



Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica

Fernanda Leopoldina Viana, Iolanda Ribeiro, Sandra Cristina Santos & Irene Cadime

fviana@ie.uminho.pt, Universidade do Minho – Instituto de Educação

iolanda@psi.uminho.pt, Universidade do Minho – Escola de Psicologia

sandra.fct.leitura@gmail.com, Universidade do Minho - Centro de Investigação em Psicologia

ireneCadime@gmail.com, Universidade do Minho – Centro de Investigação em Estudos da Criança

Resumo

Neste artigo são apresentados dois programas de ensino explícito da compreensão de leitura – “*Aprender a compreender torna mais fácil o saber*” e “*Aprender a compreender... Do saber ao saber fazer*” – destinados a alunos do 3.º ao 6.º anos de escolaridade e que podem ser desenvolvidos em contexto de sala de aula ou em contexto de grupo de apoio/recuperação. São apresentados exemplos de operacionalização das estratégias propostas, com o recurso à *Família Compreensão*, um conjunto de personagens especialmente criado para estes programas com o objetivo de modelar, no leitor, o uso das estratégias mais adequadas para executar as tarefas, munindo-o de instrumentos para regular a sua compreensão e colmatar lacunas e/ou dificuldades em compreender quer os textos lidos, quer as próprias perguntas que orientam a leitura dos mesmos.

Palavras chave: Compreensão da leitura, ensino explícito, metacognição

Resume

This article presents two reading comprehension teaching programs. “*Aprender a compreender torna mais fácil o saber*” and “*Aprender a compreender. Do saber... ao saber fazer*” created for students from the 3rd to the 6th year of scholarship. They can be developed during class or in support/recovery work groups. In the programs, examples of the proposed learning strategies are presented, through the use of the “*Comprehension Family*”, a set of characters created specifically for these programs with the purpose of giving the readers different ways to use strategies fitted to complete each task, and also different instruments to regulate comprehension and complement possible gaps and/or difficulties in comprehending the texts read and the questions that complement them.

Keywords: Reading comprehension, explicit teaching, metacognition

Introdução

Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo) (Viana, 2009).

Uma das condições que influencia de modo significativo a compreensão de um texto é o domínio da tarefa de descodificação por parte do sujeito que lê. Todavia, a descodificação rápida e automática das palavras escritas não garante, por si só, a compreensão do que é lido. Quando o reconhecimento de letras e palavras é lento e custoso, a atenção do leitor e os seus recursos cognitivos são desviados para a identificação das letras e das palavras, em detrimento da compreensão (Viana, 2002).

Nos programas “*Aprender a compreender torna mais fácil e saber*” e “*Aprender a compreender... Do saber ao saber fazer*”¹⁶¹ que serão, de seguida, apresentados, centrámos a nossa atenção no

¹⁶¹ Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber. Um programa de intervenção para o 3.º e 4.º anos E. B.* Coimbra, Almedina.

segundo tipo de competências. O seu desenvolvimento exige a mobilização de diferentes processos: processos orientados para a compreensão dos elementos da frase; processos orientados para a procura de coerência entre as frases; processos visando a construção de modelos mentais dos textos; processos que facilitam uma visão de conjunto que, por sua vez, permitirá ao leitor captar os elementos essenciais, levantar hipóteses e integrar a informação nos conhecimentos anteriores.

Quando perguntamos a professores quais são as estratégias utilizadas para o ensino da compreensão, as respostas são, geralmente, de dois tipos: as que consideram que uma vez dominado o código a compreensão acontece, sem necessidade de ensino explícito, à semelhança do que acontece com a compreensão da linguagem oral; as que referem a utilização de perguntas. Se o primeiro tipo de respostas assenta numa falácia, o segundo presta-se a alguns equívocos.

Dominar o código não garante, por si só, a compreensão do que é lido, embora, como atrás foi referido, seja condição necessária. A formulação de perguntas sobre os textos lidos é, de facto, a estratégia mais usada quer para o ensino quer para a avaliação da compreensão da leitura. Esta dupla utilização conduz a alguns equívocos. Um deles é o de considerar que as perguntas, por si só, ensinam a compreender. O outro é o de considerar que o acerto na resposta a uma determinada pergunta é sinónimo de compreensão do que foi lido. Se a ação do professor se limitar à correção e à classificação de respostas, este procedimento não é suficiente, por si só, para promover o desenvolvimento da compreensão, já que se tratará de uma tarefa essencialmente avaliativa e não assegura que o aluno melhore em termos de competências (Giasson, 2000).

Identificados os equívocos, somos naturalmente confrontados com a questão “*Como se ensina a compreender?*” Os programas desenvolvidos procuram responder a esta questão. As tarefas propostas foram concebidas numa perspetiva de ensino e maioritariamente orientadas para o processo de compreensão. Para além de serem apresentadas tarefas variadas que requerem abordagens de natureza distinta, elas foram operacionalizadas com o objetivo de dotar os alunos de estratégias conducentes à extração de sentido(s) e a pensarem sobre o seu próprio pensamento (metacognição). A modelagem de estratégias, a justificação de respostas e a explicitação de raciocínios são, por isso, linhas de atuação sempre presentes. Elas são particularmente úteis em contexto de sala de aula, pois permitem a partilha e a ampliação das estratégias usadas pelos diferentes alunos para a resolução dos problemas (Ex: “Muito bem, é essa a resposta correta. Queres dizer-nos como pensaste para a obtêres?”). As perguntas orientadas para o processo mereceram uma atenção especial, dado que um dos objetivos destes programas é também a promoção do desenvolvimento de estratégias de metacompreensão.

Uma das questões sempre levantadas quando se aborda a questão do ensino (e conseqüente avaliação) da compreensão da leitura é a do tipo de perguntas utilizado. Perguntas de resposta aberta, perguntas com resposta de escolha múltipla ou perguntas do tipo *cloze*? Perguntas de tipo verdadeiro/falso ou de ordenação? A resposta é... de todos os tipos. No entanto, é importante que se tenham presentes as exigências que cada um dos formatos de pergunta/tarefa encerra. Alguns dos

Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender. Do saber... ao saber fazer. Um programa de intervenção para o 5.º e 6.º anos E. B.* Coimbra, Almedina.

Livros de apoio para os professores

Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010a). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito.* Coimbra: Almedina. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11216>

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010a). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica.* Coimbra: Almedina. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11219>

formatos de tarefa propostos nestes programas exigem ao aluno competências de escrita. Se, por um lado, dificuldades de escrita podem comprometer a produção de respostas e resultar num pior desempenho, por outro a boa compreensão de um texto facilita a produção de respostas organizadas e coerentes. Acontece que o padrão de exploração oral dos textos em contexto de sala de aula é geralmente pouco variado: o professor faz perguntas às quais os alunos devem responder, um de cada vez, valorizando-se a correção da resposta. Ao longo dos programas são apresentadas várias sugestões que remetem para o que chamamos diálogo procedimento que vai além deste padrão de interação pergunta-resposta. Trata-se de favorecer um contexto de comunicação no qual é estimulada a interação entre alunos e dos alunos com o professor, permitindo não apenas a produção de uma resposta, mas também a produção de perguntas, a reflexão sobre o modo como as respostas foram descobertas ou elaboradas e a explicitação da argumentação que as sustenta. Também a elaboração de perguntas ou a conversão de títulos em perguntas focalizam a atenção do leitor e permitem uma abordagem ativa à leitura.

Tratando-se de programas que visam promover o desenvolvimento da compreensão, mais importante do que as respostas fornecidas é a discussão sobre os raciocínios e sobre as razões que levam os alunos a responder de determinado modo. Neste sentido, ao longo dos programas sugere-se que as respostas sejam trabalhadas em grande grupo e por pares de alunos. Quando se opta pela situação de resposta individual, sugere-se que se recorra à autocorreção, seguida de justificação e de discussão das opções, em particular quando se trata de perguntas com resposta de escolha múltipla, verdadeiro/falso, ordenação, seleção de várias alternativas ou de completamento. Para tornar possível a auto e heterocorreção das respostas são disponibilizadas grelhas de correção.

Racional dos programas

Os programas foram desenvolvidos de acordo com o racional teórico do modelo consensual de leitura proposto por Giasson (2000), segundo o qual a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, 3 tipos de fatores: o texto, o contexto e o leitor.

Os textos são um fator que influencia substancialmente a compreensão da leitura (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000; Giasson, 2005; Irwin, 1990). Dentro dos fatores derivados do texto incluem-se variáveis como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário. Nos fatores derivados do contexto integram-se variáveis como as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor. O interesse do leitor pelo tema, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura são variáveis a ter em conta no processo de ensino. A organização do ambiente de aprendizagem, que inclui a organização das situações didáticas, é, também, um fator de relevo que deve merecer especial atenção. Nos fatores derivados do leitor são incluídas variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa.

O complexo ato de ler necessita, ainda, de um trabalho de gestão da compreensão (Gaté, Géninet, Giroul, & La Garanderie, 2009) assegurado pelos processos metacognitivos. Estes permitem ao sujeito pensar acerca dos seus próprios processos cognitivos, monitorizando qualquer falha na compreensão e ajustando as estratégias para corrigir interpretações não aceitáveis, controlando a compreensão e a evocação a longo-prazo (Irwin, 1990; Giasson, 2005; Miguel, 2006).

Da teoria à prática. O ensino de processos e de estratégias

Nem sempre é claro para o aluno o que é esperado que aprenda como resultado da interpretação de um texto. O ensino explícito da compreensão da leitura deve permitir que o aluno

aprenda a identificar o processo que está subjacente à pergunta ou à tarefa proposta. Embora se encontrem diferentes propostas taxonómicas (Català, Català, Molina, & Monclús, 2001; Herber, 1978; Pearson & Johnson, 1978; Smith, 1980; Smith & Barrett, 1979; Swaby, 1989) para a classificação dos processos ativados em diferentes perguntas e/ou tarefas de compreensão, elas partilham de algumas comunalidades. A capacidade de localizar informação explícita presente no texto (compreensão literal), a formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura (compreensão inferencial), a sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a obter uma síntese compreensiva da mesma (reorganização) e a formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (compreensão crítica) são referenciadas por praticamente todos autores, embora com designações diferentes.

A fim de facilitar a aprendizagem destas diferentes competências foram criadas seis personagens que remetem para os diferentes processos de compreensão abordados e que constituem a Família Compreensão: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado que correspondem, respetivamente, aos processos de meta-compreensão, compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica, e aos processos lexicais (vocabulário). O objetivo da Família Compreensão é o de, de uma maneira lúdica, explicitar os processos cognitivos envolvidos na compreensão da leitura e, ao mesmo tempo, modelar, através de um conjunto de personagens mais próximas do imaginário infantil, um conjunto de estratégias de abordagem dos textos e das perguntas e tarefas que, a partir deles são propostas. Na caracterização de cada personagem foram incluídos aspetos constantes da definição de cada um dos processos de compreensão da leitura. Nas figuras 1 e 2 reproduzem-se duas das personagens e as respetivas apresentações.



Figura 1 – Caraterização da personagem Vicente Inteligente



Figura 2 – Caraterização da personagem Durval Inferencial

Após a apresentação das personagens da Família Compreensão, segue-se um trabalho de análise de perguntas. Com esta análise pretende-se levar os alunos a identificar com clareza o que é solicitado. Nas Figuras 3 e 4 ilustra-se a abordagem adotada para analisar com os alunos os vários

tipos de pergunta/tarefa, as exigências que as mesmas colocam e as estratégias a usar, implicando-os num processo de auto reflexão e auto avaliação.

3 – Como era o pastor?

- 1) Tonto
- 2) Esperto
- 3) Egoísta
- 4) Despachado

Antes de escolheres a alternativa, lê o diálogo seguinte.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



«Como era o pastor?»



A resposta está no texto?



Não, tenho de dar a minha opinião.



Qual a informação que está disponível no texto e que te pode ajudar a formar uma opinião?



O texto indica que foi um ladrão que o mandou plantar as moedas. Eu sei que não é possível fazer nascer moedas, mas parece que o pastor acreditou que era possível.



Então qual é a alternativa correcta?



A alternativa correcta é a 1 (Tonto).

Figura 3 – Análise de tarefas com recurso à Família Compreensão (Viana *et al.*, 2010b, p. 8)



1 – Assinala com X a resposta correcta.

Por que razão julgou Vladimir que estava a sonhar?

- 1) A voz que falava era doce e macia.
- 2) Sentia os olhos a fecharem-se.
- 3) Sabia que as borboletas não falam.
- 4) Tinha acordado há muito pouco tempo.



Esta é uma pergunta com uma resposta de “escolha múltipla”. Com esta expressão queremos dizer que te são dadas várias alternativas, de entre as quais terás de escolher uma ou mais do que uma. A instrução pede que assinales a resposta correcta. Isto quer dizer que deverás escolher apenas **uma** alternativa, porque só uma é a correcta. Como deves responder a estas perguntas?



???



Para responderes a este tipo de perguntas, de forma correcta e completa, deves:

- Verificar o que é pedido na pergunta (selecção de uma alternativa, de mais do que uma, da(s) alternativa(s) certa(s) ou errada(s));
- Ler todas as alternativas e, relativamente a cada uma, decidir se é verdadeira ou falsa e porquê;
- Não te precipitares na escolha de uma alternativa;
- Não confiar demasiado na memória. Retornar ao texto para verificar se a opção seleccionada está correcta.

Figura 4 - Análise de tarefas com recurso à Família Compreensão (Viana, *et al.*, 2010b, p.13)

Perguntas, tarefas e processos

Nos programas foram incluídas tarefas que requerem a produção de respostas (orais e/ou escritas), a elaboração de tabelas, esquemas, respostas a perguntas de escolha múltipla, do tipo verdadeiro e falso, de completamento, ordenação, transcrição e, ainda, elaboração de perguntas por parte dos alunos. Esta análise enquadra-se no desenvolvimento da meta-compreensão (Gaté *et al.*,

2009). Este conhecimento permite aos alunos identificar o que é requerido em cada pergunta ou tarefa e os aspetos a que devem atender para responderem de modo correto e completo. Verifica-se, com frequência, quer em testes de avaliação (de língua portuguesa e de outras disciplinas) quer em provas de aferição e exames nacionais, que após a conclusão das provas os alunos “descobrem” que sabiam responder mas que responderam de modo incorreto ou incompleto porque “não prestaram atenção” às perguntas. Esta “falta de atenção” pode traduzir a não utilização (ou a utilização inadequada) de estratégias de meta-compreensão.

O programa “*Aprender a compreender torna mais fácil o saber*” (3.º e 4.º anos de escolaridade) inclui um total de 361 tarefas de compreensão, distribuídas pelos seguintes processos: compreensão literal – 114; significado de palavras – 25; compreensão inferencial – 145, reorganização – 46, compreensão crítica – 25 e meta-compreensão – 6. O programa “*Aprender a compreender. Do saber... ao saber fazer*” (5.º e 6.º anos de escolaridade) inclui um total de 457 perguntas (Compreensão Literal-121; compreensão inferencial-241; reorganização-48; compreensão crítica-26; extração de significado-18 e metacompreensão-10). Neste cálculo não foram incluídas as perguntas que os alunos devem elaborar. O número de tarefas relativo à extração do significado de palavras está subestimado, uma vez que em cada uma das propostas são sempre apresentadas várias palavras e não se quantificou a exploração efetuada antes da leitura do texto.

As 6 personagens têm papéis diferenciados, mas todas acabam por constituir-se em “egos suplementares” a que os alunos podem recorrer em diferentes etapas e que promovem o uso de estratégias metacognitivas. Começa-se pela indicação prévia das personagens da Família Compreensão a convocar (cf. Figura 5) e, sensivelmente a meio do programa, esta indicação é substituída pelo pedido da sua nomeação por parte dos alunos (cf. Figura 6), reveladora da compreensão dos processos que estão implicados em cada pergunta ou tarefa. Quando esta mudança é introduzida, passam a ser disponibilizadas as respetivas soluções.

3 – Selecciona a alternativa que consideras correcta para responder à pergunta.
O que levaram as crianças para a festa?



- 1) Bolos, sumo, gelatina e milho.
- 2) Bolos, gelatina, pão e batatas fritas.
- 3) Bolos, gelatina, geleia e sumos.
- 4) Bolos, gelatina, milho e batatas fritas.

Figura 5 - A utilização das personagens na resposta às perguntas (Viana *et al.*, 2010b, p.17)

11.1 – Por que razão devemos desligar a água, a luz e o gás?



Figura 6 – A utilização das personagens na resposta às perguntas (Viana *et al.*, 2010b, p. 36)

Em algumas situações podem ocorrer dúvidas sobre qual a personagem a quem pedir ajuda (e respetivo processo). Esta discrepância pode ocorrer por duas razões principais. Em primeiro lugar

lembra-se que em alguns casos uma pergunta pode admitir mais do que uma resposta correta. O que determinará se pode ou não ser aceite dependerá da argumentação usada pelo aluno. Veja-se o exemplo seguinte:

HISTÓRIA DO PEDRO

O Pedro era um rapaz infeliz. O dedo mindinho do seu pé não parava de crescer. Foi a vários médicos e farmacêuticos, mas ninguém lhe valeu porque o dedo crescia continuamente. Um dia, por conselho de um amigo, decidiu ir a um curandeiro. Quando chegou ao curandeiro, este olhou para ele e disse-lhe:

- Sou especialista nestes casos. Tenho o remédio certo para ti.

Pedro Silva, aluno do 4.º ano - Escola do 1º Ciclo E.B. - Maia (excerto).

7 - Na tua opinião, o Pedro ficará curado com o remédio do curandeiro? (Compreensão Crítica)



Aceitar como correcta uma resposta que indique: não, porque é pouco provável que o curandeiro fosse especialista num problema raro e que tivesse um medicamento para o efeito.



Sugestões/Comentários:

Alguns alunos poderão responder de modo afirmativo à pergunta número 7. Estas respostas podem advir de convicções sobre a eficácia de remédios naturais ou de medicinas alternativas. Caberá ao professor decidir, com base na argumentação proposta, se pode ou não ser aceite a resposta do aluno.

Figura 7 - Exemplo de uma pergunta para a qual pode ser aceite mais do que uma resposta correta (Viana *et al.*, 2010b, p.50)

Em segundo lugar, pode advir da diferença entre os processos de compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica. O problema residirá no facto de a reorganização e a compreensão crítica implicarem também a realização de inferências, embora contemplem aspetos específicos que as diferenciam. Na tabela 1 apresenta-se a definição a adotada, a qual poderá ajudar professores e alunos a resolver divergências, as quais deverão ser sempre discutidas.

Tabela 1 - Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora (Català *et al.*, 2001)

Tipo	Definição e operacionalização
Compreensão literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto: Reconhecimento de ideias principais Reconhecimento de uma sequência Reconhecimento de detalhes Reconhecimento de comparações Reconhecimento de relações de causa-efeito Reconhecimento de traços de carácter de personagens
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma: Classificar

	Esquematizar Resumir Sintetizar
Compreensão inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: Dedução da ideia principal Dedução de uma sequência Dedução de detalhes Dedução de comparações Dedução de relações de causa-efeito Dedução de traços de caráter de personagens Dedução de características e aplicação a uma situação nova Predição de resultados Hipóteses de continuidade de uma narrativa Interpretação de linguagem figurativa.
Compreensão crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): Juízos de atos e de opiniões Juízos de suficiências e de validade Juízos de propriedade Juízos de valor, de conveniência e de aceitação

Na figura 8 ilustra-se a abordagem adotada para analisar com os alunos os vários tipos de perguntas e tarefas, as exigências que as mesmas colocam e as estratégias a usar na sua resolução. Esta análise é efetuada implicando os alunos num processo de autorreflexão e autoavaliação.

 **6 – Numera de 1 a 5 as tarefas necessárias à fabricação do material para o truque, de acordo com as instruções do texto e das figuras. O 1 deve corresponder à primeira tarefa, o 2 à segunda e assim sucessivamente.**

- Recorta-se a borboleta num bocado de papel de seda.
- Liga-se a borboleta ao leque.
- Agrafa-se ou cola-se uma das pontas do leque à outra, do mesmo lado.
- Dobra-se a folha de cartolina em acordeão.
- Decora-se a borboleta.

Esta é uma tarefa de ordenação. Para a realizares tens de ser... estratégico! Segue estes passos:

- Localiza no texto as frases ou expressões que remetam para as afirmações apresentadas e sublinha-as;
- Faz a uma ordenação provisória;
- Relê esta ordenação e verifica se tem lógica;
- Relê o texto para confirmar as tuas opções e, se for preciso, faz as correções necessárias.



Figura 8 – Exemplo de análise de perguntas que exigem uma resposta de ordenação (Viana *et al.*, 2010b, p. 34)

A seleção de tarefas teve como preocupação principal guiar os alunos através de estratégias no processamento semântico do texto, bem como estratégias de monitorização da compreensão.

À personagem Vicente Inteligente foi atribuído um papel de relevo ao longo dos programas. Funciona como um “tutor” que vai refletindo sobre a especificidade de cada tarefa, chamando a atenção para aspetos que poderiam conduzir o aluno à produção de uma resposta errada (cf. Figura 9). Além disso, “relembra as estratégias analisadas previamente, sugerindo que e propondo auto reflexão e auto avaliação relativa ao modo como o aluno chegou a uma resposta (cf. Figura 10). Por último, antecipa-se à elaboração da resposta e sugere estratégias para lidar com perguntas e/ou tarefas que as autoras anteciparam como sendo de dificuldade elevada (cf. Figura 11).

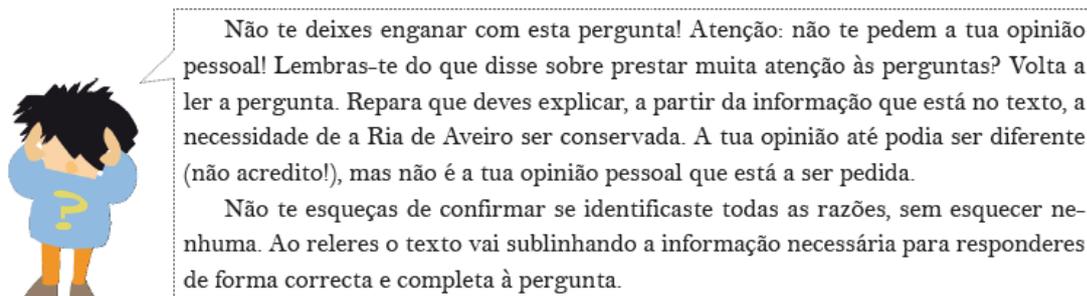


Figura 9 - Exemplicação de tutoria por parte da personagem Vicente Inteligente (Viana *et al.*, 2010b, p.48)

13 – Teresa, uma aluna de 4.º ano, fez o seguinte comentário: “O título deste texto não é adequado. Deveria ser: Os Nove Mandamentos da Prudência”. O que terá levado a Teresa a fazer aquele comentário?



Figura 10 - Orientação do Vicente Inteligente na resolução das tarefas (Viana *et al.*, 2010b, p. 36)

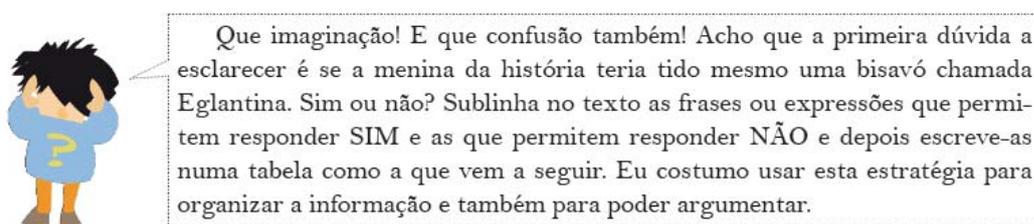


Figura 11 - Orientação do Vicente Inteligente na resolução das tarefas (Viana *et al.*, 2010b, p.62)

Ao organizar uma tabela como a que é sugerida, os alunos têm de explicitar as razões subjacentes às suas opções de resposta, o que lhes permite, em simultâneo, monitorizar a sua compreensão. Só depois de concluída esta tarefa é que o aluno é confrontado com a seguinte, na qual tem de marcar verdadeiro ou falso num conjunto de afirmações (cf. Figura 12).

**5 – Completa o quadro abaixo, seleccionando V (verdadeiro) ou F (falso).
Com base na informação fornecida pelo texto é, provavelmente, verdadeiro que:**

Afirmações	V	F
1) No bairro onde a menina vive com os pais, exista uma papelaria onde se vendem molduras para retratos.		
2) A menina viva com os pais e com os avós.		
3) A menina tenha o seu quarto cheio de brinquedos e outros objectos que não sabemos quais são.		
4) O pai seja uma pessoa que fala muito.		
5) A menina sinta necessidade de ter uma bisavó real.		

Figura 12 - Exemplo de tarefa (Viana *et al.*, 2010b, p.64)

Exploração dos textos

No ensino explícito da compreensão da leitura distinguem-se 3 fases, a contemplar na exploração de textos, as quais correspondem ao momento antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Na tabela 2 apresenta-se a sistematização elaborada e que serviu como guia na conceção das várias atividades de exploração dos textos seleccionados atendendo a estas 3 fases (Irwin, 1986; Giasson, 2000, 2005; Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007).

Tabela 2 - Classificação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura (Ribeiro *et al.*, 2010a, pp. 16-18)

<p>Antes da leitura do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar informações sobre o texto. • Formular perguntas sobre o texto. • Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo. • Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto. • Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos. • Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto. • Explicar palavras ou aspetos-chaves do texto. • Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem. • Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto. • Incentivar os alunos a folhear os livros antes de iniciar a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram. • Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo. • Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, relembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor. • Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura. • Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura. • Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).
<p>Durante a leitura do texto</p>	<p>Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender.</p> <p>Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem.</p> <p>Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido.</p> <p>Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior.</p> <p>Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.</p> <p>Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato.</p> <p>Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores.</p> <p>Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.</p> <p>Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.</p> <p>Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.</p>

Após a leitura do texto	<p>Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.</p> <p>Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.</p> <p>Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto.</p> <p>Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.</p> <p>Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão.</p> <p>Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.</p> <p>Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.</p> <p>Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.</p> <p>Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto. - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto. - Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos. - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Construir quadros - sínteses da informação fornecida. - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto. - Completar esquemas. - Resumir o texto. - Atribuir um título ao texto. - Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto. - Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto. - Avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo. - Apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor. - Continuar ou finalizar uma história/texto. - Fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura.
-------------------------	---

Nota: sistematização elaborada a partir da revisão de vários documentos (Giasson, 2000; Irwin, 1986; Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007).

Todas as tarefas foram também organizadas de modo a contrariar um procedimento habitual que se regista em muitos dos alunos da faixa etária a que os programas se destinam: ler uma única vez o texto, partindo para as respostas apenas com base no que conseguiram reter na memória imediata. Pretende-se que os alunos adotem um repertório de passos que, interiorizados, possam ser generalizados (e adaptados) a diferentes situações de leitura e lhes permitam usá-la mais eficazmente como ferramenta de aprendizagem. É preciso que os alunos: a) compreendam o texto; b) identifiquem o que pode ter contribuído para a perda de compreensão e onde ela ocorreu; c) compreendam o que é solicitado; d) identifiquem as estratégias a usar para produzir respostas corretas, incluindo a seleção adequada da personagem da Família Compreensão a quem pedir ajuda; e) usem essas estratégias e; f) controlem as respostas produzidas, desenvolvendo estratégias de verificação.

Na versão destinada aos professores, os programas incluem também um conjunto de propostas relativas a atividades que podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da leitura (cf. Figuras 13 e 14), bem como sugestões para a sua expansão (cf. Figura 15).

FOLHETO INFORMATIVO MEBOCAÍNA FORTE



Este texto inclui vocabulário técnico e expressões que podem dificultar a sua compreensão. A tarefa 1, de compreensão literal, embora obrigue à localização sistemática de informação, possui várias alíneas, de forma a modelar a localização sistemática da informação relevante.

A tarefa relativa ao último quadro pode ser efectuada como trabalho de casa, e a sua correcção colectiva, em grupo turma.

O recurso a um folheto que acompanha um medicamento visa familiarizar os alunos com este tipo de suporte, desenvolvendo mais esta competência de literacia.

Classificação e extensão do texto: Informativo, 374 palavras.

Proposta de operacionalização:

- *Organização do grupo de alunos:* Grupo turma.
- *Modalidade de leitura do texto:* Leitura silenciosa.
- *Modalidade de leitura das instruções:* Em voz alta, rotativamente pelo professor e pelos alunos.
- *Identificação das personagens da Família Compreensão:* Discussão sobre as características das personagens sinalizadas no programa.
- *Realização das actividades:* Escrita em pequeno grupo.
- *Correcção:* Professor.

Figura 13 – Exemplo de proposta de operacionalização (Ribeiro *et al.*, 2010a, p.70),

ADEPTOS ANFÍBIOS



O texto apresentado faz referência a projectos de conservação e a organizações que os apoiam. Como actividade prévia à leitura dos textos os alunos podem ser convidados a consultar os seguintes sítios:

- a) Os sapos parteiros (www.wikipedia.org/wiki/sapo-parteiro)
- b) Projecto Alytes (www.uc.pt/reitoria/csc/coabitacaoaudavel/)
- c) Prémio Ford de conservação da Natureza (www.ford.com.br/images/pdf-premio.pdf)
- d) Sociedade Portuguesa de Herpetologia (www.spherpetologia.org)
- e) PROTERRA21 (www.proterra21.com)

Classificação e extensão do texto: Informativo, 233 palavras.

Proposta de operacionalização:

- *Organização do grupo de alunos:* Pequeno grupo.
- *Modalidade de leitura do texto:* Em voz alta, rotativamente pelo professor e pelos alunos.
- *Modalidade de leitura das instruções:* Leitura silenciosa.
- *Identificação das personagens da Família Compreensão:* Identificação a efectuar pelos alunos.
- *Realização das actividades:* Escrita; registo individual no caderno do aluno.
- *Correcção:* Auto-correcção.

Figura 14 - Exemplo de proposta de operacionalização (Ribeiro *et al.*, 2010a, p.97)



Sugestões/Comentários:

A leitura do texto não fornece toda a informação suficiente para responder correctamente a esta pergunta. O texto começa com uma afirmação “Toda a gente sabe que são as mães que trazem os filhos dentro da barriga”, pelo que, no desenvolvimento das características reprodutivas destes animais, a incubação dos ovos por parte do macho pode ser considerada ficcionada. Assim, sugere-se que os alunos sejam incentivados a procurar informação sobre o sistema reprodutivo desta espécie, a fim de confirmar ou rejeitar esta hipótese. Transcreve-se, de seguida, um excerto de um sítio da *internet* onde esta informação pode ser encontrada.

A biologia reprodutiva dos cavalos-marinhos é absolutamente fascinante e única. São os únicos animais conhecidos em que é o macho a ficar “grávido”. Como se poderá definir esta “gravidez”?

Durante a época de acasalamento, desde o início da Primavera até ao Verão, os cavalos-marinhos machos movem-se para as águas pouco profundas próximo da costa e aí estabelecem o seu território. As fêmeas movem-se pelos territórios até escolherem um potencial companheiro, através da apresentação, por parte destes, de rituais de corte e de “pistas” visuais e químicas. Uma vez escolhido o parceiro permanecem juntos durante a época de acasalamento e muito provavelmente durante toda a sua vida.

O macho produz esperma e a fêmea os óvulos, após o que as fêmeas transferem os óvulos, ao longo da época de acasalamento, para os machos. A seguir à fertilização o macho, e apenas ele, é responsável pela maturação dos embriões. É, portanto, ele quem dá à luz, acabando por libertar miniaturas de cavalos-marinhos. Sabe-se que após o nascimento dos juvenis a população se move para águas mais profundas para alimentação, mas exactamente para onde não se sabe.

Retirado do sítio www.naturlink.sapo.pt em 20 de Maio de 2010.

Figura 15 – Exemplo de propostas de expansão (Ribeiro *et al.*, 2010a, p.85)

Na versão destinada ao professor foram também incluídos comentários que permitem clarificar o propósito de algumas atividades (cf. Figura 16).



Sugestões/Comentários:

Alguns alunos têm dificuldades em responder a actividades de ordenação. A abordagem adoptada é, em muitos casos, orientada por tentativas de ensaio e erro e baseada na memória. Quando a ordenação é simples, ou o número de acontecimentos a ordenar reduzido, este procedimento poderá ser eficaz. No entanto, quando a tarefa se torna mais complexa, a probabilidade de errar aumenta, pelo que é importante familiarizar os alunos com estratégias que permitam lidar com a progressiva complexidade das tarefas.

Propõe-se que seja ensinado aos alunos a utilizarem a seguinte sequência de etapas:

- Ler a primeira afirmação;
- Localizá-la no texto e sublinhar o excerto/frases;
- Repetir o procedimento para as restantes afirmações;
- Ler a primeira afirmação e localizar a sua posição relativa;
- Repetir o procedimento para as restantes afirmações;
- Confirmar a ordenação final.

Esta tarefa foi concebida para permitir que professor e alunos reflectam, também, sobre as diferentes estratégias usadas para a formulação de instruções que guiem a compreensão dos textos.

Depois de concluída a tarefa é necessário explicar aos alunos que nem sempre as afirmações fornecidas na tarefa de ordenação são transcrições retiradas do texto, podendo os autores terem efectuado uma inferência, uma paráfrase ou uma síntese de ideias.

Figura 16 – Exemplos de comentários que clarificam algumas das opções tomadas (Ribeiro *et al.*, 2010a, p. 57)

A organização dos alunos e a planificação das atividades

Como referimos previamente, o contexto é um dos fatores que influencia a compreensão, razão que justificou a preocupação em pensar a forma como as atividades podem ser propostas e realizadas na sala de aula. As figuras 13 e 14 ilustram o tópico “Proposta de Operacionalização” que contempla a organização do grupo, a modalidade de leitura do texto e das instruções, a identificação

das personagens da Família Compreensão, o modo como devem realizadas as atividades de exploração do texto e a correção das respostas. Esta proposta de operacionalização procura atender à dimensão organização do contexto, que se reconhece influenciar a compreensão da leitura. A tabela 3 foi construída para operacionalizar as várias possibilidades.

Tabela 3 - Operacionalização das diferentes modalidades de organização das atividades (Ribeiro et al., 2010a), p. 48).

Organização do grupo de alunos	Modalidades de leitura do texto		Modalidades de leitura das instruções		Identificação das personagens da Família Compreensão	Realização das Atividades		Correção
Grupo turma Pequenos grupos Pares Trabalho individual	Em voz alta	Professor	Em voz alta	Professor	Discussão sobre as características das personagens sinalizadas no programa Indicação do professor Identificação a efetuar pelos alunos	Oral	Grupo turma	Professor Autocorreção Heterocorreção
		Alunos		Alunos			Pequenos grupos	
		Rotativamente professor e alunos		Rotativamente professor e alunos			Pares	
	Pelos alunos, que preparam o texto em casa							
Silenciosa	Alunos	Silenciosa	Alunos		Escrito	Pequenos grupos Pares Individual		

Os textos

Os textos usados podem constituir um fator adicional de dificuldade em termos de compreensão. Os estudos internacionais (Pisa 2000 e 2009) em que Portugal participou mostram que os alunos portugueses apresentam um desempenho superior no textos narrativos (ME, 2001; OECD, 2009, 2010) por comparação com os restantes. Atendendo quer aos dados da investigação (Curto *et al.*, 2000; Giasson, 2005; Irwin, 1990), quer destes estudos, optou-se por selecionar um conjunto heterogéneo de textos.

A avaliação

Se um dos objetivos dos programas é promoção do desenvolvimento de estratégias de monitorização da compreensão, eles foram pensados de forma a poderem devolver, aos alunos e aos professores, informações que lhes permitam a avaliação dos progressos e a identificação das áreas onde seja necessário mais investimento. Dada a inexistência, na altura da elaboração dos programas¹⁶², de provas validadas de avaliação da compreensão de leitura validadas para a

¹⁶² Em 2012 será publicado o TCL – Teste de Compreensão da Leitura [Cadime, I, Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2012). *TCL - Teste de Compreensão de Leitura*. Lisboa: Cegoc-Tea Edições], o qual poderá ser usado quando se pretender efetuar uma avaliação das mudanças ocorridas.

população portuguesa (Sim-Sim & Viana, 2007), esta avaliação foi efetuada com recurso às várias provas de que, desde 2001, têm vindo a ser aplicadas pelo G.A.V.E., mas considerando apenas os itens que avaliam a compreensão da leitura. Os resultados obtidos funcionarão como medida de evolução das competências de compreensão e, simultaneamente, para fornecerão informação sobre os resultados individuais e do grupo.

Para facilitar a análise do desempenho dos alunos e do grupo turma foi elaborado um conjunto de bases de dados, em Excel¹⁶³. Após a inserção dos dados é gerado, de modo automático, o perfil de desempenho do grupo turma e de cada um dos alunos. Esta base foi criada¹⁶⁴ de modo a calcular o resultado total e por cada um dos níveis de compreensão leitora considerados.

Para além das provas de aferição, na versão destinada aos alunos do 2.º Ciclo foi elaborada uma *checklist* que permitem avaliar as estratégias cognitivas e metacognitivas ativadas durante a leitura (Ribeiro *et al.*, 2010a). Esta avaliação é repetida três vezes ao longo do programa e permitirá apreciar as mudanças qualitativas ocorridas na utilização de estratégias.

Materiais

Os programas incluem:

a) Uma versão para alunos, em papel (Ribeiro *et al.*, 2010b; Viana *et al.*, 2010b), que integra todo o material necessário à concretização do programa (provas de aferição; enumeração de perguntas de compreensão, a Família Compreensão, textos e respetiva proposta de exploração; cartões destacáveis com as personagens da Família Compreensão;

b) Uma versão para professores (Ribeiro *et al.*, 2010a; Viana *et al.*, 2010a) que integra, para além dos materiais da versão do aluno, o racional teórico que fundamenta a construção dos programas, a descrição genérica do mesmo, a classificação e a apreciação dos textos selecionados, sugestões para a implementação do programa, critérios de correção (das tarefas e dos resultados das provas de aferição);

c) Anexos onde são disponibilizadas as instruções de utilização da base de dados em Excel que permitem o cálculo dos resultados (do grupo e individuais) em cada uma das provas de aferição, bem como tabelas com a quantificação dos processos, perguntas/tarefas e propostas de operacionalização [Disponíveis em <http://hdl.handle.net/1822/11219> (3.º e 4.º anos) e em <http://hdl.handle.net/1822/11216> (5.º e 6.º anos)].

A implementação dos programas

Os programas foram concebidos para ser desenvolvidos na íntegra, pois a utilização de textos ou tarefas avulsas não permite cumprir os objetivos de apropriação progressiva e de integração das várias competências que vão sendo desenvolvidas. Assim, é aconselhável a sua implementação ao longo de todo o ano letivo em vez de aplicações concentradas num curto espaço de tempo. A seleção do número de textos foi pensada tendo por referência o número aproximado de semanas “úteis” de um ano letivo. Embora algumas das atividades possam ser realizadas em casa (por exemplo, a formulação de perguntas pelos alunos), o ensino da compreensão de leitura pressupõe um processo

¹⁶³ Disponíveis em <http://hdl.handle.net/1822/11219> (3.º e 4.º anos) e em <http://hdl.handle.net/1822/11216> (5.º e 6.º anos).

¹⁶⁴ As bases de dados estão disponíveis em:

<http://hdl.handle.net/1822/11216>; <http://hdl.handle.net/1822/11219>

de reflexão que precisa do apoio de um mediador, pelo que o professor desempenha um papel crucial na implementação dos programas.

Referências Bibliográficas

- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Curto, L. A., Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler – Vol. 1*. Porto Alegre: Artmed.
- Gaté, J., Geninet, A., Giroul, M., De la Garanderie, T. P. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon: Chronique Sociale.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Miguel, E. S. (2006). *Compreensão e redação de textos*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Programme for International Student Assessment*. Consultado em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2009). *PISA Data Analysis Manual: SAS* (2nd Ed.). Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2010). *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010a). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11216>
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010b). *Aprender a compreender. Do saber... ao saber fazer*. Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smith, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Smith, R. J., & Barrett, T. C. (1979). *Teaching reading in the middle grades* (2nd ed.). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Swaby, B. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sim-Sim, I & Viana, F. L. (2007). Para a avaliação do desempenho de leitura. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento. <http://hdl.handle.net/1822/11809>
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010a). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>
- Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010b). *Aprender a Compreender torna mais fácil o saber*. Coimbra: Almedina.