em A. Santos, E. Boruchovitch & K. Oliveira (Org.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 47-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K.L., Lúcio, P.S., & Miguel, F.K. (2016). Considerações sobre a habilidade de compreensão em leitura e formas de sua avaliação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 69-77.

- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1983). *Reciprocal Teaching of Comprehension Monitoring Activities*. Washington DC: The National Institute of Education.
- Paris, S.G., & Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Pinto, E.M.D. (2013). *A influência da leitura a par no desenvolvimento das competências leitoras dos alunos do 4º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, Guarda.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-479.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Poole, A. (2014). The strategy use of struggling readers in the first-year composition classroom: what we know and how we can help them, *The CEA-Forum*, 3-20.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning.
- Santos, A.A.A., Primi, R., Taxa, F.S., & Vendramini, C.M. (2002). O teste cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 549-560.
- Santos, A.A.A. (2004). O cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8 (2), 215-224.
- Silva, E. T. (1999). Conceções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspetiva*, 17(31), 11-19.
- Silva, J. P. (2010). *Entrevista mediante tarefa com aprendentes do 2º ciclo: Uma aplicação da auto-regulação da aprendizagem* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Silva, R. L. (2011). *“Ler contigo, ler melhor”*: Programa de promoção da fluência de leitura oral para o 2.º ano do 1.º ciclo (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores, nº 2* (pp.51-64). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de: http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Soden, B., Christopher, M.E., Hulslander, J., Olson, R.K., Cutting, L., Keenan, J.M. et al. (2015). Longitudinal stability in reading comprehension is largely heritable from grades 1 to 6. *Plos One, 10*(1), 1-13.
- Söhngen, C (2002). O procedimento cloze. *Letras de Hoje, 37* (2), 65-74.
- Tristão, F.S. (2009). *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Tristão, F., & Gonçalves, M. D. (2012). Fluência de leitura oral. In M. Gonçalves (Org.) *Encontros IDEA. Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 57-70). Óbidos: Sinapsis Editores.
- Vaz, J.L.P. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra, 9*, 161-174.
- Veiga Simão, A.M., Gonçalves, M.D., Agostinho, A.L, Cabaço, S.C., Silva, R.L. & Silva, J. (2015). *Perceção de Competências de Escrita*.
- Viana, F.L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Wolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. New York: Springer.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimento informado para os encarregados de educação

Anexo 2. Entrevista às professoras

2.1. Guião de entrevista às professoras

2.2. Transcrição das entrevistas

Anexo 3. Explicação dada aos alunos

Anexo 4. Questionário de Auto perceção enquanto leitor

Anexo 5. Tarefas *Cloze*

5.1. Tarefa *Cloze* com a omissão da 10^a palavra

5.2. Tarefa *Cloze* com a omissão da 5^a palavra

Anexo 6. Materiais utilizados para avaliação da fluência da leitura oral

Anexo 7. Reações alunos

7.1. Transcrição das ideias dos alunos

7.2. Notas de campo

Anexo 8. Devolução dos resultados às professoras

8.1. Relatórios entregues às professoras

8.2. Guião da conversa final com professoras

ANEXO 1.

Consentimento informado para os encarregados de educação

Lisboa, 5 de maio de 2016

Aos Encarregados de Educação

Eu, Sofia Andrade e Sousa, estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e da Orientação, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, venho por este meio informar a participação do seu educando num estudo, no contexto da sua turma, sobre a Avaliação da Compreensão da Leitura, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves.

Este estudo foi submetido à Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da FP-UL. O estudo tem como objetivo avaliar a compreensão da leitura por meio de um procedimento denominado de Cloze, realizado em contexto de sala de aula: os alunos receberão textos aos quais foram retiradas algumas palavras, para preencher as lacunas com palavras que considerem mais indicadas de acordo com o sentido dos textos. Será ainda realizada uma avaliação individual à Fluência da Leitura dos alunos.

Este trabalho decorrerá em horário escolar, em colaboração com o professor, sem prejuízo para as atividades escolares.

Os resultados individuais serão apenas disponibilizados à Professora, ao próprio Aluno e aos Pais que o desejarem. Apresento-me disponível para qualquer esclarecimento e fornecimento de informação adicional sobre o estudo em curso.

No caso de **não autorizar** a participação do seu educando no estudo, deverá entregar ao(à) Professor(a) o destacável abaixo.

Grata pela atenção dispensada,

(Sofia Andrade e Sousa)

Contactos:
913039451
sofia_as@hotmail.com

.....

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, **não autorizo** a participação do meu educando num estudo de avaliação da compreensão da leitura, nas condições que me foram descritas.

Lisboa, ____ de _____ de 2016

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

ANEXO 2.

Entrevista às professoras

ANEXO 2.1. Guião de entrevista às professoras

Guião de Entrevista a Professores

Instrumentos: gravador; guião; tarefa tipo *Cloze*

Tema: Compreensão da Leitura e Procedimento *Cloze*

Objetivos Gerais:

- Conhecer as conceções, crenças, expetativas, dificuldades sentidas e práticas do professor relativamente à Leitura e à Compreensão da Leitura;
- Entender o conhecimento, as práticas e as expetativas do professor relativas ao Procedimento *Cloze*;
- Validar e melhorar o procedimento em estudo;
- Recolher dados relativos à turma.

Temas	Objetivos	Exemplos/alternativas de perguntas
Leitura	<p>1. Conceções do professor acerca da competência na leitura (o que o professor pensa)</p>	<p><i>O que é ler bem?</i> <i>O que é importante na aprendizagem da leitura?</i> <i>O que valoriza na leitura dos seus alunos?</i> <i>Como é para si um aluno que lê bem/mal...</i> <i>Se o professor se centrar de imediato na compreensão (2ºTema), solicitar: Há outros aspetos que valorize na leitura... fluência</i></p>
	<p>2. Expetativas do professor acerca da competência na leitura dos seus alunos (o que o professor espera)</p>	<p><i>Como leem os seus alunos?</i> <i>O que espera dos seus alunos no final do 4º ano, a nível da leitura?</i> <i>Habitualmente espera que haja alguma relação entre fluência e compreensão?</i></p>
	<p>3. Práticas do professor no domínio da leitura, na avaliação e na intervenção. (O que o professor faz)</p>	<p><i>Que avaliação à competência da leitura é realizada?</i> <i>Que aspetos valoriza mais na avaliação da leitura...?</i></p>

	4. Dificuldades observadas nos seus alunos na leitura	<i>Que dificuldades na leitura encontra nos seus alunos? Como explica essas dificuldades?</i>
	5. Dificuldades do professor no trabalho da leitura com os seus alunos	<i>Que dificuldade no domínio da leitura sente habitualmente? O que gostaria de aprender...? Que necessidades de formação...?</i>
Compreensão da Leitura	1. Concepções do professor acerca da compreensão na leitura <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a sua importância ○ Como pode ser trabalhada e avaliada ○ Como podem os alunos evoluir (o que o professor pensa)	<i>Que relevância tem para si a Compreensão da Leitura? Como é que os alunos poderão evoluir na compreensão? Como é que pensa que pode ser trabalhada? E avaliada? Que relação encontra entre a fluência e a compreensão na leitura dos seus alunos?</i>
	2. Expetativas do professor acerca da capacidade dos seus alunos para a compreensão da leitura (o que o professor espera)	<i>O que espera dos seus alunos, neste ano, a nível da compreensão da leitura? Os seus alunos estão conscientes das suas capacidades de compreensão? Como?</i>
	3. Práticas do professor relativas à compreensão da leitura, na avaliação e na intervenção (o que o professor faz)	<i>É realizada avaliação à compreensão da leitura, como? De que forma é trabalhada a compreensão da leitura?</i>
	4. Dificuldades que encontra nos seus alunos na compreensão da leitura	<i>Que dificuldades observa nos seus alunos neste domínio?</i>
	5. Dificuldades do professor no trabalho da compreensão na leitura com os seus alunos	<i>Que dificuldades a professora sente no trabalho deste domínio com os seus alunos?</i>

Procedimento Cloze	<p>1. Conhecimento do professor acerca do procedimento</p>	<p><i>Há pouco referiu o Cloze, gostava que me desse uma ideia sobre a que é que se está a referir...</i></p> <p><i>Ou</i></p> <p><i>Conhece um procedimento habitualmente designado por Cloze...</i></p> <p><i>Qual o conhecimento que tem acerca do procedimento Cloze?</i></p> <p><i>Para que poderá ser utilizado?</i></p> <p><i>Utiliza? Com que objetivo?</i></p> <p><i>De que forma e com que objetivos utilizaria este procedimento com os seus alunos? Considera um procedimento exequível de introduzir na sua prática? Porquê?</i></p>
	<p>2. Práticas do professor com o procedimento</p>	<p><i>Utiliza/já utilizou testes deste tipo com os seus alunos? Com que objetivo os utilizou?</i></p>
	<p>3. Expetativas do professor acerca do procedimento (sua potencialidade para encontrar diferenças entre os alunos; sua potencialidade para motivar os alunos para a compreensão e para a monitorização da sua evolução)</p>	<p><i>Considera que os resultados deste procedimento iriam encontrar diferenças entre os seus alunos?</i></p> <p><i>Qual pensa ser a utilidade e pertinência deste procedimento para a sua prática?</i></p>

Validação do Procedimento Cloze

- Sugerir a escolha de um texto adequado aos seus alunos, que eles não conheçam, e omitir cada 5^a/10^a palavra.

ANEXO 2.2. Transcrição das entrevistas

Entrevistado: Professora da turma B

Data: 2 de maio de 2017

Legenda:

- E – Entrevistadora
- P – Professora

E – Primeiro obrigada... Queria conversar um bocadinho com a professora sobre a leitura, sobre por exemplo o que é que para a professora é ler bem, ou é importante na leitura... O que é que acha importante referir-se na leitura.

P – Para já acho que é muito importante os alunos lerem. Lerem qualquer coisa, não é? Mas **lerem com entoação, respeitem bem os sinais de pontuação, sintem o que estão a ler. Que é para perceberem, para me conseguirem interpretar.** Porque se lerem assim tipo... muito a correr, se não respeitarem os sinais de pontuação, por exemplo quando é as falas por exemplo das personagens, demonstrarem sentimentos, expressão, entoação, acho que é tudo muito mais fácil para eles interpretarem, lógico que se calhar que numa primeira leitura eles não vão conseguir fazer isso, mas talvez ao reler ... algumas vezes... é importante.

E – Ok. Portanto é importante repetir ...

P – Repetir, repetições...

E - E tentar perceber.

P – Sim.

E- Ok. Quando a professora trabalha a leitura, por exemplo no 4º ano, com os alunos, em que aspetos é que se foca mais? O que é que é importante trabalhar com os seus alunos?

P – Trabalhar... **o ritmo da leitura**, a entoação, respeitarem os sinais de pontuação porque eu até como faço o paralelismo com os sinais de trânsito, se os condutores não respeitarem os sinais de trânsito ainda havia mais acidentes, **se vocês não respeitarem os sinais de pontuação a leitura fica toda atabalhoada não é?** E não dá... **Às vezes as coisas ficam com outro sentido, totalmente diferente.** Interpretam totalmente diferente. Podem fazer até uma interpretação errada daquilo que estão a ler.

E – Então e como é que a professora avalia a leitura dos alunos? Que aspetos avalia?

P – o ritmo, a entoação, a expressividade....

E – E como é que avalia isso?

P – Ah! Como é que avalio?

E – Sim. É feita uma avaliação à leitura?

P – Sim. Eu costumo-lhes dar nota.

E – É?

P- É, às vezes, não é sempre. Mas...E eles já sabem: quando leem bem eu dou-lhes muito bom (ri-se), quando não leem tão bem bom, e por ai abaixo (ri-se) até ao insuficiente. Mas não tenho...eu tenho uma turma muito boa, por acaso sou uma felizarda este ano.

E – É?

P – É.

E- a nível da leitura...?

P- a nível geral. Eu tenho uma turma muito boa.

E- E na leitura porque é que eles são bons? Por causa desses aspetos...

P- É assim, esta turma só é minha este ano. Por exemplo a última que eu larguei de 4 anos verifiquei mais essa evolução deles, porque comecei com eles no 1º ano e acabei no 4º. Este ano peguei no 4º ano, pronto, há lá exceções, mas a maior parte dos alunos é muito boa...E pronto eu acho que têm evoluído um bocadinho mais mas é assim, já eram bons. (ri-se), e continuam a ser bons.

E- E como é que explica o facto de eles serem bons?

P – **Eu acho que também são alunos muito curiosos, leem muitos livros**, também há trabalho de casa...são miúdos que ... talvez das vivências, são miúdos que são curiosos, **são miúdos muito espertos para aprender**. E depois têm curiosidade, e **depois fazem pesquisas, gostam de ler livros...**

E- Como é que é em casa? Sabe como é que são as famílias deles?

P – A maioria sei...Pronto, há lá também alguns problemas nalgumas famílias, mas a maioria dos alunos tem uma família estruturada e que se preocupa com o bem-estar dos alunos, com as aprendizagens, a maioria da turma é assim, dos alunos.

E- E com hábitos de leitura em casa?

P- E com hábitos de leitura, sim. Por exemplo os meus alunos praticamente não requisitam livros na biblioteca, nós temos (não entendi...), porque são miúdos que leem livros, eles trazem...eles geralmente andam com...pronto, tenho miúdos muito despachados às vezes a fazer certas atividades, ou ajudam os colegas ou têm um livro na mochila para lerem.

E – Ok.

P – Isto não acontece em todas as turmas, não é?! Mas nesta turma acontece.

E - Portanto, eles já usam a leitura como uma coisa...

P – Como hobbie, para aprender. Eles já sabem que ao ler aprendem. Mas também é assim: nós também fazemos muitos projetos na escola, festejamos, por exemplo temos a festa dos livros de leitura, é um projeto que nós temos todo o ano...depois fazemos os minutos da leitura. É assim mesmo que as crianças não tivessem hábitos de leitura quando eram mais, antes do 1º

ano, ouvirem histórias, no jardim de infância isso já é trabalho e também já fazemos. Muitas crianças andaram aqui no J.I., depois também do 1º ao 4º ano isso também foi desenvolvido e eu apanhei-os no 4º ano e é uma turma fantástica nesse aspeto. E depois vai, quando os conhecer, acho que depois vai tirar a prova não é?

E- E como é que os professores, pelo menos a professora trabalha a parte da compreensão?

P – Nós lemos o texto, posso mandar por partes, ou os alunos lerem, pronto eles já conseguem fazer, **um está a ler e os outros acompanham a leitura, e o outro começa...e depois falo sobre o texto, faço perguntas sobre o texto...depois vai um respondendo...e vamos fazendo o encadeamento**, ou conforme o assunto **às vezes posso ir buscar um assunto que se está a falar do texto...e depois vou ao encontro do texto**. Conforme a situação...conforme o texto que estou a trabalhar não é? **Mas a maior parte das vezes é com leitura, ler mais um bocadinho**, eles também, conforme **por exemplo se fosse um texto poético**, gosto de ler por exemplo **um lê um verso, depois lê o outro...ou a pares**. Pronto, fazemos assim...porque depois como o texto poético **com aquele ritmo das rimas eles gostam muito** e depois vou encadeando ou por filas...Eles estão muito habituados, e gostam! E gostam!

E – E dificuldades que a professora observa neles?

P- é difícil dizer nesta turma porque é tão boa...

E – É?

P – É.

E- Mas há assim alguém que se destaque por alguma dificuldade na leitura? Ou quais costumam ser as dificuldades mais comuns...?

P – Às vezes algum caso de leitura...nos “ss”, às vezes no “x”, mas...

E – a própria da precisão da leitura.

P – É. Descodificar os valores do “x” ou às vezes quando é um “s” que se lê de /z/ Mas nesta turma não posso...coiso...porque eles leem bem

E – e nos outros alunos, que recorda, não sei se recorda...o que é que esperava ser assim o caso mais, a maior dificuldade dos alunos na parte de ler?

P – **é assim ao ler podiam não ter dificuldade. Às vezes podiam ter dificuldade a interpretar, às vezes é o que é mais difícil.**

E- E a professora sempre trabalhou da mesma forma, portanto trabalhar a interpretação dos textos assim em conjunto...

P – Sim, em conjunto, eu trabalho em conjunto com eles.

E- Está bem. E dificuldades da Professora nessa parte? No ensino da leitura, geral...ou se sente alguma necessidade de formação, ou...

P – Por acaso nunca tive assim grande formação dedicada assim mesmo só à leitura. Por acaso a minha colega já teve, mas eu não. E...às vezes é assim: uma pessoa quer avançar mais um bocadinho, mas cada criança tem o seu ritmo, não é, de aprendizagem e então temos que ir passo a passo, não posso avançar logo muito para a frente, ou dar textos muito mais complexos logo no início, pronto posso ser eu a ler e fazer perguntas mas as crianças ainda não conseguem ler...mesmo às vezes para estarem concentrados a ouvir e depois para falar sobre o assunto torna-se mais difícil. Por isso tem que ser, tenho que abordar textos mais pequeninos, ou assuntos mais simples, para depois ir para os mais complexos, não é?

E –ir bocadinho a bocadinho do texto.

P – Sim, também posso fazer isso. Também tenho feito isso.

E- E a parte da compreensão...aqui referia-se à...

P – interpretação, compreensão.

E- Sim ok.

P – Eu, pelo menos interpretar e compreender, assimilar não é?

E -A professora quando fala na leitura fala logo em compreensão.

P –Sim em compreensão, porque é assim eles **quando lhes aparece uma palavra que não sabem o significado é assim, eles já sabem, vão ao dicionário, pronto ou vêm perguntar a mim**, mas normalmente eles já sabem. Só se às vezes vão ao dicionário e depois não compreendem é porque às vezes **mando-os fazer leitura silenciosa e trabalhar o texto e depois para ir ao encontro deles para ver o que é que eles fizeram sozinhos, porque já estão nesta etapa, não é, do 4ºano. E então às vezes, pronto se eles não conseguem depois tenho que ser eu a trabalhar com eles não é? A explicar-lhes o que é que aquela palavra conforme o contexto que está inserido quer dizer isto ou aquilo.**

E- então o que é que espera de um aluno de 4º ano?

P – Desculpe?

E- O que é que espera de um aluno de 4º ano? É que ele já seja capaz de fazer isso sozinho?

P – Sim. Conforme o texto, com livros e textos adaptados à idade, à escolaridade deles não é? Porque não lhes vamos pôr textos ou livros muito mais complexos. **E logicamente que a faixa etária deles** ainda não vão, não estão, pronto não têm as **vivências**, não têm **os estudos que necessitam para poder interpretar e compreender o que estão a ler.**

E – e sente que eles têm consciência, neste caso é uma turma muito boa não é? Que eles têm consciência quando estão a compreender, ou não estão a compreender...

P – **Têm. Têm.**

E- Como é que a professora tem acesso a essa consciência?

P- eles normalmente eles falam...

E- Eles verbalizam?

P – Verbalizam...

E – Como por exemplo...

P- **Só tenho dois ou três alunos que são assim mais introvertidos e podem não dizer**, mas os outros são super faladores não é? São muito, **gostam muito de aprender, trabalhadores mas também faladores, e pronto e têm muito à vontade comigo e falam à vontade.**

E – dizem como? Não estou a perceber...? ou...

P – Sim. Na boa, mesmo na boa, mesmo! (ri-se)

E – E percebem porque é que não estão a perceber?

P – Sim porque lhes aparece uma, ou talvez uma palavra nova, ou uma coisa a que não estão habituados, deparam-se com uma barreira e eles tentam ultrapassá-la.

E – Está bem. E a professora faz alguma avaliação da leitura assim mais sistemática, por exemplo da fluência, em que regista os valores...

P – Sim, por exemplo quantas palavras lê por minuto?

E – Sim, por exemplo...

P – Às vezes, às vezes. Mas não é assim muito sistemático.

E – Não?

P – É porque o nosso trabalho é tão, é tanto que eu às vezes não consigo fazer isso.

E – Mas acha que é pertinente, que é útil?

P – Talvez seja... talvez, também não fui talvez preparada para isso e talvez não consigo com mais, pronto com mais hábito, mais regular. Mas acho que talvez seja, mas só que é assim, o nosso currículo, é que temos um currículo tão grande, turmas grandes, que às vezes não é fácil irmos um a um e fazermos isso todos os dias não é, ou talvez duas vezes por semana não é?

E – E porque é que acha que seria importante?

P – Eu acho que no 4º ano talvez não é a mesma coisa, mas no 1º e no 2º ano talvez fosse mais importante, para verificarmos talvez a velocidade deles... Mas pronto **não é só a fluência** porque é a velocidade, mas depois se eles, **podem ler muito depressa mas não estarem a compreender o que estão a ler também não ajuda nada** não é?

E – E como é que a professora faria então para fazer...

P – Tinha que fazer as duas coisas.

E - ...essa monitorização da evolução mas para a compreensão?

P – Talvez iniciarmos por uma leitura mais lenta e depois evoluirmos com a velocidade, mas ver se eles estão a compreender o que estão a ler. Porque se eles... não estarem a compreender.

E – E através de quê? Das tais perguntas?

P – Das perguntas.

E – Conversar com o aluno?

P – Conversar com o aluno. Ou **eles responderem por escrito e depois, ou verificarmos.**

E – Ok. Então, a professora conhece o procedimento Cloze?

P- Não.

E –Eu vou-lhe mostrar (apresentação da tarefa) e vai-me dizer o que sabe sobre isto...Portanto é um texto com lacunas...

P – E isto chama-se procedimento Cloze?

E – Chama-se procedimento Cloze. C-L-O-Z-E.

P – Ah “Z”!

E – de fechar...

P – Isto é para eles completarem à vontade deles?

E – Como é que a professora pediria a um aluno?

P – Podia pedir-lhes para completarem conforme...adequar ao texto não é? E cada um podia fazer de maneira diferente, não é?

E- Mas como é que fazia? Dava esta folha ao aluno assim?...A professora pode usar isto como quiser!

P – Pois...se calhar, isto é de um livro, **se calhar eu contava-lhes o conto e depois é que lhes dava isto.**

E – A professora lia para eles?

P – **Lia para eles, por exemplo...ou mostrava um powerpoint com a história...**

E – Então e qual é que era o objetivo depois de eles responderem a isso, para a professora?

P – **O objetivo, pois...a concentração deles. Se eles perceberam a história talvez conseguissem completar. Se não perceberam tinham mais dificuldade não é?**

E – Já alguma vez usou um exercício parecido?

P – Sim, já. **E aparece nos livros também.**

E – Também aparece? Com que objetivo normalmente?

P – De **interpretação...de compreensão.**

E – Mas pós leitura...

P – **Pós-leitura.**

E – Não nunca...

P – antes de leitura.

E- antes de leitura?

P – Não.

E- usaria antes de leitura?

P – Podia fazer isso, vá lá não é bem um teste, para verificar, **podia fazer o antes, depois contar a história e depois até apresentar o mesmo exercício para ver como é queles faziam depois.**

E – Ok, interessante...

P - Para vermos depois, e **compararmos o antes e o pós.**

E – Então e dando assim aos alunos, sem...

P – Sem nada?

E – Sim.

P – **Eu acho que de facto eu acho que os meus alunos a maioria conseguia completar,** dizia quer dizer: **vocês imaginavam como é que era a história. E eles imaginavam.**

E – E acha que isso estaria a fazer, ou seja com que objetivo? Era para avaliar o quê? Ou era para avaliar, ou era para intervir...

P – Pronto, é a escrita, **para ver a escrita,** a compreensão, e pronto depois o encadeamento do resto do diálogo, não é? Eles podiam completar isto mas também que tivesse um encadeamento, não é? Porque eles... tinha que ter um nexu, não é? Tinha que ter uma sequência.

E – Pronto, isto é um procedimento que é, pode ser usado com diversos objetivos. Um deles é mesmo para avaliar a compreensão. Entrega-se isto ao aluno, sem ele ter lido o texto. Pode-se pedir uma primeira leitura mesmo com as lacunas, eles leem sozinhos e depois têm que responder de acordo com o entendimento que fazem, e depois eles próprios ou a professora pode fazer a percentagem de acertos, é muito simples de fazer, portanto consoante o número de omissões faz-se a percentagem e eles veem...

P – Quantas acertaram

E – Quantas acertaram. Portanto a professora pode definir se quer a palavra exata ou se pode ser sinónimos que façam sentido. E o aluno assim consegue ver, e a professora, conseguem ver o nível de compreensão. Portanto, tal como para a Fluência há aquela medida assim mais sistemática

P – Do número de palavras...

E – mais estandardizada...

P – Ah! E depois há estes testes, está bem.

E – O Cloze pode ser usado mesmo como uma medida. De vez em quando a professora passa um Cloze para ver se evoluíste ou não, se o aluno evoluiu ou não. E ele próprio pode ver. Isto ao mesmo tempo que está a avaliar, não é? Já está a intervir. Porque um aluno que tenha dificuldade em compreender, normalmente isso acontece por variadas razões não é? Como a professora disse: não percebe as palavras, ou então não leu com atenção a frase antes (Pois) e não lê com atenção a frase a seguir, não se apoia no contexto, não é? E isto faz com que, para

além de estar a avaliar já está a intervir, porque um aluno que não está habituado a fazer isso (são estratégias de um aluno que lê bem) vai usar essas estratégias, não é? Olha não consegui esta, tenho que ler outra vez a frase antes... Pode acontecer ou não! Também pode acontecer um aluno ficar com medo de responder a isto. A Professora acha que se passasse isto aos seus alunos, com um texto adequado a eles, ia encontrar diferenças, entre eles?

P – ah sim. Sim, sim.

E- Sim?

P – Iria encontrar, se não falasse nada. E iria encontrar, apesar de, eu estou a dizer que eles são bons, mas pronto, é assim, **um tipo de exercício, pronto, costuma ser mais pequeno, não costuma ser com tantas lacunas, eles estão habituados a fazer.** Mas, é assim, **ao depararem-se com um exercício de uma página inteira poeriam ter algum, assim pronto, à primeira não fazerem logo, ou terem algumas dificuldades,** mas depois podiam estar mais concentrados, mas **tinha que lhes dar alguma explicação e eles talvez depois conseguissem fazer.** Não digo todos, mas a maioria. Mas palavras de certeza diferentes uns dos outros, não é? iriam colocar

E – E acha que isto seria...ou seja se avaliasse a fluência de um aluno e depois passasse uma tarefa destas, haveria relação? Portanto a fluência que o aluno tem a ler, a velocidade e a precisão e depois a forma como compreende?

P – **Se calhar um aluno que é mais fluente depois até compreende mais depressa, não é?...Mas não quer dizer que seja mesmo regra, não é?** Para todos.

E – Tem alunos que repare que tenham uma boa fluência mas que a compreensão não é assim tão boa? Muito certinhos a ler...

P – Sim, tenho. Porque tenho crianças que andam na terapia da fala, têm, dão alguns erros ortográficos, pronto, é assim até leem bem, mas depois, talvez **devido à concentração, ou também não lerem tanto em casa, e pronto não terem tantos hábitos de leitura,** que isso depois vai influenciar, não é? Pronto, eu estou a falar na maioria geral, que a turma é boa, mas há uns que, um caso ou outro que pode ser pontual não é?

E- Então e acharia este instrumento pertinente para a sua prática ou não? Usaria?

P – **Sim, sim, usaria!**

E- Usaria?

P – Usaria.

E – E com que objetivo?

P – **Verificar a compreensão dos alunos.**

E – Sim...

P – A compreensão. E verificar a escrita, por exemplo aqui (aponta para lacuna na tarefa), ah pronto, isto já estava o diálogo. Pronto, os erros ortográficos, porque há crianças que dão mais, outras que dão menos não é?

E- Então professora, a minha sugestão, chegámos ao fim da entrevista, não sei se quer acrescentar alguma coisa.

P – Não, Não! É assim, eu acho que nós temos a prática, tiramos o curso, estamos sempre a aprender, não é? **E daí eu ter aceite o desafio que me propuseram, porque eu também, porque há sempre novidades e há coisas novas** e às vezes pronto para fazermos ações de formação é, ou fazemos em informática ou disto, ou daquilo, é...e pronto, mas eu também, e gosto de fazer coisas com os alunos na turma...e também para mim, evoluir na minha prática. E para aprender mais não é?

E – Então e acha interessante entrar nesta experiência?

P – Sim! Sim! Sim! É assim, porque estamos é no final, na reta final e é sempre muitas coisas, mas como disse, também não iria demorar muito tempo com eles, e depois é vantajoso. Se não fizesse estes exercícios, depois se calhar também não faço outros, mas talvez sejam importantes para eles, não é?

E – É assim a ideia é, a minha própria tese é exploratória, portanto vamos ver o que é que vai dar. Porque isto é um instrumento que não é, portanto como a professora diz, às vezes é utilizado num excerto no livro, ou nas avaliações, mais para ver também o que é que os alunos memorizaram ou não...mas não é usado assim...

P –Sistemático.

E – Sistemáticamente, para avaliar...portanto aparece muito nas avaliações mais diagnosticas da leitura, mas é só uma vez, o aluno só pode responder passado três anos...Isto é uma forma dos professores terem mais um instrumento que facilmente fazem, com um texto novo, e vão vendo, vão avaliando, sempre que sentem necessidade, não é?

P – Claro, claro.

E – Se tiverem turmas em que sentem mais necessidade, em que os alunos não estão tão motivados para ler...porque isto acaba também por motivar, pode acabar por motivar...

P – A leitura, não é?

E - ... os alunos. Porque é uma espécie

P – Desperta a curiosidade...

E - ...de um jogo. Sim.

P – E os miúdos normalmente gostam.

E – Pronto, portanto...

P- Então é isto que vai aplicar? (Explicação do procedimento a realizar com a sua turma)

Entrevistado: Professora da turma A

Data: 10 de maio de 2017

Legenda:

- E – Entrevistadora
- P – Professora

E – Então, professora, primeiro obrigada por ter aceite este desafio. Este trabalho está é realizado no âmbito da minha tese de mestrado, é feito no contexto do projeto IDEA, não sei o que é que já sabe sobre...

P – Eu fiz a formação há dois anos com a Dra. Dulce.

E – Foi? Com a Professora Dulce...

P – Dulce Gonçalves não é?

E – Sim.

P – Fiz...Eu tinha...2º ano e agora pronto, foi...

E – Está bem...E nessa formação o que é que se lembra de ter...

P – Lembro-me de pormos algumas coisas em prática. Lembro-me de trazer, tínhamos uns textinhos e...uns textos com lacunas que colocámos, pronto aplicámos com os meninos. Lembro-me de...eu tinha um ca...pronto depois aquilo que aconteceu na formação foi que a Dra. Dulce dava-nos algumas pistas também para trabalharmos mais especificamente com certos meninos, com certos meninos com dificuldades, que nós, nos preocupavam. Eu tinha uma menina que era, pronto veio-se a revelar que está incluída no 3.2008, enquadrada, e a menina estava com muita dificuldade na leitura, mesmo já estando no 2º ano, sabia pouco, poucas sílabas, poucas letras, e então a Dra. Dulce sugeriu-me as sílabas móveis, para tentarmos que eles, que ela fosse manipulando e conseguisse ler. Portanto, é assim mais ou menos aquilo que eu me recordo...e eu sei que houve mais exercícios, que ela deu-nos mais textos. Depois outra coisa que eu também implementei foi, durante um minuto, eles leem durante um minuto, com o telemóvel, durante um minuto. Depois eles assinalam com o verde ou o vermelho. Depois novamente um minuto, eles veem... já leem mais, e depois ler em voz alta...e em voz alta pronto...

E – Ok...Faz isso com a turma, ou individual...?

P – Agora não tenho feito, vou ser sincera. Não, com a turma. Mas este ano...fiz algumas vezes...e depois registava, pronto, para depois eles depois também verem...Mas agora não tenho feito.

E – Por exemplo, isso das letras móveis, resultou para essa aluna? Lembra-se?

P – É assim, ela é um caso, era um caso complicado...

E – Já cá não está?

P – Está, está, ainda está. Por acaso essa aluna ainda está. Não está na minha turma, mas está. Mas foi...é...houve alguma evolução mas, ajudou, mas não...

E – Não resolveu...

P – Pois...

E – Se calhar é preciso mais tempo sozinho...

P – Sim. Mais trabalho individualizado...

E – A Professora falou em textos com lacunas. O que é que isso era?

P – Eu tinha...eles tinham...eles liam o texto, e depois, tinham, faltava palavras, e eles depois tinham que completar com as palavrinhas.

E – E isso era para quê?

P – Pronto, era um trabalho de, portanto, um dos trabalhos que foi sugerido fazermos.

E – Mas lembra-se qual era o objetivo, ou com que objetivo é que a professora faria isso, na turma?...Ou o que é que acha que seria, se já não se lembra?

P – ... Sinceramente...era não só para recordar o que tinham lido...

E – Ah, portanto eles tinham antes o texto sem lacunas, e depois...

P – Sim, e depois completar com as lacunas.

E – Ah, OK, está bem...Então Professora, a minha tese é sobre a leitura, e primeiro gostava de saber então o que é que a professora... não fazia ideia que já conhecia a professora Dulce...Acho que a própria professora Dulce também não sabe que eu estou com a professora, porque a professora é a minha orientadora...Pronto, depois vou-lhe dizer...

P – Pois, mas acha que isso terá algum...

E – Algum problema?

P – Sim.

E – Não! Claro que não! Para mim não, para a professora não sei...

P – Não, não!

E – Pronto, o primeiro objetivo é conversar com as professoras sobre a forma como pensam...

P – Pois, e somos só nós as duas não é?

E – São só as duas professoras, de 4º ano. São as duas professoras que eu consegui! Porque tentei noutras escolas, mas foi assim um bocadinho difícil, depois já é nesta altura do campeonato, portanto desde já muito obrigada. Mas então, gostaria de começar por falar com a professora um bocadinho então sobre a leitura: de que forma é que a professora concebe a leitura, o que é que é importante ensinar, avaliar, o que é que considera ler bem...

P – Portanto, eu acho que nós no 1º ano, o nosso principal objetivo é mesmo pô-los a ler! Temos mesmo aquela ansiedade de pô-los a ler. Queremos muito...o ler e o escrever, mas

essencialmente o ler. Queremos que eles aprendem portanto, primeiro as letrinhas, não é? E depois as sílabas, tentamos logo as sílabas. Depois as palavras. Vamos ter também, tentando algumas palavras não é, por exemplo porta...aquelas palavras que eles estão mais habituados. E eu acho que esse é o principal objetivo no 1º ano, pronto, pelo menos o meu. Depois é realmente que eles, o ler bem é **que eles leiam com alguma entoação, que parem nas vírgulas, que façam aquela pausa...**por exemplo hoje estivemos a ler um texto dramático e havia, tinha alguma piada, dizia Eh! eh! eh!...pronto, queria que eles façam um pouco isso. Pronto, e acho que tenho conseguido, tenho um aluno, portanto tenho dois alunos: um que é NEE e que já lê algumas palavras com casos de leitura... estamos a falar de um 4º ano, e tenho outro que não lê, portanto conhece poucas letras, não lê, portanto também é NEE. E depois tenho outro aluno que já, realmente no 4º ano, mas é um aluno que para mim ainda tem muita hesitação na leitura, ainda é uma leitura, não é silabada, mas é...

E – É o quê? Palavra a palavra?

P – Sim, mas a própria palavra ele para...

E – Ele para na palavra...E os outros sente que leem...

P – Melhor.

E –Mas de forma fluente?

P – Sim...

E – Isso para a professora é que é o importante, é que eles leiam de forma fluente, com entoação...

P – Sim, sim, sim...

E – Sim? E porquê?

P – (ri-se) Porque acho que para o futuro, não é, isso é importante não é? Que eles tenham...que eles consigam ler, não é? Porque a leitura depois é importante para tudo o resto, não é? E depois no 2º ano é isso que muitas vezes acontece. Que eles, como ainda não vêm a ler do 1º ano, depois é difícil, conseguirem a matemática, conseguirem o estudo do meio.

E – E o que é que a professora então espera agora no 4º ano? Quais são as suas expetativas para os seus alunos, a nível da leitura? Que eles sejam capazes de fazer o quê?... Portanto que eles leiam de forma fluente?

P- Sim. Mas, eu acho que o trabalho, pronto agora no 4º ano, realmente, trabalhamos a leitura, em voz alta, mas eu acho que, pronto, o trabalho de leitura, talvez isso seja mais, coincida mais é mesmo 1º, 2º ano, é mais...

E – Ok...

P – **Agora eles também já fazem mais uma leitura individual, mais sozinhos.**

E – Ok. Portanto já não há tanta prática para trabalhar a leitura.

P – Sim, mas, embora, pronto, e acho que faço tudo bem, que eles leem...Eu tento que eles leiam o texto, leem geralmente primeiro sozinhos, depois leem sempre comigo. Sempre comigo, quer dizer, vão lendo um parágrafo cada um...portanto, é um trabalho que faço assim mais em voz alta...

E – E eles gostam de ler? Como é que é?

P – Gostam, gostam. Portanto, noto que esse menino que eu estava a falar que retrai-se mais, não é? Quando é a leitura em voz alta. Mas gostam de ler, gostam de ler, e nós temos a biblioteca e eles requisitam os livros de 15 em 15 dias, levam os livros para casa, portanto dizem que leem...

E – Mas é obrigatório levar os livros?

P – Não, é facultativo. Portanto há um ou outro que não levam.

E – E depois como é que trabalham, portanto, as coisas que leem?

P – Portanto, isso é trabalho de...

E – Isso levam só para ler...

P – Sim, sim. Não é um trabalho que depois façamos em sala de aula.

E – Na sala de aula como é que a professora trabalha, portanto os miúdos leem em voz alta...

P – Sim, trabalho...

E – Depois o que é que é mais feito assim...

P – Depois é a interpretação.

E – E como é que é feita a interpretação?

P – **Geralmente é pelo livro**, não é? Seguindo o livro...

E – Perguntas...?

P – **Sim, perguntas. Também, portanto o nosso livro é “A Aventura”, tem umas sugestões, portanto não me cinto só às perguntas** que estão, às outras...

E – Então, quando...que avaliação...não sei como é que é feita a avaliação...eles têm os testes, não é? Têm quantos testes por período?

P – Nós só fazemos um.

E – Um teste por período... E há alguma avaliação que é específica da leitura, da competência de leitura do aluno?

P – Não, não...eu não faço.

E – então é o...

P – Portanto... (interrupção, entrada de alguém na sala)

E – Então e que ...professora estou-lhe a fazer estas perguntas que é mesmo só para eu saber, está bem? É mesmo só para ver como é que os professores fazem. Não é para dizer se é assim ou se não é, quem sou eu...

P – Claro.

E – Mas...ou seja, para estar à vontade...para dizer exatamente o que faz e o que não faz...

P – Daí eu estar-lhe a dizer que não faço, porque eu sei que há quem faça, não é? Por exemplo, eu sei que a professora da minha filha faz, quando é na altura do teste, avalia realmente a leitura.

E – Mas o que é que a professora Carla avalia no Português por exemplo...

P – Eu acho que...eu vejo, não é, diariamente como é que eles leem, não é? Para mim...Daí não ser necessário que seja aquele texto específico...

E – E normalmente o que, pronto, a importância que...aquilo em que se foca quando os miúdos estão a ler é isso, a tal entoação, se eles estão a ler bem ou não...

P – Sim, **se não leem**, lá está, **silabado**, **se percebem o que leem**.

E – Então e como é que os... sente que os alunos têm consciência da capacidade deles para ler, neste caso para compreender o texto? A professora disse que eles sabem através de...analisa essa...interpretação e compreensão não é, através das tais perguntas de interpretação, e como é que os miúdos reagem a essas perguntas, ou eles têm noção se compreendem ou não?

P – Sim, **depois no final fazemos a correção. E eu vou perguntando a cada um, cada um não. Geralmente pergunto a um e ele dá-me a resposta, mas há um que tem uma resposta diferente, há um que discorda. Pronto, e aí vejo como é que... “ó professora, mas eu acho que não é assim! Eu fiz, respondi de outra maneira.”** Portanto, eu estou-me a lembrar, por isso é que hoje aconteceu...foi numa palavra, era um sinónimo...sei que, pronto, não foi propriamente...**mas sei que eles falam, e eu aí vejo como é que eles estão.**

E - Está bem. Mas então sente que eles têm consciência de que estão a ler bem porque estão a compreender, ou estão a ler bem porque estão a ler certinho...

P – Sim. Eu penso que sim. **Agora, por exemplo, aquele, estou-me sempre a focar naquele aluno, mas aquele aluno, pronto, lá está, enfim, sabe que... e daí ter mais, retrair-se mais quando é na leitura.** Os outros...

E – A professora tem alunos que...desculpe diga, os outros...?

P – Sim, estava a dizer...?

E – A professora tem alunos que sente que leem, que têm uma boa fluência, portanto que leem bem, com entoação, mas sente que não compreendem assim tão bem, que nas tais perguntas de interpretação estão sempre assim um bocadinho ao lado...?

P – Não...

E – Ou não se envolvem na discussão sobre os textos...

P – **Há alunos mais participativos e há outros que nem tanto.**

E – Porque é que acha que esses nem tanto?

P – **Eu acho que tem a ver com o feitio, pronto, a insegurança** também de alguns deles...

E – E quais sente que são as dificuldades deles na leitura?... A professora acha que eles se deparam com mais dificuldades na leitura?

P – Eu acho que eles deviam ler mais... acho que, pronto, muitas vezes é só mesmo os livrinhos que eles levam para casa que eles leem e, pronto, que é importante lerem. Nós, e com o trabalho que fizemos com a professora Dulce era isso mesmo: era mostrar-lhes que quanto mais lessem, se eles levassem por exemplo um textinho para casa, que eles também chegaram a levar um textinho para casa, e, se viessem treinados, entre aspas, depois liam melhor não é? Portanto, e demoravam menos tempo. E por isso...

E – E da professora, dificuldades que a professora sente no ensino da leitura?

P – Eu, pronto, **aquilo que eu noto que eles têm alguma dificuldade é, lá está, é a inferir, não é? É perceber para além do que lá está escrito, não é? Eles, aquelas questões que é só, são diretas, agora às vezes a compreensão...**

E – E como é que a professora normalmente resolve essas situações?

P – **Tento dizer portanto qual era, qual seria a resposta correta, portanto, para ver se eles percebem,** portanto como é que...

E – E eles percebem depois?

P – Alguns, acredito que nem todos.

E – Mas voltam ao texto...ou não, a professora responde e eles...?

P – Sim, sim. Não, **geralmente respondo eu, não é, se vejo que nem, por exemplo às vezes acontece que nem um consegue perceber, nem um, não é? Aí eu respondo, e doutras formas, pronto, tento sempre que sejam eles...**

E – Sente que poderia haver outra forma melhor de avaliar a compreensão deles, ou não?

P – Não...

E – Ou sente necessidade de formação em alguma coisa...para trabalhar a compreensão, para avaliar ou para intervir...

P – Não, não sinto assim...

E – Está bem...Pronto, então professora, o que eu venho falar é precisamente de uma prática, mas como a professora pelos vistos já usou com a professora Dulce, é o procedimento Cloze, não sei o que é que, é-lhe familiar o nome?

P – Cloze? Não.

E – É o tal texto com as lacunas, tenho aqui um (mostra tarefa tipo Cloze)...

P – E isso...

E – Era assim a outra tarefa?

P – Aquele por acaso tinha uns quadradinhos...

E – Em vez da linha...

P – Pois...

E – Então, a professora disse que usava isto, que se recorda que era...

P – Sei que foi um... que usei e depois foi um que foi dado, foi uma sugestão da Dra. Dulce e depois sei que no livro deles havia com o tal quadradinho e então eu sei que fiz, pronto, sei que fiz as duas.

E – E na altura **isso teve algum impacto** ou não, para eles? ... de melhoria, de motivação...

P - **Não me recordo assim**, não me recordo assim...

E – Não? Ok. Então...Diga.

P – Não, então como é que é?

E – Então é assim: isto é um procedimento que pode ser usado para vários objetivos não é? Muitas vezes aparece também no manual para ver a pontuação (pois), os verbos para ver a informação eles retiraram do texto. Neste caso a ideia é aplicar ao aluno, sem... dar-lhe...dar a tarefa ao aluno sem ele ter lido o texto antes.

P – Ah...

E – Vai logo assim e ele preenche de acordo com o entendimento que ele faz do texto. E isto com o objetivo...com que objetivo é que a professora faria isto?

P – Pois eu acho que eu daria, tanto que eu estava aqui a olhar, **eu acho que eu daria o texto e depois eles completavam...**

E – E qual era o objetivo da professora?

P – Portanto era **ver se eles tinham percebido o texto...**

E – E dar sem dar antes o texto, dava? Dar só assim.

P – Eu acho que não...porque aqui só...era, **seria para saber o que é que eles imaginavam da história? Não sei...uma antecipação da história?**

E – Sim...É, no fundo é também para medir, avaliar a compreensão, porque se, um aluno...conseguimos ver...consoante o número de lacunas corretamente preenchidas, vemos a percentagem de acertos que o aluno teve, e isso vai dar se é um aluno em frustração, ou um aluno independente a ler, ou se é um aluno que consegue ler, mas com auxílio do professor, de alguém...pronto, há mesmo uns valores específicos. Isto é uma forma de se passar um instrumento mais...assim estandardizado, como há por exemplo para a avaliação fluência, que é como a professora diz ler um minuto...pronto, depois neste caso ver as palavras corretamente lidas...por minuto, etc....aqui é para ver a compreensão... porque conseguimos ver a capacidade do aluno...

P – Sim, eu acho que também agora que falou nisso também me recordo, também de fazermos isso.

E – O quê?

P – De ver quantas palavras é que eles liam...

E – por minuto...?

P – por minuto...mas nessa altura nós também estávamos muito com as metas, e tínhamos que ler as, acho que eram 85 que eram no 2º, mas lembro-me disso também.

E – Já não tem essa coisa das metas...

P – Não. Acho que agora já não...

E – Não? E como é que era para a professora fazer isso?

P – Eu acho que nós andávamos sempre muito, com muita ansiedade, portanto, querer mesmo que eles lessem bem e, pronto, rápido, não é?...

E – Acha importante?

P – ...daí eu ter a palavra, acho que eram as 85, que eu não sei se era no 1º, se era no 2º. Não, **interessa-me que eles liam corretamente**, não é?

E – E rápido?

P – Sim...rápido mas...pronto...mas...

E – que interpretem.

P – Sim, sim, sim.

E – Pronto, isto é para medir a capacidade de compreensão, e ao mesmo tempo que está a avaliar também já está a intervir, no fundo, porque um aluno que lê bem é um aluno que se vai apoiar no contexto do texto, que vai ler antes, primeiro vai ler com atenção a frase toda, depois se não perceber volta atrás, apoia-se no contexto, lê com mais calma, vai fazendo paragens para ver se está a perceber ou não. Às vezes pode acontecer um aluno que lê fluentemente, mas que depois fazemos uma pergunta e ele está nem aí, não é? Está...E isto faz com que ele...ok cheguei aqui e não sei qual é esta palavra, vou voltar a ler (em princípio fará isso) vou voltar a ler esta e a ler esta, e vou voltar a ler com mais atenção a ver se faz sentido ou não...E assim é uma forma de os alunos facilmente irem, portanto, controlando a evolução dos alunos, até por exemplo fazer um mapa de evolução como se faz para a fluência da leitura: neste Cloze, isto chama-se Cloze, ele teve x acertos, naquele já teve mais x acertos...e o próprio aluno fazer ele próprio a contabilização dos acertos e dos erros e ir ele monitorizando a sua evolução. Pronto, e ao mesmo tempo também é um instrumento...não sei o que é que acha mais sobre ele...O que é que a professora acha sobre ele?

P – Não, parece-me bem, parece-me bem.

E – E pode ser que eles gostem porque é como se fosse um jogo não é?

P – Pois, porque eles vão completar.

E – Que eles vão completar, ou para os ajudar a compreender, para ver se eles estão a compreender ou não...pronto...A minha sugestão era fazer isto com as turmas das professoras. Era também comparar, primeiro ensinar as professoras a fazer isto, que é muito simples, neste caso...há muitas formas de fazer, esta é a tradicional, que é tirar de x em x palavras, neste caso, de 5 em 5 palavras eu omiti uma palavra. Deixa-se a primeira frase, a última completa, um texto de, para 4º ano recomendam 250, 300 palavras...não sei o que é que acha, se acha muito extenso...

P – Não, eu acho, pronto, eu acho que sim, que...

E – O que é que acha, se isto fosse apresentado aos seus alunos o que é que a professora espera obter...acha que haverá diferenças entre eles?

P – Sim, penso que sim. Estou a imaginar o “P” a dizer “eu não sei professora! Eu não posso, eu não sei o que é que vou escrever aqui” Pronto, por exemplo.

E – Mas logo antes de ler?

P – Sim, eu imagino que há uns, pronto, já estou à espera, mas...mas acho que sim.

E – Portanto a minha sugestão era, as professoras até podem escolher juntas dois textos, um ou dois textos adequados às turmas das professoras...neste caso eu fiz este, é recomendado para 4º ano, mas não sei como são as turmas das professoras...e que eles não conheçam. Portanto pode ser de um manual mais antigo, por exemplo, pronto...e depois eu fazia as tais omissões das palavras...

P – Sim, mas eu acho que este parece-me bem...este...por exemplo eu nunca trabalhei as “Galinhas Faladoras”, não.

E – Parece-lhe bem esse?

P – Sim, portanto acho que...

E – Ok, e depois a minha ideia também era, gostava muito de comparar a fluência dos alunos com a compreensão, porque há esta coisa de que a fluência leva a uma maior compreensão, e queria ver isso: comparar os valores dos miúdos a ler, portanto a fluência deles e depois comparar com os valores da compreensão. Portanto, para isso o que eu precisava da...de ter da professora era uma aula, que chega 45 minutos, os blocos são de 45 minutos?

P – Não, depende...Geralmente é uma hora, mas...

E – Pronto, então, aplico num bloco, aplicar isto, fazer esta tarefa e depois vinha cá um ou dois dias, estava aqui durante o dia, numa salinha que fosse possível, e ia buscando um aluno 10 minutos, à sala, e avaliava a fluência. Porque isto (tarefa Cloze) é aplicado em turma não é? Isto mais um questionáriozinho sobre a motivação deles para a leitura, se eles gostam de ler, a frequência da leitura...o que é que lhe parece?

P – Sim, parece-me bem. Quando é que...

E – Era quando as professoras... mas acha que era pertinente para a sua prática ou não?

P – Sim, sim, sim. Não, **eu também gostava de saber, também é importante para nós...**

E – Acha que usaria ou...

P – **Acho que sim, acho que se calhar...estava agora...por acaso vamos...estava...vamos trabalhar...mas pronto, estamos a trabalhar o, é mais o teatro...mas estava a pensar, pronto, que é uma ideia...fazer...**

(agendamento das sessões de recolha de dados com ambas as professoras)

ANEXO 3.

Explicação dada aos alunos

Estou a realizar um trabalho sobre a compreensão da leitura, no qual vocês são os participantes.

Trago duas tarefas para hoje vocês realizarem. Estas atividades não servem para a vossa avaliação na escola, e os vossos dados serão confidenciais, ou seja, apenas eu ou as professoras saberemos o que vocês fizeram. A tarefa é individual. Leiam em silêncio o texto e preencham os espaços, com calma e da melhor forma que conseguirem:

1) Vão receber uma folhinha com perguntas. Coloquem apenas o nome, a escola e a turma. Depois respondam em silêncio, com calma, sendo sinceros nas vossas respostas. Não há respostas certas ou erradas. Qualquer dúvida que tenham ponham o braço no ar. (Distribuir questionários)

2) Agora irão realizar a segunda tarefa. Foram retiradas palavras a um texto, deixando vários espaços em branco. A vossa tarefa é preencher esses espaços com uma palavra que considerem correta.

Reparem neste exemplo (escrever no quadro e preencher com os alunos):

Era uma vez um rapaz que morava numa casa no campo. Era uma casa pequena ___ branca, com uma chaminé _____ alta por onde saía ___ fumo da lareira...

("O Segredo Do Rio", Miguel Sousa Tavares)

Distribuir tarefa pelos alunos, solicitar que leiam em silêncio o texto e que preencham os espaços em branco.

ANEXO 4.

Questionário de auto percepção enquanto leitor

Nome: _____

Código: _____

Escola: _____ Turma: _____ Idade: _____

Código: _____

Responde às questões que se seguem, assinalando a tua opção com uma cruz. Não existem respostas certas ou erradas. Tenta responder com calma e concentração, sendo sincero nas tuas respostas.

1) Para mim ler é...

Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil

2) Eu...

Adoro ler	Gosto de ler	Não gosto de ler	Odeio ler

3) Eu acho que leio...

Muito bem	Bem	Mal	Muito mal

4) Nos tempos livres, eu leio...

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Quase nunca ou nunca

ANEXO 5.

Tarefas Cloze

ANEXO 5.1. Tarefa *Cloze* com a omissão da 10ª palavra

Nome: _____

Código: _____

Escola: _____ Turma: _____ Idade: _____

Código: _____

As galinhas faladoras

Estava um dia a senhora Mariquinhas a regar as alfaces, ao entardecer, quando viu a rainha a apanhar rosas no jardim ao lado.

Aproximou-se do muro e perguntou-lhe:

- Não quer Vossa Majestade _____ eu ensine as suas galinhas a falar?

- O quê? – _____ a rainha.

- Fique sabendo que, com as minhas aulas, _____ melhor do que os papagaios. Seriam a grande atração _____ corte!

- E os galos também aprendem?

- Então não haviam _____ aprender? Como a especialidade deles é cantar, entoam qualquer _____ . Até dão para fadistas e cantores de ópera.

Com _____ aceitou a soberana a proposta, ordenando aos criados que _____ para o quintal da mulherzinha as 797 galinhas e _____ 85 galos das capoeiras reais. Juntamente vieram sacas e _____ de milho para a alimentação.

Volvidos quinze dias, assomou _____ rainha ao muro, perguntando:

- Então, têm feito progressos?

- Alguns, _____. Já dizem bom dia, também boa tarde. Mas aprenderiam _____ depressa se tivessem melhor ração. Se provassem comida de _____: bacalhau com natas, uns bifés com batatas fritas, principalmente _____ de chocolate.

- Não quero que a bicharada se atrase _____ estudos...Os cozinheiros vão preparar belos petiscos.

Muito bem _____ a comer em casa da senhora Mariquinhas! As filhas, _____ eram tão magriças que até os ossos pareciam furar-lhes _____ roupa, ganharam formas tão ondulantes que todos os rapazes _____ a reparar nelas.

Outros quinze dias decorreram. De novo _____ rainha se empoleirou no muro para saber notícias. A _____ professora gabou as alunas:

- Já contam até cem! Sabem _____ nomes dos meses e as estações do ano. No _____, mais aprenderiam se bebessem um copo de vinho às _____.

- Arranja-se já – disse imediatamente a rainha, mandando retirar das _____ umas garrafas do melhor vinho de mesa.

- Muito bem se passou a beber em casa da senhora Mariquinhas!

ANEXO 5.2. Tarefa *Cloze* com a omissão da 5ª palavra

Nome: _____

Código: _____

Escola: _____ Turma: _____ Idade: _____

Código: _____

A Menina dos Fósforos

Estava tanto frio! A neve não parava de cair e a noite aproximava-se.

Aquela era a última _____ de Dezembro, véspera do _____ de Ano Novo. Perdida _____ meio do frio intenso _____ da escuridão, uma pobre _____ seguia pela rua fora, _____ a cabeça descoberta e _____ pés descalços. É certo _____ ao sair de casa _____ um par de chinelos, _____ não duraram muito tempo, _____ eram uns chinelos que _____ tinham pertencido à mãe, _____ ficavam-lhe tão grandes, que _____ menina os perdeu quando _____ de atravessar a rua _____ correr para fugir de _____ elétrico. Um dos chinelos _____ no meio da neve, _____ o outro foi apanhado _____ um garoto que o _____, pensando fazer dele um _____ para a irmã mais _____ brincar.

Por isso, a _____ seguia com os pés _____ e já roxos de _____ ; levava no avental uma _____ de fósforos, e estendia _____ maço deles a toda _____ gente que passava, apregoando:

— _____ compra fósforos bons e _____?

Mas o dia tinha-lhe _____ mal. Ninguém comprara os _____, e, portanto, ela ainda _____ conseguira ganhar um tostão.

_____ fome e frio, e _____ com a cara pálida _____ as faces encovadas. Pobre _____ ! Os flocos de neve _____ sobre os cabelos compridos _____ loiros, que se encaracolavam _____ em volta do pescoço _____ ; mas ela nem pensava _____ seus cabelos encaracolados. Através _____ janelas, as luzes vivas _____ o cheiro da carne _____ chegavam à rua, porque _____ véspera de Ano Novo. Nisso, sim, é que ela pensava.

Hans Christian Andersen, "A menina dos fósforos"
In *Os mais belos contos de Amor e Esperança*

ANEXO 6.

Materiais utilizados para avaliação da fluência da leitura oral

A Máquina do Tempo

Agora a máquina do tempo estava ali, toda à minha disposição.

Sentei-me num dos lugares, assobiei para o cão, que veio correndo sentar-se no outro.

Fui experimentando os botões - o primeiro acendia as luzes, o segundo ligava o frio, o terceiro o calor. Carregando no branco, recebia garrafas de líquidos coloridos, no amarelo, embalagens de pastilhas. O verde produzia música, o azul perfume. O castanho reclinava os assentos, o preto fazia-os regressar à posição inicial.

A meio havia um teclado como o de uma máquina de escrever e uma alavanca dourada com um T gravado.

Puxando devagarinho, logo comecei a ver os pinheiros à minha volta a crescer, a crescer, a crescer.

Isto deve ser realmente a máquina do tempo, pensei eu. Vamos para o futuro, concluí. Entusiasmado, carreguei a fundo.

Senti um turbilhão na cabeça, o sol nascia para logo se pôr, as estações sucediam-se num relâmpago, tão depressa nevava como fazia sol.

O Snoopy, que costumava enjoar de carro, não aguentou mais, pulou borda fora. Travei de repente. Vi-me então no meio de uma cidade de cristal.

Nas casas transparentes, sem móveis, moviam-se pequenos robôs. Mal deram por mim, vieram cumprimentar-me e convidaram-me a viver com eles.

		PC	NE
4	A Máquina do Tempo		
10	Agora a máquina do tempo estava ali, toda à minha		
1	disposição.		
10	Sentei-me num dos lugares, assobiei para o cão, que veio		
4	correndo sentar-se no outro.		
10	Fui experimentando os botões - o primeiro acendia as luzes,		
11	o segundo ligava o frio, o terceiro o calor. Carregando no		
8	branco, recebia garrafas de líquidos coloridos, no amarelo,		
9	embalagens de pastilhas. O verde produzia música, o azul		
9	perfume. O castanho reclinava os assentos, o preto fazia-os		
4	regressar à posição inicial.		
11	A meio havia um teclado como o de uma máquina de		
9	escrever e uma alavanca dourada com um T gravado.		
9	Puxando devagarinho, logo comecei a ver os pinheiros à		
8	minha volta a crescer, a crescer, a crescer.		
10	Isto deve ser realmente a máquina do tempo, pensei eu.		
8	Vamos para o futuro, concluí. Entusiasmado, carreguei a		
1	fundo.		
12	Senti um turbilhão na cabeça, o sol nascia para logo se pôr,		
8	as estações sucediam-se num relâmpago, tão depressa nevava		
3	como fazia sol.		
9	O Snoopy, que costumava enjoar de carro, não aguentou		
7	mais, pulou borda fora. Travei de repente.		
9	Vi-me então no meio de uma cidade de cristal.		
7	Nas casas transparentes, sem móveis, moviam-se pequenos		
1	robôs.		
7	Mal deram por mim, vieram cumprimentar-me e		
5	convidaram-me a viver com eles.		
NTP 204	Luísa Ducla Soares, <i>Histórias de Encantar</i>	NPCL	NTE

ANEXO 7.

Reações dos alunos

ANEXO 7.1. Transcrição das ideias partilhadas pelos alunos

Ideias partilhadas pelos alunos acerca das tarefas *Cloze*

Turma	Foi bom porque...	O que não foi bom	Como podíamos usá-lo	O que pode correr mal
A	<p><i>Gostei das coisas que fiz com a Sofia;</i></p> <p><i>Gostei;</i></p> <p><i>Muito fixe porque adoro ler e fazer textos;</i></p> <p><i>Foi giro, apesar de ser para ti (investigadora) também é para nós, para estudar a leitura;</i></p> <p><i>Gostei porque o texto é muito fixe e divertido (“A Menina dos Fósforos”);</i></p> <p><i>Gostei mais deste (“A Menina dos Fósforos”) pois tem mais imaginação; é mais criativo; tem mais ação;</i></p> <p><i>É giro descobrir novas palavras;</i></p>	<p><i>Se for fácil não se tem que puxar pela cabeça;</i></p> <p><i>Não saber (uma palavra);</i></p> <p><i>(O que acontece se não souberem?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>O texto fica incompleto;</i> ○ <i>Fica sem imaginação;</i> ○ <i>Ficamos a pensar.</i> 	<p><i>Gostava de continuar a fazer porque gosto de ler;</i></p> <p><i>Sim, usar mais vezes;</i></p> <p><i>Com a Professora;</i></p> <p><i>Para treinar a leitura;</i></p> <p><i>Para aprender a ler melhor;</i></p> <p><i>Para aprender os significados das palavras;</i></p> <p><i>A gente lê muito e aprendemos mais.</i></p> <p><i>Eu (lia mais do que uma vez) para chegar a uma conclusão.</i></p>	<p><i>Nada;</i></p> <p><i>Enganar-nos nas palavras, o texto ficava mal e ficávamos envergonhados e chocados; tristes;</i></p> <p><i>(Então e depois o que podem fazer?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Podemos corrigir;</i> ➤ <i>Estudar.</i> <p><i>(porque acontecem os erros?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Não lemos muitos livros;</i> ➤ <i>Ler mais do que uma vez.</i>

	<p><i>Ter sido mais difícil (“A Menina dos Fósforos” em relação a “As Galinhas Faladoras”), pois temos que pensar mais;</i></p> <p><i>Ter sido mais fácil;</i></p> <p><i>O texto era divertido, deve-se ajudar (comentário alusivo à história).</i></p>			
B	<p><i>Tínhamos mais sabedoria na cabeça afinal</i></p> <p><i>Simples, fácil e divertido</i></p> <p><i>Divertido;</i></p> <p><i>Eu gostei;</i></p> <p><i>Gostei das histórias (já conhecia “A Menina dos Fósforos”);</i></p> <p><i>Não foi uma perda de tempo;</i></p> <p><i>Não era seca, porque estive a fazer e quando faço é divertido;</i></p> <p><i>É bueda fixe;</i></p>	<p><i>Ser mais fácil;</i></p> <p><i>Ser mais difícil;</i></p> <p><i>Só ao início, da outra vez (caso fosse para avaliação)</i></p>	<p><i>Repetir, eu já compreendo mas assim compreendia melhor;</i></p> <p><i>Gostava de todos os dias, com um texto cada vez mais difícil;</i></p> <p><i>Para evoluirmos, porque cada vez ia ser mais difícil;</i></p> <p><i>Conviver com amigos e família;</i></p> <p><i>Corrigir no quadro;</i></p> <p><i>Pesquisar na net a história;</i></p> <p><i>(o que consideravam certo?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Se fizesse sentido</i> ➤ <i>Palavras iguais</i> 	<p><i>Veio-me isto à cabeça: pode haver mais dificuldades, as pessoas podem ficar nervosas, porque era todos os dias</i></p>

<p><i>Tarefas muito divertidas e ler é importante;</i></p> <p><i>Espero voltar a repetir;</i></p> <p><i>Ser mais fácil (“A Menina dos Fósforos”, pois já conhecia; já tínhamos treinado; este era um bocado mais óbvio que o outro);</i></p> <p><i>Deu para estudar de uma forma divertida;</i></p> <p><i>Ser mais difícil, é para aprender melhor.</i></p> <p><i>Ter sido mais fácil;</i></p>		<p>(como fizeram para resolver a tarefa?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Eu lia o que estava antes e depois</i> ➤ <i>Lia o texto todo, o que já tinha escrito</i> ➤ <i>Afirmam não terem feito uma leitura global do texto com as lacunas</i> 	
--	--	---	--

ANEXO 7.2. Notas de campo

Quando cheguei ficaram entusiasmados

A maioria dos alunos demorou cerca de 20 minutos a fazer a tarefa.

Na turma logo ao início da tarefa muitos dos alunos com o braço no ar para pedir ajuda.

Na outra turma só quando a professora saiu da sala todos começaram a levantar os braços.

A professora ao voltar à sala os alunos ficaram mais inibidos não fazendo tantas questões...parecia sentir-se peso da avaliação.

Uma das alunas demorou cerca de meia hora, pois apesar de não saber como preencher os espaços que faltavam, não queria devolver. Outra aluna olhava bastante à volta, como vendo o que os outros andavam a fazer, mostrando-se insegura mesmo para começar a tarefa.

Os alunos não liam o texto todo primeiro, parecendo focar-se mais frase a frase do que no texto todo.

Alguns alunos mesmo que já não tivessem ideias para o preenchimento da lacuna só entregavam quando eu pedisse

Uma das alunas não fez tudo e entregou sem problemas antes do tempo. (os seus resultados na compreensão são ou instrucional no *cloze 2* ou frustração no *cloze 1*)

Alguns alunos perguntavam sobre o significado, ou importância do tamanho das lacunas para a palavra que deveriam pôr.

Vê-se que gostaram de fazer

Questões e comentários dos alunos enquanto realizavam a tarefa

“Como é que eu faço aqui?”

“Não conta para nota?”

“Eu acho que é gosta, mas não faz sentido...”

“eu não sei o que é apregoando”

“aqui não faz sentido ter uma palavra”

“como se não fizesse sentido para irmã _____brincar”

“ eu queria pôr “cheio de” fome e frio...”

“eu acho que é mais fácil ir lendo e depois completando”

“não sei umas e outras acho que não existem”

“Eu não sei se faz sentido Eu compro fósforos bons e bonitos”, dizendo de forma insegura

“aqui não vale a pena pôr palavra”

“Sofia, já fiz o que sabia”

ANEXO 8.

Devolução dos resultados às professoras

ANEXO 8.1. Relatórios entregues às professoras

Resultados da Avaliação da Leitura

Turma: 4º A

Professora:

Data da observação: maio de 2017

Data do relatório: julho de 2017

No final do 3.º período do ano letivo 2016/2017 os alunos do 4º ano realizaram duas tarefas de avaliação da compreensão da leitura em contexto de sala de aula e foi feita observação da leitura oral dos mesmos alunos individualmente. O presente relatório reúne uma síntese dos dados relativos à fluência na leitura oral e à compreensão na leitura dos alunos do 4º A.

As tarefas de avaliação da compreensão da leitura consistiam em dois testes de tipo *Cloze*: dois textos aos quais se suprimiram palavras utilizando dois sistemas de razão diferentes. Num dos textos cada 10ª palavra era omitida, no outro a palavra omitida era a 5ª. No lugar das palavras suprimidas estava um espaço em branco, de tamanho proporcional ao da palavra. A tarefa dos alunos foi o preenchimento desses espaços de acordo com o entendimento que fizessem do texto. Numa fase posterior foi realizada a cotação das tarefas, atribuindo-se um ponto por cada lacuna corretamente preenchida, convertendo depois a pontuação em percentagem de acertos.

Na observação da leitura oral, foram utilizadas metodologias de avaliação com base no currículo (*curriculum-based measurment*, CBM). O procedimento¹ consiste em observar cada aluno a ler um ou dois textos adequados ao seu nível de escolaridade. Posteriormente, através da audição da gravação das leituras, foram medidas duas componentes da fluência da leitura: a *precisão* (i.e., a percentagem de palavras corretamente lidas) e a *velocidade* de leitura (i.e., o número de palavras corretamente lidas por minuto).

¹ Idêntico ao procedimento proposto pelo Ministério da Educação, no Caderno de Apoio das Metas Curriculares.

RESULTADOS GLOBAIS DA LEITURA

Velocidade da leitura

Tabela 1.

Dispersão da velocidade da leitura* do 4º A

Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Máx. - Min.	Percentil		
					25	50	75
75	27	10	110	100	59	78	98

*os dados referem-se a um total de 19 alunos.

Relativamente à velocidade de leitura, observa-se que o **desempenho médio** dos alunos avaliados foi de **75 palavras corretamente lidas por minuto (PCL/min)**.

Considerando a variação dos resultados dentro da turma, observa-se que cerca de:

- **25%** dos alunos avaliados (**5 alunos**) obteve um desempenho **inferior ou igual a 59 PCL/min**;
- **50%** dos alunos avaliados (**10 alunos**) obteve um desempenho **inferior ou igual a 78 PCL/min**;
- **25%** da turma (**4 alunos**) obteve um desempenho **superior a 98 PCL/min**.

Precisão da leitura

Tabela 2.

Dispersão da precisão da leitura* do 4º A

Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Máx. - Min.	Percentil		
					25	50	75
97	7	68	100	32	97	98	99

*os dados referem-se a um total de 19 alunos.

O conjunto de alunos avaliados da turma evidenciou uma **precisão média** de leitura de **97 PCL**. Analisando a variação da precisão dentro da turma, a **maioria dos**

alunos teve um desempenho típico do **nível autônomo** (superior ou igual a 97%), à exceção de **3 alunos**, os quais obtiveram um desempenho no **nível de instrução ou de frustração**. (ver grelha resultados individuais, p.4)

Compreensão

Tabela 3.

Dispersão dos resultados da compreensão* do 4º A

Cloze	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Máx. - Min.	Percentil		
						25	50	75
10 ^ª palavra	49	14	23	65	42	38	54	62
5 ^ª ^{***} palavra	63	14	36	79	43	56	68	73

*resultados obtidos através de uma cotação sinonímica e convertidos em percentagem de acerto

**esta tarefa foi realizada por 17 dos 20 alunos

***esta tarefa foi realizada por 16 dos 20 alunos

Na tarefa Cloze com a omissão de cada 5ª palavra (“A menina dos fósforos”), a turma teve um **desempenho médio de 63%** de acertos. Olhando para a grelha dos resultados individuais (p.4) constata-se que dos 17 alunos que realizaram esta tarefa, a **maioria (12)** que realizaram esta tarefa teve um desempenho indicador do **nível de autonomia** da compreensão da leitura, **2 alunos** encontram-se no **nível de instrução** e **3 alunos** no **nível de frustração**.

Na tarefa Cloze com a omissão de cada 10ª palavra (“As galinhas faladoras”), a turma teve um **desempenho médio de 49%** de acertos. Analisando os resultados individuais (ver grelha resultados individuais, p.4), dos 16 alunos que realizaram a tarefa, **5 alunos** obtiveram um desempenho revelador de um **nível autônomo** relativamente à compreensão na leitura, **6 alunos** tiveram um desempenho no **nível de instrução**, e **5 alunos** no nível frustração

	Fluência		Compreensão			
4° A	Velocidade*	Precisão**	Cloze “5” (sinónimos)	Cloze “5” (palavra exata)	Cloze “10” (sinónimos)	Cloze “10” (palavra exata)
A	88	98%	40%	23%	39%	19%
B	67	95%	36%	28%		
C	10	68%				
D	59	98%	36%	30%	23%	19%
E	75	97%	60%	45%	65%	38%
F	104	99%	74%	49%	54%	38%
G	96	98%	70%	45%	38%	15%
H	51	98%	77%	55%	50%	27%
I	42	97%	57%	40%	54%	23%
J	78	100%	79%	53%	65%	38%
K	72	97%			23%	15%
L	98	99%	70%	53%	54%	31%
M	31	95%	62%	40%	31%	19%
N	70	98%	68%	51%	54%	27%

N	103	99%	70%	49%	54%	35%
O						
P	80	98%	66%	43%	62%	38%
Q	87	98%	55%	28%	62%	38%
R	110	98%	79%	57%		
S	109	99%	72%	51%	62%	38%
	Velocidade*	Precisão**	Cloze “5” (sinónimos)	Cloze “5” (palavra exata)	Cloze “10” (sinónimos)	Cloze “10” (palavra exata)
	Fluência		Compreensão			

*Velocidade: número de palavras corretamente lidas por minuto.

**Precisão: percentagem de palavras corretamente lidas relativamente ao total de palavras do texto

Precisão	Compreensão
Leitor autónomo (97%-100%)	Leitor autónomo (58%-100%)
Leitor em instrução (90% - 96%)	Leitor em instrução (44% - 57%)
Leitor em frustração (<90%)	Leitor em frustração (<44%)

Resultados da Avaliação da Leitura

Turma: 4º B

Professora:

Data da observação: maio de 2017

Data do relatório: julho de 2017

No final do 3.º período do ano letivo 2016/2017 os alunos do 4º ano realizaram duas tarefas de avaliação da compreensão da leitura em contexto de sala de aula e foi feita observação da leitura oral dos mesmos alunos individualmente. O presente relatório reúne uma síntese dos dados relativos à fluência na leitura oral e à compreensão na leitura dos alunos do 4º B.

As tarefas de avaliação da compreensão da leitura consistiam em dois testes de tipo *Cloze*: dois textos aos quais se suprimiram palavras utilizando dois sistemas de razão diferentes. Num dos textos cada 10ª palavra era omitida, no outro a palavra omitida era a 5ª. No lugar das palavras suprimidas estava um espaço em branco, de tamanho proporcional ao da palavra. A tarefa dos alunos foi o preenchimento desses espaços de acordo com o entendimento que fizessem do texto. Numa fase posterior foi realizada a cotação das tarefas, atribuindo-se um ponto por cada lacuna corretamente preenchida, convertendo depois a pontuação em percentagem de acertos.

Na observação da leitura oral, foram utilizadas metodologias de avaliação com base no currículo (*curriculum-based measurment*, CBM). O procedimento² consiste em observar cada aluno a ler um ou dois textos adequados ao seu nível de escolaridade. Posteriormente, através da audição da gravação das leituras, foram medidas duas componentes da fluência da leitura: a *precisão* (i.e., a percentagem de palavras corretamente lidas) e a *velocidade* de leitura (i.e., o número de palavras corretamente lidas por minuto).

² Idêntico ao procedimento proposto pelo Ministério da Educação, no Caderno de Apoio das Metas Curriculares.

RESULTADOS GLOBAIS DA LEITURA

Velocidade da leitura

Tabela 1.

Dispersão da velocidade da leitura do 4º B

Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Máx. - Min.	Percentil		
					25	50	75
80	20	25	111	86	65	83	95

Relativamente à velocidade de leitura, observa-se que o **desempenho médio** dos alunos avaliados foi de **80 palavras corretamente lidas por minuto (PCL/min)**.

Considerando a variação dos resultados dentro da turma, observa-se que cerca de:

- **25%** da turma (**6 alunos**) obteve um desempenho **inferior ou igual a 65 PCL/min**;
- **50%** da turma (**12 alunos**) obteve um desempenho **inferior ou igual a 83 PCL/min**;
- **25%** da turma (**6 alunos**) obteve um desempenho **igual ou superior a 95 PCL/min**.

Precisão da leitura

Tabela 2.

Dispersão da precisão da leitura do 4º B

Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Máx. - Min.	Percentil		
					25	50	75
95	11	45	100	55	97	98	99

O conjunto de alunos avaliados da turma evidenciou uma **precisão média** de leitura de **95 PCL**. Analisando a variação da precisão dentro da turma, a **maioria dos alunos** teve um desempenho típico do **nível autónomo** (superior ou igual a 97%), à exceção de **5 alunos**, os quais obtiveram um desempenho no **nível de instrução ou de frustração**. (ver grelha resultados individuais, p.4)

Compreensão

Tabela 3.

Dispersão dos resultados da compreensão* do 4º B

Cloze	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Máx. - Min.	Percentil		
						25	50	75
10 ^a ** palavra	58	14	31	85	54	46	62	63
5 ^a palavra	64	13	34	85	51	56	64	72

*resultados obtidos através de uma cotação sinonímica e convertidos em percentagem de acerto

**esta tarefa foi realizada por 23 dos 24 alunos

Na tarefa Cloze com a omissão de cada 5^a palavra (“A menina dos fósforos”), a turma teve um **desempenho médio de 64%** de acertos. Olhando para a grelha dos resultados individuais (p.4) constata-se que a maioria da turma (**16 alunos**) teve um desempenho indicador do **nível de autonomia** da compreensão da leitura, **3 alunos** encontram-se no **nível de instrução** e **5 alunos** no nível de frustração.

Na tarefa Cloze com a omissão de cada 10^a palavra (“As galinhas faladoras”), a turma teve um desempenho médio de 58% de acertos. Analisando os resultados individuais (ver grelha resultados individuais, p.4), **14 alunos** obtiveram um desempenho revelador de um **nível autónomo** relativamente à compreensão na leitura, **6 alunos** tiveram um desempenho no **nível de instrução**, e **3 alunos** no nível frustração.

	Fluência		Compreensão			
4° B	Velocidade*	Precisão**	Cloze “5” (sinónimos)	Cloze “5” (palavra exata)	Cloze “10” (sinónimos)	Cloze “10” (palavra exata)
A	65	87%	34%	19%	54%	23%
B	106	97%	77%	53%	62%	38%
C	65	98%	70%	49%	62%	38%
D	85	99%	66%	40%	62%	35%
E	97	100%	83%	62%	81%	50%
F	62	85%	60%	36%	85%	58%
G	96	97%	53%	43%	54%	31%
H	93	99%	60%	43%	46%	27%
I	85	97%	62%	43%	31%	19%
J	83	99%	53%	32%	62%	31%
K	55	99%	57%	32%	46%	19%
L	104	99%	55%	43%	62%	27%
M	25	45%	38%	26%	21%	19%
N	77	99%	72%	45%		
O	111	100%	85%	68%	73%	42%
P	51	98%	57%	40%	31%	19%
Q	71	94%	62%	45%	50%	27%

R	87	99%	79%	64%	69%	31%
S	80	97%	68%	57%	62%	31%
T	88	99%	77%	51%	58%	35%
U	79	97%	43%	30%	46%	27%
V	101	100%	72%	55%	77%	21%
W	65	97%	72%	47%	65%	31%
X	83	99%	70%	47%	65%	19%
	Velocidade*	Precisão**	Cloze “5” (sinónimos)	Cloze “5” (palavra exata)	Cloze “10” (sinónimos)	Cloze “10” (palavra exata)
	Fluência		Compreensão			

*Velocidade: número de palavras corretamente lidas por minuto.

**Precisão: percentagem de palavras corretamente lidas relativamente ao total de palavras do texto

Precisão	Compreensão
Leitor autónomo (97%-100%)	Leitor autónomo (58%-100%)
Leitor em instrução (90% - 96%)	Leitor em instrução (44% - 57%)
Leitor em frustração (<90%)	Leitor em frustração (<44%)

ANEXO 8.2. Guião da conversa final com professoras

Guião de conversa final com o professor

Instrumentos: gravador; guião; resultados dos alunos; *clozes* realizados pelos alunos;

Objetivos:

1. Apresentar os resultados dos dados recolhidos junto dos seus alunos;
2. Obter reações acerca desses resultados;
3. Obter feedback relativamente ao instrumento utilizado para avaliar e intervir na Compreensão da Leitura;
4. Recolher opinião do professor relativamente à pertinência e impacto do Procedimento *Cloze* no seu trabalho e na evolução da competência de Leitura dos seus alunos.

Temas	Objetivos	Exemplos/alternativas de perguntas
Resultados	Perceção do professor acerca dos resultados	<p><i>Como vê estes resultados?</i></p> <p><i>Vão de encontro ao que esperava?</i></p> <p><i>Que resultados para si fazem sentido? (tendo em conta diferentes tipos de cotação utilizados nas tarefas Cloze)</i></p>
Cloze	<p>Características do Instrumento</p> <p>Pertinência do Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para o trabalho do professor • Para a aprendizagem/evolução e autorregulação dos alunos 	<p><i>O que achou da forma como o instrumento foi utilizado?</i></p> <p><i>O que pensa sobre a forma como pode variar a sua construção e cotação?</i></p> <p><i>Crê na capacidade do instrumento para medir a compreensão dos seus alunos?</i></p> <p><i>Como avalia a experiência?</i></p> <p><i>Os resultados obtidos através da tarefa Cloze poderiam ser utilizados para definir objetivos para os alunos?</i></p> <p><i>Pensa que seria uma tarefa que pudesse facilitar a sua perceção acerca dos seus alunos e possíveis dificuldades?</i></p> <p><i>Os resultados obtidos através desta tarefa poderiam ser obtidos de outra forma? De forma mais, menos simples...?</i></p> <p><i>Repetiria a tarefa? Porquê? Pensa ser relevante ou uma mais valia para os seus alunos?</i></p>

		<p><i>Como cotaria o cloze? Como utilizaria, sabendo que o pode manipular, graduando a dificuldade, objetivo...</i></p> <p><i>Que tipo de impacto terá esta tarefa nos alunos? Quer na sua evolução, quer na sua consciencialização enquanto leitores?</i></p> <p><i>Como acha que os seus alunos reagiram à tarefa?</i></p> <p><i>Voltaria a usar o Cloze</i></p>
--	--	--