



Universidade de Évora  
Instituto Superior de Educação e Ciências



A COMPREENSÃO DA LEITURA: UM ESTUDO DE CASO  
NO QUARTO ANO DE ESCOLARIDADE

Célia Valente Folgado Esteves

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para as provas de  
Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica



168 090

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo  
Instituto Superior de Educação e Ciências

Março de 2008

## **Agradecimentos**

A realização deste estudo não teria sido possível sem a colaboração e o apoio de todos aqueles a quem agora quero expressar o meu mais profundo e sincero reconhecimento, em especial:

À Professora Doutora Luísa Borges de Araújo que muito admiro e que foi, sem desprestígio para ninguém, a melhor orientadora que alguma vez julguei encontrar. Transcendendo em muito as funções de orientador científico, agradeço os seus conselhos sábios, as suas palavras de encorajamento e estímulo, a sua disponibilidade e apoio incondicional, bem como a objectividade, rigor e profissionalismo que sempre demonstrou e me transmitiu e, acima de tudo, a sua amizade. Obrigado por tudo...

Às professoras que acederam participar neste estudo, permitindo que observasse o seu trabalho durante um longo período de tempo, contribuindo de forma incomensurável para a sua realização.

Aos meus pais, que sempre me transmitiram os valores da educação como a maior das heranças que se pode oferecer a um filho, pois o conhecimento que se adquire acompanha-nos para toda a vida, e porque tudo o que sou a eles o devo. Obrigado pelo apoio e confiança que sempre depositaram em mim.

Ao meu marido, pelo apoio, paciência e compreensão incansável que me concedeu durante este longo processo. Pelo tempo e atenção que não lhe dediquei. Pela sua amizade, força e confiança incondicional. Obrigado por teres sempre acreditado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e que não foram aqui citados, deixo o meu muito obrigado.

## **Resumo**

Este estudo descreve a forma como os processos de compreensão da leitura são implementados nos manuais escolares mais adoptados no quarto ano de escolaridade em Portugal e em contexto de sala de aula, e caracteriza a influência que estes processos têm no desempenho dos alunos. Para o efeito, realizamos um estudo de caso em quatro turmas de quarto ano, distribuídas por três escolas do distrito de Setúbal. Os resultados mostram uma forte relação entre os processos de compreensão mais representados nos manuais e os processos de compreensão mais trabalhados pelas professoras, o que tem impacto nos resultados dos alunos em testes de compreensão da leitura. Podemos concluir que as práticas pedagógicas e os materiais didácticos adoptados neste nível de ensino no ano 2006/2007 não facilitam a aprendizagem de níveis superiores de compreensão da leitura. Este facto pode ajudar a explicar o fraco desempenho dos alunos portugueses em avaliações internacionais.

## **Abstract**

### **Reading Comprehension: A case study at the fourth grade level**

This study describes how the processes of reading comprehension are implemented in the textbooks most widely adopted at the fourth grade level in Portugal and in the classroom context, and it characterizes the influence these processes have on students' performance. We followed a case study methodology in four classrooms at the fourth grade level distributed by three schools in Setúbal's district. The results show a strong relation between the processes of reading comprehension most represented in the textbooks and the processes of reading comprehension most used by the teachers, which together impact the students' results in reading comprehension tests. Thus, the results indicate that the pedagogical materials and practices adopted at this grade level in the year 2006/2007 do not facilitate the development of higher-order comprehension skills. This may help explain the poor results portuguese students have in international achievement tests.

# Índice

<b>1. Introdução</b>	1
1.1. Nota de Abertura	1
1.2. Relevância do Estudo	2
1.3. Objectivo e Organização do Estudo	4
<b>2. Fundamentação Teórica</b>	7
2.1. Definição de Conceitos	8
2.1.1. Conceito de Leitura	8
2.1.2. Conceito de Compreensão da Leitura	9
2.1.3. Conceito de Fluência de Leitura	11
2.2. Desenvolvimento da Compreensão da Leitura	12
2.2.1. Hábitos de Leitura	12
2.2.2. Motivação para a Leitura	15
2.2.3. O Papel da Metacognição na Compreensão da Leitura	17
2.3. A Compreensão da Leitura	19
2.3.1. Processos de Compreensão da Leitura	19
2.3.2. Estratégias de Compreensão da Leitura	23
2.3.3. Dificuldades de Leitura e Compreensão	25
2.4. Avaliação da Compreensão da Leitura	27
2.4.1. O estudo PISA – Programme for International Student Assessment	28
2.4.2. O estudo PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study	29
2.4.3. Categorização dos Processos de Compreensão de Leitura	31
2.4.3.1. Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita	31

2.4.3.2. Fazer Inferências Directas .....	32
2.4.3.3. Interpretar e Integrar Ideias e Informação .....	33
2.4.3.4. Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais .....	33
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>35</b>
3.1. Objectivos do Estudo .....	35
3.2. Opções Metodológicas .....	37
3.3. Caracterização do Caso e dos Participantes .....	40
3.4. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados .....	41
3.4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	43
3.4.1. Manuais Escolares .....	43
3.4.2. Observações .....	43
3.4.3. Entrevistas .....	44
3.4.4. Questionários .....	45
3.4.5. Testes de Compreensão da Leitura .....	46
3.4.6. Níveis de Fluência de Leitura .....	47
3.4.2. Procedimentos de Análise de Dados .....	48
<b>4. Apresentação dos Resultados .....</b>	<b>51</b>
4.1. Manuais Escolares .....	51
4.2. Observações .....	56
4.3. Entrevistas .....	58
4.3.1. Conceito de compreensão da leitura .....	58
4.3.2. Leitura e interpretação de um texto narrativo .....	59
4.3.3. Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura .....	62

4.3.4. Aspectos a que atribui maior importância na exploração de um texto narrativo	64
4.3.5. Tipo de perguntas em que os alunos apresentam mais dificuldades	66
4.3.6. Opinião das professoras sobre o manual de Língua Portuguesa	67
4.4. Questionários	70
4.4.1. Caracterização das turmas em termos de aprendizagens	70
4.4.2. Importância atribuída pelas professoras ao ensino da leitura	71
4.4.3. Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da leitura	72
4.4.4. Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura	74
4.4.5. Estratégias utilizadas com vista à avaliação do desempenho e progresso dos alunos na leitura	76
4.5. Testes de Compreensão da Leitura	77
4.6. Níveis de Fluência de Leitura	83
<b>5. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações</b>	<b>87</b>
5.1. Compreensão da leitura – Interpretação dos dados obtidos a partir dos manuais escolares, das observações e das opiniões das professoras	89
5.2. Leitura – Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, questionários e níveis de fluência de leitura	95
5.3. Estratégias com vista à compreensão – Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas e questionários às quatro professoras em estudo e dos questionários aos professores a nível nacional.	97
5.4. Avaliação da compreensão – Interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas, questionários e testes de compreensão ( <i>pré-teste</i> )	98

5.5. Influência dos níveis de compreensão – Interpretação dos dados obtidos a partir dos manuais escolares, das observações e dos testes de compreensão de leitura ( <i>pré-teste e pós-teste</i> ) .....	100
5.6. Limitações do Estudo .....	101
<b>6. Considerações Finais</b> .....	103
<b>7. Referências Bibliográficas</b> .....	107
<b>Anexos</b> .....	120
Anexo 1 – Guião da Entrevista .....	120
Anexo 2 – Questionário .....	124
Anexo 3 – Teste de Compreensão da Leitura .....	137
Anexo 4 – Tabela “ <i>NAEP oral reading fluency scale – grade 4</i> ” .....	145
Apêndice 1 – Análise dos questionários às quatro professoras em estudo .....	147
Apêndice 2 – Análise dos questionários a nível nacional .....	166



## I – Introdução

*“Tudo quanto um homem lê é por ele pessoalmente recriado, voltado a criar. (...) Mas o leitor, além de recriar, recria-se, cria-se a si mesmo de novo, volta a criar o seu próprio espírito”.*

Manzano, 1988

### Nota de Abertura

A massificação do sistema de ensino que se verificou em Portugal na segunda metade do século XX veio trazer grandes alterações no seio da comunidade educativa. Em paralelo com este fenómeno, o conceito de leitura sofreu também profundas alterações, sobretudo durante as últimas três décadas. O acesso generalizado à leitura e a própria evolução da sociedade levaram a que o conceito de leitura sofresse uma reformulação. Neste sentido, “o estabelecimento de uma correspondência entre sinais gráficos e sons” (Froissart, 1976, p.16), ou seja, a alfabetização, deixou de ser encarada como uma definição de leitura e passou a ser encarada como apenas um meio para alcançar um nível mais profundo que é a compreensão daquilo que se lê, uma vez que é a compreensão que confere o verdadeiro sentido ao acto de ler (Cadório, 2001).

Segundo Santos (2000), “o objectivo de toda a leitura é, precisamente, compreender o que está escrito” (p. 33), apenas desta forma será possível desenvolver o gosto pela leitura de maneira a tornar as aprendizagens significativas (Ausubel, 1968). Alguns autores (Teixeira, 1994; Barrett, 1972; Smith, 1980) consideram que para uma compreensão eficaz da leitura é necessário dominar vários níveis de compreensão. Estudos recentes, como o PIRLS 2001 – Progress in International Reading Literacy Study (Mullis, Martin, Gonzalez, e Kennedy, 2003), têm-se dedicado à

problemática da compreensão da leitura propondo quatro níveis de compreensão de leitura: i) localizar e retirar do texto informação explícita; ii) fazer inferências directas; iii) interpretar e integrar ideias e informação e; iv) examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais (Mullis, Martin e Gonzalez, 2004).

### **Relevância do Estudo**

Este estudo descreve a forma como os objectivos e processos de compreensão são implementados nos três manuais mais adoptados no 4º ano de escolaridade em Portugal e por sua vez, na sala de aula.

No Study of Reading Literacy<sup>1</sup> (Elley, 1992), um precursor do PIRLS, conduzido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), os alunos portugueses de quarto ano tiveram um desempenho abaixo da média internacional no que diz respeito à compreensão da leitura. Os resultados deste estudo mostram que não existem diferenças significativas no desempenho dos alunos relativamente aos diferentes domínios de leitura testados: textos narrativos, descritivos e documentos, e que “os bons leitores portugueses do 4º ano de escolaridade situam-se ao nível dos valores médios internacionais em qualquer dos domínios” (Sim-Sim e Ramalho, 1993, p. 34). Neste nível de ensino, autores como Hirsch (2003) e Chall e Jacobs (2003) verificaram que alguns alunos apresentam uma quebra na compreensão da leitura do 3º para o 4º ano de escolaridade, designando este fenómeno por “*the fourth-grade slump*” (Chall e Jacobs, 2003). Segundo Chall e Jacobs (1983) e Chall (1996), alunos que têm

---

<sup>1</sup> Os resultados deste estudo foram apresentados no livro *How in the world do students read* (Elley, 1992) e deram origem a um outro, referente apenas aos resultados dos alunos portugueses – *Como lêem as nossas crianças: caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa* – desenvolvido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Sim-Sim e Ramalho, 1993).

bons desempenhos na compreensão da leitura no 3 ° ano começam a apresentar dificuldades de compreensão no 4º ano à medida que o nível de dificuldade dos textos vai aumentando, sendo que este primeiro factor tem tendência a agravar-se nos anos seguintes.

Hirsch (2003) refere que, apesar da crescente investigação em compreensão da leitura, o que não sabemos excede ainda em muito aquilo que de facto sabemos. No entanto, existe concordância científica entre os investigadores no que diz respeito a três princípios: i) a fluência de leitura permite que a mente se concentre na compreensão; ii) um bom nível de vocabulário aumenta a compreensão e facilita a aprendizagem e; iii) conhecimentos prévios possibilitam um aumento da fluência de leitura, do desenvolvimento do vocabulário e uma maior compreensão da leitura. Chall e Jacobs (2003) referem a importância do desenvolvimento do vocabulário, da fluência e da auto-regulação para a compreensão imediata do sentido das palavras, de maneira a que os processos cognitivos das crianças possam ser focalizados para a compreensão do texto.

Os resultados das Provas de Aferição, promovidas anualmente pelo Ministério da Educação desde o ano 2000, mostram que os alunos de quarto ano têm dificuldade em ir para além do sentido literal do texto, em fazer inferências e interpretar textos (Ministério da Educação, s/d). No entanto, segundo Santos, Araújo e Graça (2006) estes exames não distinguem o desempenho dos alunos por tipo de textos, e têm mudado consideravelmente ao longo dos anos em termos de grau de dificuldade (tamanho dos textos) e número de perguntas (o número de perguntas que testa especificamente a compreensão da leitura varia consideravelmente). Esta situação e o facto de Portugal não ter participado no PIRLS 2001 ou 2006 não oferece o tipo de dados longitudinais fiáveis necessários para avaliar o progresso dos alunos e identificar áreas fortes e/ou fracas. Todavia, os poucos indicadores de que dispomos para o quarto ano e, mais recentemente, os resultados do PISA, obtidos pelos alunos de quinze anos, sugerem que os alunos portugueses têm dificuldades específicas na interpretação de textos. Por exemplo, os resultados do PISA 2003

(OECD, 2004) revelaram que a grande maioria dos alunos é capaz de retirar informação explícita do texto, mas tem dificuldades consideráveis em interpretar e reflectir sobre o conteúdo e a forma como um texto é apresentado. Tal como no PISA 2000, Portugal “continua a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% dos nossos jovens de 15 anos têm nível de proficiência de leitura 2, ou inferior” (GAVE, 2004, p. 48).

Neste sentido, uma investigação sobre os processos ou estratégias de compreensão da leitura que são ensinados aos alunos e sobre os objectivos e níveis de desempenho apresentados no currículo (através dos manuais escolares) parece-nos necessária, especialmente porque os países que apresentam melhores resultados em exames internacionais incluem objectivos específicos e estratégias para a compreensão nos seus currículos.

### **Objectivo e Organização do Estudo**

De acordo com a problemática em estudo, e tendo em conta o que acima foi exposto, constitui-se como objectivo geral do presente estudo, tentar compreender, por um lado, a forma como os processos de compreensão da leitura são implementados nos manuais escolares mais adoptados no 4º ano em Portugal e, por outro, a forma como esses mesmos processos de compreensão são implementados na sala de aula. Neste sentido, analisámos a forma como a compreensão da leitura é tratada nos três manuais mais adoptados em Portugal no ano de 2006/2007 – *Pasta Mágica* [Areal Editores], *Giroflé* [Santillana-Constância] e *Amiguinhos* [Texto Editores] – partindo dos quatro processos de compreensão utilizados no estudo internacional PIRLS (Mullis et al., 2004) e observámos a forma como esses mesmos processos de compreensão são implementados na sala de aula, através da acção pedagógica dos professores e pela influência dos manuais escolares.

Procurámos ainda conhecer as representações dos professores sobre a compreensão da leitura e quais as actividades/estratégias que utilizam com vista ao seu desenvolvimento; que tipos de dificuldades de compreensão da leitura apresentam os alunos e quais os níveis de fluência de leitura destes últimos.

Para o desenvolvimento destes objectivos optámos pela realização de um estudo de caso em três escolas do distrito de Setúbal. Observámos quatro turmas de 4º ano, duas que utilizavam o manual mais adoptado a nível nacional (*Pasta Mágica*) e duas que utilizavam o terceiro manual mais adoptado (*Amiguinhos*), e aplicámos questionários a nível nacional, a professores de 4º ano. Decidimos observar apenas quatro turmas que utilizassem o primeiro e o terceiro manual mais adoptado por diversas razões: i) por serem estes os manuais mais adoptados na região onde se realizou o estudo; ii) por conveniência, tendo em conta a receptividade dos participantes e a facilidade de acesso às escolas e; iii) porque a observação de mais de quatro turmas seria difícil para um único investigador.

Neste sentido, realizámos o nosso estudo de acordo com três fases, sendo a Fase I e II caracterizadas como fases de *recolha e análise* de dados e a Fase III como uma fase de *interpretação* dos dados recolhidos (ver Figura 1).

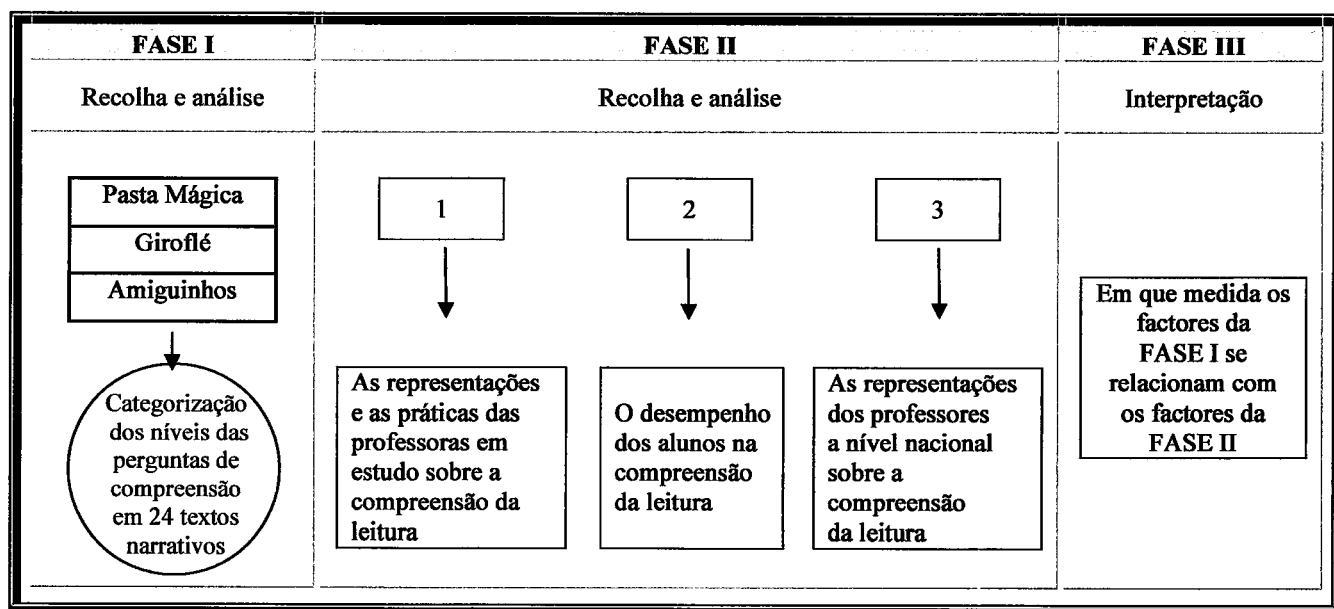


Figura 1

Na primeira fase, seleccionámos os manuais escolares mais adoptados a nível nacional no 4º ano de escolaridade e analisámos os processos de compreensão inerentes às perguntas, apenas dos textos narrativos (24 textos por manual), uma vez que o desempenho dos alunos portugueses em compreensão da leitura não difere de acordo com o tipo de texto (Elley, 1992; Sim-Sim e Ramalho, 1993) e por ser este o tipo de textos predominante nos manuais. Na segunda fase<sup>2</sup>, observámos, as representações e as práticas das professoras em estudo e a forma como utilizavam os processos de compreensão da leitura na sala de aula; o desempenho dos alunos na compreensão da leitura e os seus níveis de fluência de leitura; e, num terceiro momento, as representações dos professores de 4º ano a nível nacional, através da aplicação de um questionário. Na terceira e última fase pretendemos verificar em que medida os factores da segunda fase se relacionam com os da primeira, ou seja, compreender as possíveis interacções entre as variáveis estudadas.

<sup>2</sup>A Fase II comporta três momentos de recolha de dados, mas que decorreram simultaneamente em termos cronológicos.

## II – Fundamentação Teórica

*“Eu dormia muitas vezes com o dicionário debaixo do travesseiro. Estava convencida de que as palavras, durante a noite iriam atravessá-lo e viriam instalar-se em caixinhas prontas para a arrumação. As palavras abandonariam assim as páginas e viriam imprimir-se na minha cabeça. Seria sábia no dia em que, no livro, só houvesse páginas em branco.”*

Jelloun, in Morais, 1997

A importância da leitura no quotidiano do cidadão comum é um factor crescente na sociedade actual, cuja cultura cada vez mais implica a leitura. A necessidade de dotar as crianças da capacidade de ler, de maneira a transformar a leitura numa ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades, tornou-se num factor imprescindível na nossa sociedade. Neste sentido, alguns aspectos da iniciação à leitura têm originado ampla investigação e aceso debate, todavia, há concordância no facto de que a aprendizagem da leitura não se esgota na descodificação e no reconhecimento de palavras (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Segundo Santos (2000) “formar jovens leitores é mais do que ensinar-lhes as técnicas de reconhecer letras e juntá-las para compor palavras e frases” (p.69). É necessário criar nos jovens o gosto e a motivação pela leitura, suscitando a sua curiosidade sobre determinado assunto que os leve a pesquisar; ajudando-os a desenvolver a compreensão, a fluência de leitura, o espírito crítico e a capacidade de se tornarem autónomos na procura e aquisição de conhecimentos (Good, Simmons e Kame’enui, 2001; Pressley, 1998; Stanovich, 2000).

## **Definição de Conceitos**

### **Conceito de Leitura**

O conceito de leitura ou do acto de ler tem sido, ao longo dos tempos, objecto de algumas controvérsias e diferentes perspectivas. Assim, e porque não existe um conceito único, torna-se essencial conhecer algumas teorias a ele subjacentes e que têm vindo a evoluir aos longo dos anos, bem como tentar clarificar este polémico conceito, de maneira a tornar possível a compreensão de tudo o que o acto de ler envolve.

Tradicionalmente o acto de ler era encarado como “o domínio das habilidades de identificação de símbolos gráficos e da sua correspondência entre os respectivos sons” (Santos, 2000, p.21), ou seja, ler não era mais do que conhecer o alfabeto e juntar conjuntos de letras de maneira a construir palavras e frases. Com a evolução dos tempos, evoluiu também o conceito de leitura. Assim, hoje em dia, o acto de ler é encarado como a “capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto” (Santos, 2000, p. 21). Outros autores, como Chall (1967) ou ainda Goodman e Alonso-Matias (in Cadório, 2001), partilham da mesma concepção. Para Chall, a “leitura é a interpretação significativa de símbolos – um processo através do qual compreendemos. É um processo de compreensão entre leitores e escritores e um meio para um fim. Não é um fim em si mesmo” (p.54). Goodman considera que “ler é obter sentido do impresso, obter sentido da linguagem escrita” e, para Alonso-Matias, “ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas que, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto” (p.18).

Rebello (1991) faz mesmo a distinção entre dois níveis de leitura – a leitura elementar e a leitura de compreensão. A leitura elementar corresponde ao nível de descodificação, caracterizado pelas técnicas de reconhecimento dos grafemas e da sua transformação em



fonemas, constituindo esta uma condição essencial para a leitura de compreensão que corresponde, segundo o autor, à descodificação do sentido das palavras e das frases, procurando compreender o seu significado. Assim, a leitura é “um processo de extracção do significado de material escrito usando conhecimentos sobre o alfabeto e sobre a estrutura fonológica da linguagem” (Snow, Burns e Griffin, 1998, p.vi).

De um modo geral, existe consenso na literatura de que a leitura não se trata apenas de um processo de descodificação, mas sim de um processo interactivo entre o leitor e o texto, a partir do qual o leitor extrai e constrói significado através da interacção e do envolvimento com a linguagem escrita (Snow, 2002). Dentro desta perspectiva pode dizer-se que a finalidade da leitura é a compreensão (Morais, 1997).

### **Conceito de Compreensão da Leitura**

Tal como acontece com a noção de leitura, o conceito de compreensão da leitura também suscita várias definições e perspectivas. Segundo Goodman (1987) “o que se revela essencial no acto de ler é a construção de significados” (p.99), pois “sem compreensão não há prazer e a leitura converte-se em exercício enfadonho” (Manzano, 1988, p.36). Outros autores, como Santos (2000), partilham da mesma opinião ao afirmarem que “o objectivo de toda a leitura é, precisamente, compreender o que está escrito” (p. 33). Na mesma linha de pensamento, enquadra-se a definição de Sim-Sim e Micaelo (in Sim-Sim, 2006) em que “a compreensão da leitura é entendida como uma construção activa de significado do texto em que a informação de um estímulo se associa a informação prévia de que o leitor dispõe.”

Para Van Dijk (in Alarcão 2001) a compreensão consiste numa “análise de informação veiculada pela estrutura de superfície do texto e na sua tradução em termos de conteúdo, ou seja, de informação conceptual” (p. 17). Dubois (in Vigner, 1979) considera que “numa primeira

aproximação, definimos a compreensão como o conjunto de actividades que relacionam as informações novas com as adquiridas anteriormente e armazenadas na memória a longo prazo.” (p. 37). Ricoeur (in Alarcão 2001) refere que a compreensão de um texto consiste em “seguir o seu movimento do sentido para a referência, daquilo que [o texto] diz para aquilo de que fala” (p. 17). Outros autores, como Vézin e Vézin (in Alarcão 2001) consideram que a compreensão da leitura “pressupõe um tratamento da informação linguística e o estabelecimento de relações semânticas expressas nos enunciados, atribuindo à informação contextual um papel decisivo neste processo” (p. 17).

Numa perspectiva mais tradicionalista, a compreensão é vista como “uma habilidade constituída por um certo número de sub-habilidades individuais, que devem ser ensinadas de forma sequencial e organizada. Segundo Swaby (1989), existem quatro categorias principais de sub-habilidades de compreensão: i) literal; ii) ilativa ou inferencial; iii) avaliadora e; iv) crítica. Segundo este modelo, as sub-habilidades de compreensão deverão ser ensinadas de forma isolada e sequencial, sendo que o aluno apenas deverá partir para a aprendizagem da seguinte quando tiver desenvolvido a precedente. Segundo o referido autor, o desenvolvimento destas sub-habilidades de compreensão permitirá que o aluno se torne um bom leitor e consiga compreender a leitura.

Outra perspectiva mais recente defende que é possível dominar bem uma habilidade ou um nível de compreensão da leitura sem que se seja um bom leitor. Giasson (2000) afirma que os diferentes níveis de compreensão da leitura estão em constante interacção uns com os outros no processo de leitura. Assim, não podem ser encarados de forma isolada, mas como “um processo holístico ou unitário” (p.18), sendo cada vez mais evidente, segundo a autora, que uma habilidade ou nível de compreensão aprendido isoladamente não contribuirá para uma actividade real de leitura.

### **Conceito de Fluência de Leitura**

De acordo com Schreiber, Rasinski e Padak (in Araújo, 2007) “a fluência na leitura caracteriza-se por uma leitura sincopada por frases ou unidades de sentido a que corresponde um observável respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequada”. Segundo Khun e Stahl (2003), e também de acordo com a definição do National Reading Panel (NICHD, 2000), um leitor fluente deverá ler com precisão, num ritmo razoável, e respeitar os aspectos prosódicos da linguagem oral. Alguns autores (Schwanenflugel, Kunh, Meisinger, Bradley, e Stahl, 2003) sugerem que a precisão de leitura (no sentido de ausência de erros de leitura oral) pode ser um bom indicador de compreensão da leitura, mas apenas nos primeiros anos de escolaridade. Após o segundo ou terceiro ano o conhecimento do vocabulário e de estratégias de compreensão assumem maior importância, o que poderá causar um grande impacto na compreensão da leitura. Todavia, a fluência, no sentido de leitura realizada num ritmo razoável, respeitando os aspectos prosódicos da linguagem, permanece como um factor importante ao longo dos anos. Na verdade, segundo os resultados do estudo National Assessment of Educational Progress (NAEP) acerca da leitura oral com alunos de quarto ano, esta aparece fortemente associada à compreensão da leitura (Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough e Beatty, 1995; Daane, Campbell, Grigg, Goodman e Oranje, 2005).

Segundo Sim-Sim e Micaelo (in Sim-Sim, 2006) “a fluência de leitura, entendida como a rapidez e rigor de compreensão do que é lido, resulta essencialmente do sucesso de adequação das estratégias de compreensão usadas” (p. 41) uma vez que, “ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintácticas que possibilitem a compreensão do texto escrito” (Sim-Sim, 2006, p.19). As autoras reforçam, neste sentido, a noção de que a fluência e a compreensão da leitura estão associadas e em constante interacção.

Santos (2000) refere que “sem uma leitura fluente, que possibilite ao sujeito abarcar unidades significativas de texto e acompanhar a linha de pensamento do autor, a compreensão fica dificultada, quando não mesmo comprometida” (p. 33). A falta de fluência faz com que os alunos demonstrem pouco interesse, ou se sintam desmotivados, evitando a leitura de textos mais complexos (Chall e Jacobs, 2003), o que será prejudicial em termos do desenvolvimento da compreensão da leitura e também em termos de sucesso escolar. Neste sentido, os resultados do estudo PISA 2003 vêm comprovar que os alunos que têm melhores resultados na compreensão da leitura são os que mais lêem (OECD, 2004). Assim, a falta de fluência poderá afectar negativamente a leitura e, conseqüentemente, a compreensão.

### **Desenvolvimento da Compreensão da Leitura**

*“Não podemos obrigar os alunos a ler, podemos obrigar a decifrar um texto..., mas não podemos forçar, essa doação de si próprio, que é o único espaço em que se pode gerar o sentido.”*

Pennac, 1993

### **Hábitos de Leitura**

Na criação de hábitos de leitura, ou nas palavras de Pennac, de espaços próprios para gerar sentido, é importante que a criança viva num ambiente em que a leitura é prática comum, ou seja, é essencial que a criança viva num ambiente em que veja e oiça os pais ler. O comportamento das pessoas que a rodeiam face à leitura irá influenciar determinadamente a importância que ela irá atribuir a esta prática. Segundo Morais (1997) “não podemos ter o desejo de ler se não soubermos

o que isso é. Ouvir a leitura em voz alta, cria o desejo de ler por si mesmo, desejo tão irresistível como o de caminhar sozinho” (p.164). Segundo Santos (2000) a leitura pode ser encarada como um hábito quando “através de uma prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa, manifestando-se, assim, como uma tendência adquirida, estável, que facilita a sua prática” (p.69).

Apesar dos inúmeros esforços de professores e encarregados de educação, vários estudos mostram que, “depois de deixar a escola, se perdem hábitos de leitura, e muito particularmente de leitura do livro” (Freitas e Santos, 1992, p.69). Neste sentido, Passeron (1986) considera que a leitura irá encontrar maiores entraves juntos dos grupos socioculturalmente mais desfavorecidos. No entanto, segundo o autor, estes entraves não se podem “descrever somente em termos de privação ou incapacidade. O que se verifica é que, uma vez dados os meios, um grupo não adota uma prática a menos que ela tenha ou possa ganhar um sentido na sua cultura” (p.22).

Segundo um inquérito realizado à população portuguesa (Freitas, Casanova e Alves, 1997) “o grau e as formas de relacionamento que os indivíduos têm com a leitura em diferentes fases do seu ciclo de vida estão na base da constituição de hábitos mais ou menos estruturados nesse campo”. Vários autores (Santos, 2000; Freitas e Santos, 1992; Freitas, Casanova e Alves, 1997) consideram que os principais agentes associados à criação de hábitos de leitura se prendem com factores associados à família e ao meio sociocultural em que a criança se encontra envolvida, e/ou ainda factores relacionados com a própria escola.

A família desempenha um papel muito importante no que diz respeito à aquisição, ou não, de hábitos de leitura nas crianças. Por um lado, “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura” (Manzano, 1988, p.113), por outro, poderá ser ela um dos factores condicionadores do desenvolvimento de tal prática, ou seja, o papel da família no desenvolvimento de hábitos de leitura das crianças poderá variar consoante o nível sociocultural e

económico em que a criança está inserida. O facto de uma criança possuir livros em casa, jornais e revistas constitui por si só uma grande ajuda, uma vez que a criança poderá manusear facilmente esse tipo de material e familiarizar-se desde cedo com vários tipos de leitura. Em famílias economicamente mais desfavorecidas, por vezes, a escassez de livros em casa é decisiva no desenvolvimento de hábitos de leitura, uma vez que os primeiros contactos com a leitura serão feitos na escola e, por isso, terão um carácter de obrigatoriedade levando, na maioria das vezes, à desmotivação e desinteresse pela prática da leitura.

Segundo Bamberger (1975) “o que uma criança aprende ou não aprende na escola depende, muitas vezes, mais dos seus interesses do que da sua inteligência” (p.17), ou seja, se um aluno se interessar ou se sentir motivado por determinado assunto ser-lhe-á mais fácil adquirir os conhecimentos daí provenientes. Neste sentido, Alarcão (2001) considera que a escola deveria proporcionar a todos os alunos “um apetrechamento aliciante, um ambiente convidativo e uma animação permanente da biblioteca” bem como uma programação e avaliação constante das actividades da biblioteca de turma, dos jornais de parede, dos jornais escolares, dos clubes de leitura e, “sobretudo, em todas as aulas de todas as disciplinas, o entusiasmo do professor enquanto mediador de leituras” (p.14-15). Neste sentido, poderemos dizer que a motivação constitui um dos factores mais importantes para a criação de hábitos de leitura, uma vez que um leitor motivado tende a ler e, é através da leitura que desenvolve a compreensão e o prazer de ler (Santos, 2000).

## Motivação para a Leitura

*“O verbo ler não suporta o imperativo.  
É uma aversão que compartilha com outros:  
o verbo amar... o verbo sonhar...”*

Pennac, 1993

Santos (2000) considera que “a aprendizagem da leitura deve alicerçar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender” (p.71). Segundo Guthrie e Humenick (2004) a motivação para a leitura pode ser definida como um “empenho cognitivo com o objectivo de ler para aprender e para desenvolver a experiência estética” (p.329). Outros autores (McKenna, 1994) definem motivação como um conjunto de sentimentos organizados acerca da leitura que predispõem o indivíduo para se aproximar ou evitar fazê-lo.

A motivação para a leitura permite que a criança desenvolva o automatismo e a fluência de leitura e, quanto maior for a sua motivação, maior será a sua prática de leitura. Inversamente, quanto mais dificuldades a criança manifestar na leitura mais a evitará, o que irá ter repercussões ao nível da sua aquisição e compreensão. Neste sentido e, tendo em conta que “a motivação é um elemento básico para o desenvolvimento de uma acção de qualidade” (Santos, 2000a, p.70), o professor deverá definir estratégias que possam contribuir para despertar nos alunos o interesse pela leitura, procurando conhecer as suas preferências e tendo sempre em atenção a adequação do grau de dificuldade de acordo com as capacidades dos alunos. De acordo com Magalhães e Alçada (1994) “forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho” (p.41).

Sabe-se que a leitura de textos interessantes aumenta a motivação para a leitura e a compreensão. Alguns dos factores que tornam um texto interessante e influenciam a sua

compreensão poderão ser a familiaridade que os alunos têm com o tema, as suas fotografias ou ilustrações e ainda a atraente aparência da informação. Quando a composição gráfica é apelativa os alunos esperam que os textos sejam fáceis de ler. Se, ao invés, a composição gráfica não for apelativa os alunos esperam que o texto seja difícil e pouco interessante (Guthrie e Humenick, 2004).

Algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos professores de modo a aumentar a motivação para a leitura dos seus alunos poderão ser: i) fazer com que os alunos fiquem intrigados com o conteúdo do texto; ii) estabelecer objectivos de leitura; iii) pedir que expliquem aos colegas o significado de um texto; iv) leitura colaborativa ou em grupo e; v) dar-lhes oportunidade de serem eles a seleccionar as suas próprias leituras.

De acordo com Sweet, Guthrie, e Ng (1998), o facto de os alunos lerem em grupo ou realizarem actividades de leitura em grupo aumenta a motivação para a leitura enquanto que as mesmas actividades realizadas individualmente são menos motivadoras. Segundo os mesmos autores dar aos alunos a escolha das suas próprias leituras aumenta consideravelmente a motivação e o tempo despendido na leitura. Neste sentido, uma estratégia que se provou ser eficaz no desenvolvimento da motivação para a leitura na sala de aula é a realização de Círculos de Literatura (Daniels, 1994), definidos como pequenos e temporários grupos de discussão constituídos por alunos que escolheram ler o mesmo livro. Cada membro do grupo desempenha uma tarefa diferente durante as sessões de discussão. Os grupos reúnem-se frequentemente e as tarefas a desempenhar pelos alunos são rotativas, sendo alteradas em cada sessão. No final, quando o grupo termina a leitura decide de que modo irá fazer a apresentação da história do seu livro ao resto da turma.

Um trabalho realizado em turmas do 6º ano de escolaridade (Folgado, 2007) concluiu que esta estratégia aumenta consideravelmente a motivação e o interesse dos alunos pela leitura ao



mesmo tempo que ajuda a desenvolver a compreensão da leitura, a criatividade e a autonomia na pesquisa de informação. O facto de os alunos lerem um livro escolhido por eles e trabalharem de uma forma tão dinâmica desenvolve a motivação e poderá levá-los a criar o gosto pela leitura.

### **O Papel da Metacognição na Compreensão da Leitura**

O importante papel que a metacognição desempenha na leitura tem vindo a ser cada vez mais reconhecido. Desde a década de 70 que alguns autores (Flavell, 1976; Flavell e Wellman, 1977; Brown, 1978; Presseisen, in Morais e Valente, 1991) se têm debruçado sobre o estudo dos processos metacognitivos envolvidos na leitura e na compreensão da leitura.

O termo “metacognição” foi usado pela primeira vez por Flavell (1976). Segundo este autor, a metacognição refere-se ao conhecimento que possuímos sobre os nossos próprios processos cognitivos, e a regulação desses processos em função de objectivos cognitivos. Dentro da mesma linha de pensamento, outros autores como Yuill e Oakhill (1991) consideram que a metacognição se refere ao modo como as pessoas usam o conhecimento sobre os seus processos mentais, de maneira a monitorizar e possibilitar a alteração do seu desempenho. Alguns autores como Smith (1989) e Baker e Brown (1984) tentaram sintetizar o conceito de metacognição. Assim, para o primeiro autor a metacognição significa “a cognição sobre a cognição”, ou seja, o pensamento acerca dos nossos próprios pensamentos. Baker e Brown (1984) definem metacognição como “o conhecimento e o controlo que se tem sobre o nosso próprio pensamento e actividades de aprendizagem” (p. 2).

Actualmente a metacognição é o elemento responsável pela eficiência e qualidade da aprendizagem, assim como, da sua transferência para novas situações (Braten, citado por Neto, 1998). Garner (1987) considera que um aspecto importante da compreensão da leitura é o conhecimento metacognitivo, sendo este um factor fundamental para o sucesso escolar dos

alunos. Neste sentido, o conhecimento metacognitivo permitirá ao aluno regular o seu progresso e auto-avaliar o seu próprio conhecimento, assim como os limites do seu funcionamento cognitivo, de forma a tornar mais eficaz a sua aprendizagem, ou seja, este tipo de conhecimento permitirá que o aluno “aprenda a aprender”. Brown (1978) considera que o facto de um aluno reconhecer a dificuldade na compreensão de uma tarefa, ou ter consciência de que não compreendeu algo, é uma capacidade que, segundo o autor, poderá distinguir os bons dos maus leitores.

De acordo com Yuill e Oakhill (1991) os bons leitores são aqueles que têm a capacidade de inferir o sentido da informação que não está explícita no texto. Segundo os mesmos autores, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas podem levar os alunos a melhorar consideravelmente a compreensão inferencial. Todavia, e apesar dos inúmeros estudos desenvolvidos nesta área, existe ainda uma grande dificuldade em separar as actividades cognitivas das metacognitivas, no sentido de que a actividade metacognitiva não deixa de ser uma actividade cognitiva. Segundo Brown (1980), as actividades cognitivas encontram-se abaixo do nível de consciência no leitor eficiente, ou seja, encontram-se automatizadas e são usadas para ajudar a alcançar um determinado objectivo, como a leitura de um texto, enquanto que as actividades metacognitivas envolvem uma introspecção consciente, ou seja, são utilizadas para assegurar que o objectivo foi conseguido, como, por exemplo, a compreensão de um texto.

Alguns autores (Palincsar e Brown, 1985; Baker, 1985) consideram que é possível aprender a regular e controlar o nível de compreensão do texto através do emprego de uma variedade de estratégias metacognitivas: i) adoptar uma estratégia específica de memorização (Baker e Brown, 1984); ii) reconhecer que não compreendeu um texto e tenta corrigir a situação (Roberts e Erdos, 1993) e; iii) caracterizar o tipo de compreensão a que correspondem as perguntas de um texto, se por exemplo, a resposta está explícita no texto; se é necessário juntar informação de várias partes

do texto; se é necessário pensar e deduzir com base nos indícios do texto e no conhecimento do mundo (Raphael in Araújo, 2007).

A actividade metacognitiva implica que o leitor seja capaz de seleccionar e aplicar as estratégias adequadas com vista à compreensão. Neste sentido, as estratégias de compreensão estão intimamente relacionadas com a metacognição, sendo por isso que o seu ensino é considerado uma das chaves principais da promoção da aprendizagem (Zimmerman, 1989).

### **A Compreensão da Leitura**

*“Lemos para saber, para compreender, para reflectir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar.”*

Morais, 1997

A investigação sobre a compreensão da leitura iniciou-se no final da década de 70 a par do crescente interesse pelo estudo da psicologia cognitiva. Desde então, têm sido identificados por diversos autores (Herber, 1978; Smith, 1980; Teixeira, 1994; Mullis et al., 2004) vários níveis ou processos de compreensão, bem como as estratégias envolvidas na compreensão (Kamil, 2004) e alguns factores que poderão influenciar o seu desenvolvimento (NICHD, 2000).

#### **Processos de Compreensão da Leitura**

Os recentes desenvolvimentos na investigação da compreensão da leitura reflectem uma visão de leitura como um processo construtivo e interactivo (Rosenblatt, 1978; Anderson e Pearson,

1984; Ruddell e Unrau, 2004). A interação e o envolvimento com o texto permite ao leitor extrair e construir significado interligando o seu conhecimento com as características do texto. Segundo Venâncio (2004), “o leitor constrói o significado do texto por meio da interpretação e das inferências, se o leitor, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão, limita-se a decodificar” (p.53). Esta visão de leitura reconhece os processos através dos quais o leitor é capaz de extrair informação do texto e inferir os significados implícitos, no entanto, reconhece igualmente que a acção de inferir é bastante influenciada pelo texto e pelos conhecimentos prévios do aluno.

Com base nas perguntas do texto, vários investigadores desenvolveram esquemas de classificação que distinguem os diferentes processos de compreensão (Cunningham, 1987; Viana e Teixeira, 2002; Giasson, 2000; Raphael, 1986). Viana e Teixeira (2002) propõem os seguintes níveis de compreensão da leitura: i) compreensão literal; ii) compreensão interpretativa ou inferencial; iii) avaliação ou julgamento; iv) apreciação e; v) criação. A compreensão literal baseia-se na reprodução fiel do significado explícito de um texto, que poderá traduzir-se por exercícios como seguir instruções, reproduzir factos ou constituir a sequência de uma história ou de outra informação. A compreensão interpretativa ou inferencial consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito de um texto, ou seja, consiste, no que Gray (1960) denominou de “ler nas entrelinhas”. Ziccardi (2003) considera que a compreensão inferencial se realiza através de um processo que o leitor emprega, para estabelecer uma relação implícita entre elementos do texto e outros de ordem pragmática e cognitiva, a fim de se fazer uma interpretação daquilo que lê. As inferências podem basear-se no texto ou nos conhecimentos prévios e experiências do leitor. O desconhecimento de um determinado tópico de leitura poderá bloquear a interpretação ou originar uma interpretação errada. Assim, a compreensão da leitura depende em grande parte dos conhecimentos prévios do leitor, ou seja, quanto maior for o conhecimento do

leitor sobre um determinado assunto, maior será a compreensão do texto. O terceiro nível é designado, segundo a proposta de Viana e Teixeira (2002), por avaliação ou julgamento. Neste nível de compreensão o leitor questiona, analisa e faz inferências para avaliar a veracidade da mensagem, usando o seu sentido crítico para distinguir a realidade da fantasia, o facto da opinião, avaliar a credibilidade das fontes de informação, detectar e avaliar pontos de vista e técnicas de propaganda. O quarto nível de compreensão referido pelos autores é a apreciação. Este nível consiste em reagir às qualidades estéticas de um texto. Na apreciação de um texto estão envolvidos processos afectivos, uma vez que, mesmo usando critérios objectivos, estes estão embutidos das atitudes, valores e interesses subjectivos do leitor. Por último, a criação consiste na capacidade do leitor em criar novas ideias ou interpretações a partir daquilo que leu. O leitor, neste nível de compreensão, não só é capaz de descodificar a mensagem implícita de um texto, como também é capaz de lhe dar um novo significado.

Segundo Cunningham (1987), os processos de compreensão poderão dividir-se em: i) perguntas literais ou explícitas – requerem informação que está explicitamente expressa no texto; ii) perguntas que requerem inferências lógicas – baseadas no texto, mas requerem atenção à informação implícita e; iii) perguntas que requerem inferências pragmáticas – baseiam-se no conhecimento do leitor. Dentro da mesma linha de pensamento, outros autores (Teixeira, 1994; Barrett, 1972; Smith, 1980), consideram que a compreensão da leitura pressupõe o domínio do código grafo-fonético, a compreensão literal e inferencial do texto, sentido crítico, a capacidade de apreciar o seu valor estético, e a criação do significado subjacente do mesmo.

Exames internacionais como o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) e o Programme for International Student Assessment (PISA) identificam dois objectivos principais para a leitura: *ler para adquirir experiência literária e ler para adquirir informação*. De acordo com estes dois objectivos, o PIRLS define quatro processos de compreensão da leitura: i)

localizar e retirar do texto informação explícita; ii) fazer inferências directas; iii) interpretar e integrar ideias e informação e; iv) examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais (Mullis et al., 2003).

Apesar da diferente nomenclatura e organização que vários autores atribuem aos processos de compreensão, existe um consenso no que respeita aos seus pressupostos. Neste sentido, podemos dizer que se agrupam em quatro grandes categorias de compreensão da leitura. A primeira refere-se à compreensão de informação textualmente explícita; a segunda à informação implícita; a terceira implica dar um significado personalizado à mensagem implícita recorrendo aos conhecimentos do leitor e, por último, olhar para a informação textual de um ponto de vista crítico.

A partir dos anos 90, numerosos programas de leitura e currículos defendem que os processos de compreensão de leitura devem ser ensinados aos alunos. O *English National Curriculum* refere que as crianças deveriam ser ensinadas a “usar inferências e deduções e olhar para o significado para além do significado literal”. Um estudo do Observatoire National de Lecture (ONL) (2003) sobre os cinco manuais mais vendidos em França identificou como a maioria das actividades de compreensão de leitura exploradas nos manuais, as ideias principais, o significado literal e as inferências. Uma recente avaliação dos cinco programas de leitura mais comumente usados nos EUA revelou uma forte concentração no ensino de estratégias de compreensão (Walsh, 2003).

### **Estratégias de Compreensão da Leitura**

As estratégias de compreensão da leitura, consideradas como procedimentos cognitivos específicos que guiam os indivíduos à medida que vão extraíndo significado do texto, têm sido amplamente estudadas por vários autores, originando uma extensa literatura dedicada a este tema,

particularmente do ponto de vista da instrução (Palincsar e Brown, 1985; Durkin, 1986; Pressley, 2000; NICHD, 2000; Kamil, 2004). Neste sentido, a instrução das estratégias cognitivas consiste na consciencialização do aluno dos seus próprios processos cognitivos, começando por ser apoiada pelo professor, que vai, gradualmente, transferindo essa responsabilidade para o aluno, até este se tornar autónomo (Pearson e Fielding, 1996). Vários estudos têm mostrado que levar os alunos a desenvolver a auto-regulação dos processos cognitivos, especificamente através da modelação dos processos mentais, é um procedimento educativo de sucesso. De facto, a eficácia da instrução explícita das estratégias de compreensão tem vindo a ser empiricamente confirmada (NICDH, 2000; Pressley, 2000). Os resultados do National Reading Panel (NICDH, 2000) referem que a base científica que apoia o ensino das estratégias é particularmente conclusiva, nomeadamente no que diz respeito à instrução: i) da monitorização da compreensão; ii) da aprendizagem cooperativa; iii) da utilização de organizadores gráficos; iv) da relação entre perguntas-respostas e; v) do resumo (Kamil, 2004).

A monitorização da compreensão consiste em tornar os leitores conscientes do nível de compreensão que possuem sobre o texto que estão a ler. Esta permite aos alunos tomarem um certo número de passos sempre que surjam problemas de leitura, tais como: compreender qual é a dificuldade, ler novamente, e olhar para trás e para a frente no texto à procura de informação que possa ajudar a resolver o problema (Bereiter e Bird, 1985).

A aprendizagem cooperativa ou colaborativa implica a divisão da turma em pequenos grupos de alunos que deverão trabalhar conjuntamente numa tarefa específica. Esta estratégia pode revelar-se bastante eficaz quando a tarefa a realizar pelos alunos se relaciona com actividades de compreensão. No entanto, é condição necessária que todos os elementos do grupo participem activamente no desempenho da tarefa designada.

Organizadores gráficos são representações visuais e espaciais que ajudam os alunos a visualizar as relações entre os vários elementos do texto. Alguns exemplos são os mapas de histórias; mapas semânticos, também apelidados de organizadores semânticos. Esta estratégia permite que o leitor se concentre sobre os elementos estruturais importantes do texto e desenvolva a escrita de resumos.

No que respeita ao ensino da relação entre perguntas-respostas, esta estratégia tem por base ensinar aos alunos que a resposta a uma pergunta nem sempre se encontra explícita no texto e que é possível combinar a informação do texto com os seus conhecimentos prévios. A elaboração de perguntas por parte dos alunos às quais eles próprios terão que dar uma resposta é uma estratégia considerada de carácter mais activo do que a de pergunta-resposta, uma vez que o leitor não se limita a responder à pergunta, mas terá também que a construir. Rosenshine, Meister e Chapman (1996) concluíram que esta se trata de uma boa estratégia para o desenvolvimento da compreensão da leitura, tornando os alunos leitores mais independentes e activos.

Por último, o resumo é uma estratégia eficaz no desenvolvimento da compreensão da leitura (Rinehart, Sthal e Erickson, 1986), uma vez que obriga o leitor a concentrar-se sobre a ideia principal do texto e a excluir informação irrelevante. O aluno tem que tomar mais atenção ao texto e relê-lo à medida que vai resumindo, o que leva a um maior envolvimento da parte deste para com o texto.

Apesar da comprovada importância do ensino de estratégias de compreensão da leitura e da confirmação de que é possível melhorar o seu desenvolvimento através de diversas abordagens, o ensino das estratégias de compreensão parece estar ainda afastado de muitas salas de aula (Pressley, 1998; Pocinho, 2004).



## **Dificuldades de Leitura e Compreensão**

No início da escolaridade a leitura constitui um fim em si mesma, ou seja, o aluno *aprende a ler*, mas rapidamente esta se transforma num meio para alcançar um fim, e o aluno começa então a *ler para aprender* (Golder e Gaonac'h, 1998).

Embora a aprendizagem da leitura decorra sem grandes problemas num número significativo de alunos, regista-se um número cada vez maior de crianças que apresentam graves dificuldades de aprendizagem da leitura (Lyon, 1999). Crianças que não adquiram as aprendizagens necessárias para o correcto desenvolvimento da leitura nos dois primeiros anos de escolaridade tendem a ser sempre identificadas como alunos com dificuldades de aprendizagem (Snow, Burns e Griffin, 1998). Neste sentido, Lopes (2002) refere que “o fracasso inicial pode revelar-se devastador no trajecto futuro desses alunos, principalmente quando não são desenvolvidas estratégias compensatórias para evitar o avolumar do problema” (p.69). Alguns estudos longitudinais concluíram que setenta e cinco por cento dos alunos que apresentam dificuldades de leitura no terceiro ano de escolaridade continuam com graves défices de leitura até ao final da escolaridade obrigatória (Lyon, 1998; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz e Fletcher, 1996).

Alguns autores (Ellis, 1984; Rumelhart, 1977) referem que, durante a leitura, se uma palavra for familiar em termos gráficos, o leitor activa uma via directa ou visual de acesso ao significado, por outro lado, se uma palavra for desconhecida, o leitor activa uma via indirecta ou fonológica. Segundo alguns autores (Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura, e Morais, 2006) “as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura estão associadas a um problema específico ao nível da consciência fonológica, cujo papel é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.” (p. 158). Dentro da mesma linha de pensamento, estudos desenvolvidos por Siegel, (1993) concluíram que existe uma alta correlação entre distúrbios de leitura e dificuldades de processamento fonológico. Neste sentido, alguns autores de estudos de



carácter longitudinal (Ehri e Wilce, 1985; Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter, 1974; Perfetti, Beck, Bell, e Hughes, 1987) sugerem que quanto mais precoce e sistemática for a intervenção com o fim de desenvolver a consciência fonológica maior será o sucesso na redução do número de alunos que apresentam baixos níveis de leitura e conseqüentemente, de compreensão.

Como já foi referido, de acordo com Morais (1997) a finalidade da leitura é a compreensão do que está escrito. Neste sentido, após a automatização do processo de descodificação o objectivo a atingir será compreender adequadamente o significado de um texto, ou qualquer outro tipo de leitura, para daí extrair significado (Santos, 2000). Todavia, nem sempre esse objectivo é alcançado, por serem complexas as habilidades que a compreensão da leitura envolve, vendo-se assim as crianças impedidas de aceder plenamente ao significado da leitura.

A investigação em torno das dificuldades de compreensão tem-se centrado sobretudo em três grandes abordagens: i) dificuldades de compreensão resultam de défices de vocabulário; ii) alunos com dificuldades de compreensão apresentam dificuldades na análise sintáctica e semântica do texto e; iii) alunos com dificuldades de compreensão têm dificuldades em realizar inferências ou conjugar os seus conhecimentos prévios com a informação do texto (Yuill e Oakhill, 1991).

Algumas estratégias que poderão ajudar os alunos a superar essas dificuldades são, segundo Yuill e Oakhill (1991), alterar e acrescentar textos de maneira a torná-los mais compreensíveis e facilitar a sua memorização; tomar notas sobre o texto; sublinhar as partes mais importantes; fazer resumos e ensinar às crianças estratégias de compreensão da leitura. O desenvolvimento de hábitos de leitura poderá igualmente ser um factor decisivo para ajudar a superar as dificuldades de leitura e compreensão, uma vez que a prática da leitura e os processos nela envolvidos confluem para o desenvolvimento da compreensão.

## Avaliação da Compreensão da Leitura

*“Um olhar sobre o caminho percorrido durante os primeiros anos de vida pode ajudar a perceber as potencialidades do jovem adulto e as dificuldades que terá de superar nas aprendizagens escolares relativas à língua materna”.*

Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997

A avaliação da compreensão da leitura dos alunos portugueses tem sido realizada através de exames nacionais e estudos internacionais. A nível nacional têm sido promovidas anualmente pelo Ministério da Educação *Provas de Aferição* (Ministério da Educação, s/d). A nível internacional Portugal tem participado em estudos como o *PISA – Programme for International Student Assessment* promovido pela Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD s/d). Participou ainda num estudo promovido pela IEA (Internacional Association for the Educational Achievement), *Study of Reading Literacy* (Elley, 1992). Este último é considerado como um precursor do estudo *PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study* (Mullis et al., 2003), promovido também pela IEA ao nível do quarto ano de escolaridade e no qual Portugal não tem vindo a participar.

### **O estudo PISA – Programme for International Student Assessment**

O estudo PISA, realizado todos os três anos desde o ano 2000, é o produto de uma colaboração entre a OECD e os governos dos países participantes. Em 2003 contou com a participação de 41 países, 30 dos quais membros da OECD. Este estudo avalia, entre outras

competências, a literacia em contexto de leitura dos alunos de 15 anos a nível internacional, sendo esta definida como:

“a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”

(GAVE, 2004, p.45)

Portugal teve um desempenho significativamente abaixo da média (OECD, 2004), situando-se na 28ª posição em 41 países avaliados, com valores muito distanciados de países como a Finlândia, a Coreia ou o Canadá que apresentam os melhores resultados. Dos alunos portugueses participantes no estudo, 48% revelam baixos índices de compreensão da leitura, sendo que 26% apresentam nível 2, enquanto 22% apresentam nível 1 ou inferior, numa escala de 1 a 5. Apenas 4% dos alunos portugueses conseguiram atingir o nível máximo de desempenho, apresentando um nível de pensamento sofisticado e crítico (GAVE, 2004). Os resultados sugerem ainda que a grande maioria dos alunos portugueses é capaz de retirar informação explícita do texto, mas tem dificuldades consideráveis em interpretar e reflectir sobre o conteúdo e a forma como um texto é apresentado (OECD, 2004).

Os resultados obtidos pelos alunos portugueses neste estudo não são substancialmente diferentes dos apresentados no PISA 2000. No estudo de 2000 a percentagem de alunos de 15 anos que em Portugal apresentou nível igual ou inferior a 2 foi de 48% contra 42% da OECD. Em 2003, as percentagens foram de 48% para Portugal contra 40% da OECD. No caso de Portugal, apesar de se verificarem alterações dentro de cada nível, o somatório das percentagens de alunos com nível 2 ou inferior é exactamente o mesmo que no estudo de 2000, o que nos poderá levar a inferir que poucas alterações se fizeram sentir ao nível da qualidade do ensino em Portugal nesses três anos.

Portugal ocupa assim uma posição bastante modesta relativamente às médias dos países da OECD, piorando um pouco quando comparado com as médias dos países que se posicionam nos primeiros lugares, tal como a Finlândia, que apresenta 80% de alunos com níveis iguais ou superiores a 3, enquanto este valor é de 52% para os alunos portugueses (OECD, 2004).

### **O estudo PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study**

O *Study of Reading Literacy* (Elley, 1992), um precursor do PIRLS, conduzido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), foi o primeiro estudo realizado em Portugal com o objectivo de proceder a uma avaliação dos níveis de literacia dos alunos portugueses de 4º e 9º ano. Este estudo, em que participaram 32 países, e que deu origem ao livro “How in the world do students read” (Elley, 1992), revelou um desempenho dos alunos portugueses de quarto ano abaixo da média internacional no que diz respeito à compreensão da leitura. Os resultados mostram ainda que não existem diferenças significativas no desempenho dos alunos relativamente aos diferentes domínios de leitura testados: textos narrativos, descritivos e documentos (Elley, 1992). Deste estudo resultou um outro relativo apenas aos resultados dos alunos portugueses – *Como lêem as nossas crianças: caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa* – desenvolvido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Sim-Sim e Ramalho, 1993).

No seguimento do *Study of Reading Literacy* (Elley, 1992) surgiu o estudo PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* (Mullis et al., 2003). Realizado a cada cinco anos, este estudo testa as competências de literacia em contexto de leitura ao nível do quarto ano de escolaridade. Foi realizado por duas vezes, a primeira em 2001 com a participação de 35 países e a segunda em 2006 com a participação de 45 países. O número de países participantes neste

estudo deixa transparecer a importância que lhe é atribuída a nível internacional, no entanto, Portugal não tem participado.

No estudo PIRLS, a visão de literacia em contexto de leitura reflecte-se em teorias que a encaram como um processo construtivo e interactivo (Anderson e Pearson, 1984; Chall, 1983; Ruddell e Unrau, 2004; Walter, 1999), sendo definida como:

“a habilidade de compreender e usar a linguagem escrita requerida pela sociedade e/ou valorizada pelo indivíduo. A construção de significado poderá ser feita, por parte de jovens leitores, a partir de uma variedade de textos. Estes lêem para aprender, para participar em actividades de leitura na escola e na vida quotidiana e, para entretenimento. (Mullis et al., 2003, p. 33).”

De acordo com esta definição de literacia em contexto de leitura, a avaliação da compreensão centrou-se em dois aspectos principais: os objectivos de leitura e os processos de compreensão de leitura. Os objectivos de leitura foram definidos como “*ler para adquirir experiência literária*” e “*ler para adquirir e usar informação*”. Dentro destes dois grandes objectivos, o PIRLS avaliou quatro processos de compreensão: i) localizar e retirar do texto informação explícita; ii) fazer inferências directas; iii) interpretar e integrar ideias e informação e; iv) examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais (Mullis et al., 2003)

No presente estudo iremos apenas centrar-nos no primeiro objectivo de leitura, “*ler para adquirir experiência literária*”, e nos processos de compreensão que explicitaremos em mais pormenor no capítulo seguinte.

### **Categorização dos Processos de Compreensão da Leitura**

A construção de significado pode ser realizada de diversas formas: o leitor pode localizar e retirar ideias específicas do texto, fazer inferências, interpretar e integrar ideias e informação, e

ainda examinar e avaliar o conteúdo do texto (Mullis, Martin, Kennedy e Sainsbury 2006). Estes processos são transcendidos por processos metacognitivos que permitem ao leitor avaliar a sua própria compreensão e reajustar a sua acção (Jacobs, 1997; Paris, Wasik, e Turner, 1996; Van Dijk e Kintsch, 1983). Dado que os processos metacognitivos não se prestam facilmente a uma avaliação objectiva da compreensão leitora, o PIRLS (Mullis et al., 2006) focou apenas os processos de compreensão acima mencionados e que passamos a descrever.

### **Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita**

Neste tipo de processo de compreensão, a localização da informação encontra-se ao nível da frase ou oração. Este processo pode requerer que o leitor localize e retire apenas algumas partes da informação, no entanto, esta localiza-se sempre numa única frase ou oração do texto.

Recuperar a informação apropriada para responder à pergunta que é colocada ao leitor requer não só a compreensão, por parte deste, da informação que está explícita no texto, mas também a compreensão do modo como essa informação se relaciona com a informação que procura. Este processo necessita de poucas ou nenhuma inferências ou interpretações. Não existem sentidos implícitos a completar, o significado é evidente e está expresso de forma clara no texto. O leitor deve, contudo, reconhecer a relevância da informação ou ideia de acordo com a informação que procura.

Algumas actividades de leitura utilizadas de acordo com este processo de compreensão são: identificar informação relevante para o objectivo específico da leitura; procurar ideias específicas no texto; procurar definições de palavras ou frases; localizar a acção no tempo e no espaço ou ainda identificar a ideia principal, quando explicitamente expressa no texto (Mullis et al., 2006).

### **Fazer Inferências Directas**

Ao inferir o sentido de uma ideia ou informação o leitor vai para além do sentido ao nível da frase ou oração. A atenção do leitor poderá estar mais ao nível do sentido local, ou seja, do sentido ou significado de uma parte do texto, ou ao nível do sentido global. À medida que o leitor constrói significado, está a realizar inferências sobre ideias ou informações que não estão explícitas no texto.

Realizar inferências permite ao leitor ir para além do sentido explícito e completar os sentidos implícitos que muitas vezes se encontram presentes nos textos. Algumas dessas inferências são directas, uma vez que se baseiam maioritariamente em informação contida no texto: o leitor poderá ter de ligar simplesmente duas ou mais ideias ou partes da informação. Embora as ideias possam estar explícitas no texto, a ligação entre elas não está, e terá, assim, de ser inferida. Leitores experientes fazem frequentemente este tipo de inferências automaticamente. Conseguem ligar imediatamente duas ou mais partes da informação, reconhecendo a relação existente entre elas.

As actividades de leitura que podem exemplificar este tipo de processo de compreensão são: inferir que um acontecimento causou outro; concluir qual é a ideia principal do texto a partir de uma série de argumentos; determinar a referência de um pronome; identificar as generalizações feitas no texto ou descrever a relação entre duas personagens (Mullis et al., 2006).

### **Interpretar e Integrar Ideias e Informação**

Ao usar este processo de compreensão o leitor está a tentar compreender o texto de uma forma mais específica e completa integrando ou conjugando as suas experiências e conhecimento pessoal com o sentido do texto. O leitor pode, por exemplo, recorrer às suas experiências para inferir sobre o comportamento ou atitudes de uma personagem ou para construir uma imagem mental da



informação que lhe é transmitida. Neste sentido, o leitor está a fazer ligações que não estão apenas implícitas, mas que podem estar abertas a uma interpretação baseada na sua própria perspectiva.

Quando interpreta e integra ideias e informação sobre o texto, o leitor pode ter necessidade de recorrer mais aos seus conhecimentos prévios e experiências do que quando faz inferências directas. Neste sentido, o significado que é construído por interpretação e integração de ideias e informações irá, com certeza, variar entre leitores, uma vez que irá depender das suas experiências e conhecimentos prévios.

Algumas actividades que poderão ser usadas de acordo com este tipo de processo são: compreender qual a mensagem principal ou o tema de um texto; considerar alternativas para os comportamentos ou atitudes das personagens; comparar e contrastar informação do texto; inferir sobre as atitudes e sentimentos manifestados no texto ou ainda, pensar sobre uma aplicação da informação do texto para o mundo real (Mullis et al., 2006).

### **Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais**

Ao usar este processo de compreensão o leitor distancia-se do texto para o examinar ou avaliar, confiando nos seus conhecimentos prévios e na sua perspectiva e conhecimento sobre o mundo. O conteúdo do texto pode ser examinado de uma perspectiva bastante pessoal ou de um ponto de vista crítico e objectivo, sendo considerado pelo leitor o modo como o autor transmite ideias, sensações e informações.

À medida que o leitor examina e avalia o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais, a sua atenção poderá variar entre a construção de significado e a análise crítica do texto. Ao reflectir sobre os elementos textuais o leitor apela aos seus conhecimentos acerca da estrutura e tipo de textos, bem como à sua compreensão das convenções linguísticas. No que respeita ao conteúdo, o leitor recorre às suas interpretações e contrasta a sua compreensão do texto com a sua compreensão

do mundo – rejeitando, aceitando, ou tomando uma posição neutra. Poderá também reflectir acerca das estratégias usadas pelo autor para transmitir a informação e julgar a sua adequação, questionando-se sobre os objectivos do autor, a sua perspectiva e perícia.

As actividades de leitura que podem exemplificar este tipo de processo de compreensão são: avaliar a probabilidade de os eventos descritos poderem realmente acontecer; descrever a forma como o autor planeou um final surpreendente; julgar a correcção e clareza da informação do texto e ainda determinar a perspectiva do autor acerca do tema do texto (Mullis et al., 2006).

### **III – Metodologia**

O insucesso escolar é um problema que se encontra bem presente na nossa realidade enquanto docentes e que tem vindo a ser alvo de preocupação em muitos países. Adjacentes às dificuldades identificadas na área da literacia surgem as dificuldades de compreensão da leitura, que poderão influenciar as aprendizagens dos alunos não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em todas as outras áreas do saber (Lopes e Figueiredo, 1998). A leitura é “a base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (Colomer e Camps, 2002, p. 70), no entanto, sem a compreensão esta não atingirá os seus objectivos (Morais, 1997).

Alguns estudos internacionais têm-se dedicado a esta problemática, como é o caso do PISA – Programme for International Student Assessment (OECD, 2004), realizado todos os três anos e que testa as competências de leitura de alunos de quinze anos, e do PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study (Mullis et al., 2003) realizado a cada cinco anos, testando competências de literacia ao nível do quarto ano de escolaridade. A estrutura de avaliação do PIRLS foi desenvolvida para avaliar a compreensão de textos definindo quatro processos de compreensão da leitura: i) localizar e retirar do texto informação explícita; ii) fazer inferências directas; iii) interpretar e integrar ideias e informação e; iv) examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais (Mullis et al., 2004)

#### **Objectivos do Estudo**

Constitui-se como objectivo geral deste estudo tentar compreender, por um lado, a forma como os processos de compreensão de leitura são implementados nos manuais escolares mais

adoptados no 4º ano em Portugal e, por outro, a forma como esses mesmos processos de compreensão são implementados na sala de aula.

Neste sentido, constituem-se como objectivos específicos do presente estudo:

- Identificar a forma como a compreensão da leitura é tratada nos três manuais de língua portuguesa de 4º ano mais adoptados em Portugal (2006/2007), partindo dos quatro processos de compreensão utilizados no estudo internacional PIRLS (Mullis et al., 2004).
- Compreender a forma como os quatro processos de compreensão são usados pelas professoras em estudo nas aulas de Língua Portuguesa.
- Descrever a influência de dois dos manuais escolares mais adoptados em Portugal (2006/2007) ao nível da compreensão da leitura, em contexto de sala de aula.
- Conhecer as representações das professoras em estudo sobre a compreensão da leitura.
- Conhecer quais as actividades/estratégias que as professoras desenvolvem com os alunos, com vista à compreensão da leitura.
- Verificar se as actividades/estratégias das professoras em estudo são idênticas às de outros professores a nível nacional.
- Conhecer que tipos de dificuldades de compreensão da leitura apresentam os alunos.
- Verificar se existe evolução do desempenho dos alunos no que diz respeito à compreensão da leitura (teste de compreensão da leitura aplicado em duas fases distintas).
- Descrever o nível de fluência de leitura dos alunos e relacioná-lo com as representações das professoras e o modo como desenvolvem a leitura em contexto de sala de aula.

## Opções Metodológicas

Tendo como objectivo a compreensão de uma determinada situação num dado contexto, e de acordo com as características específicas do presente estudo, optámos por uma metodologia que combinasse atributos pertencentes à abordagem de carácter qualitativo e quantitativo (Miles e Huberman, 2003; Bogdan e Biklen, 1994). Embora alguns autores (Brannan, 1992) salientem as dificuldades da utilização conjunta dos dois métodos referindo a natureza diferenciada das duas abordagens, outros há que sugerem a combinação das duas vertentes sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo (Miles e Huberman 2003; Serrano, 2004; Lincoln e Guba, 2006; Patton, 2002). Neste sentido, Patton (2002) considera que a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa poderá ser vantajosa, uma vez que permite a utilização de diferentes métodos ou dados através da triangulação, permitindo uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo ao mesmo tempo que possibilita a obtenção de resultados mais seguros (Reichard e Cook, 1986).

Tendo em conta o tipo de abordagem, optámos pela metodologia de estudo de caso, cada vez mais utilizada no âmbito das ciências sociais e humanas como procedimento de análise da realidade (Yin, 2005; Serrano, 2004). Embora não haja consenso na literatura relativamente à definição de estudo de caso, alguns autores (Yin, 2005; Stake, 2000; Cohen, Manion e Morrison, 2000) são unânimes ao considerarem que se trata de uma investigação de pequena escala sobre fenómenos ou situações que se procuram estudar em profundidade no seu ambiente natural. Neste sentido, Yin (2005) define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (p.19).

Alguns autores (Yin, 2005; Patton, 2002) referem frequentemente as limitações relacionadas com o estudo de caso, associadas sobretudo à subjectividade do investigador e à validade e rigor

dos resultados. Neste sentido, Yin (2005) e Patton (2002) consideram que uma forma de minimizar as limitações de um estudo de caso é através da triangulação de dados (Stake 2005, Denzin, 1978) permitindo a utilização de múltiplas fontes de recolha de dados, tais como entrevistas, questionários, observações e análise documental, desde que sejam apropriadas e possibilitem a compreensão do caso no seu todo (Yin, 2005).

A metodologia de estudo de caso implica que o investigador esteja completamente envolvido no campo de acção em que se desenvolve o estudo (Bogdan e Taylor, 1986) e, uma vez que este não pode ser separado dos fenómenos que observa e relata, é importante reduzir a subjectividade do investigador pela precisão das conclusões, na medida em que estas têm de traduzir com justeza a realidade investigada (Yin, 1994). Stake (2005) reforça esta ideia referindo uma vez mais a importância da triangulação metodológica para a fiabilidade do estudo.

Bogdan e Biklen (1994, p.67) referem que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”. Neste sentido, a recolha de múltiplos dados que sustentassem a credibilidade do nosso estudo e que não permitisse que o envolvimento do investigador pudesse enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade foi uma preocupação da nossa investigação. Recorremos, a esse propósito, à técnica de triangulação de dados, sugerida por diversos autores (Yin, 2005; Stake, 2005; Patton, 2002) e considerada como “o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo” (Denzin, 1978), para estudarmos a compreensão da leitura no quarto ano de escolaridade. Neste sentido, recorremos à análise de manuais escolares, realizámos observações em sala de aula, fizemos entrevistas, aplicámos questionários aos professores e testes de compreensão aos alunos e medimos ainda os níveis de fluência dos alunos.

Delineada a metodologia de estudo de caso, a investigação centrou-se em três escolas de 1º ciclo do distrito de Setúbal, mais precisamente em quatro professoras e respectivas turmas, constituindo estas subunidades de análise da investigação. A este respeito Yin (2005) considera

que “o mesmo estudo pode envolver mais de uma unidade de análise. Isso ocorre quando dentro de um caso se dá mais atenção a uma subunidade ou a várias subunidades” (p. 64), tratando-se neste caso de um “estudo de caso incorporado”.

Tendo como propósito o estudo da compreensão da leitura em quatro turmas de quarto ano de escolaridade, adoptámos, no que se refere aos processos de compreensão, a estrutura usada no estudo internacional PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* (Mullis et al., 2004). A escolha desta estrutura para avaliar os processos de compreensão da leitura prendeu-se com diversos factores: i) incorpora uma visão de leitura como um processo interactivo, o que reflecte as últimas abordagens que definem leitura (Ruddell e Unrau, 2004; Anderson e Pearson, 1984; Rosenblatt, 1978); ii) os critérios utilizados no estudo foram desenvolvidos por uma equipa internacional de investigadores que concordaram na maneira de avaliar o desempenho dos alunos na compreensão leitura contribuindo assim para a fiabilidade e validade dos mesmos (Mullis et al., 2003); iii) a sua estrutura foi concebida para avaliar a compreensão da leitura em alunos do quarto ano de escolaridade; iv) disponibiliza uma série de materiais (questionários, testes de compreensão da leitura) que podem ser facilmente adaptados a outros estudos. Neste sentido, adoptámos a estrutura do PIRLS para avaliar os processos de compreensão de leitura dos manuais em estudo, adoptámos também um questionário para professores que leccionam o 4º ano de escolaridade e um teste de compreensão da leitura para alunos de 4º ano. O questionário tinha como objectivo conhecer as actividades/estratégias que os professores desenvolvem com os seus alunos com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura. O teste de compreensão foi aplicado como *pré* e *pós-teste*, com o objectivo de verificar quais os níveis de compreensão da leitura em que os alunos têm mais dificuldades e a existência ou não de evolução da compreensão da leitura num determinado intervalo de tempo.

## **Caracterização do Caso e dos Participantes**

Tendo em conta a metodologia escolhida, seleccionámos um método não probabilístico de amostragem que, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (1997), se revela muito útil quando se pretende estudar determinado grupo. Assim, a nossa amostra, considerada não aleatória, foi definida de forma intencional (Bogdan e Biklen 1994; Almeida, e Freire, 1997) ou por conveniência, tendo em conta a receptividade dos participantes e a facilidade de acesso às escolas (Patton, 1990, p. 181).

A amostra foi constituída por três escolas de 1º ciclo do distrito de Setúbal. Dessas três escolas acederam participar no nosso estudo quatro professoras de 4º ano, com idades compreendidas entre os trinta e os quarenta e nove anos e, oitenta e nove alunos de 4º ano distribuídos por quatro turmas. Todavia, nem todos os alunos participaram no estudo por razões que envolveram, por um lado, a transferência de alunos para outra escola a meio do ano e, por outro, pelo facto de alguns alunos, embora matriculados no 4º ano de escolaridade, apresentarem conhecimentos apenas ao nível do 2º ano. Assim, participaram no estudo setenta e oito alunos, quarenta e dois do sexo feminino e trinta e seis do sexo masculino. Duas das professoras envolvidas no estudo leccionaram a mesma turma desde o 1º ano, tendo sido o primeiro ano que as duas outras professoras leccionaram as suas turmas. As quatro professoras apresentam ainda tempos de serviço docente compreendidos entre os sete e os vinte e oito anos.

Fizeram ainda parte do estudo, de forma aleatória, cem escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, distribuídas pelas zonas Norte, Centro, Centro-Sul, e Sul do país, e para as quais foram enviados um total de trezentos questionários via postal. Ao questionário, sobre o desenvolvimento da compreensão da leitura na sala de aula, responderam sessenta professores de 4º ano, cinquenta e oito do sexo feminino e dois do sexo masculino.

A figura 2 apresenta de forma resumida a amostra seleccionada para o presente estudo:



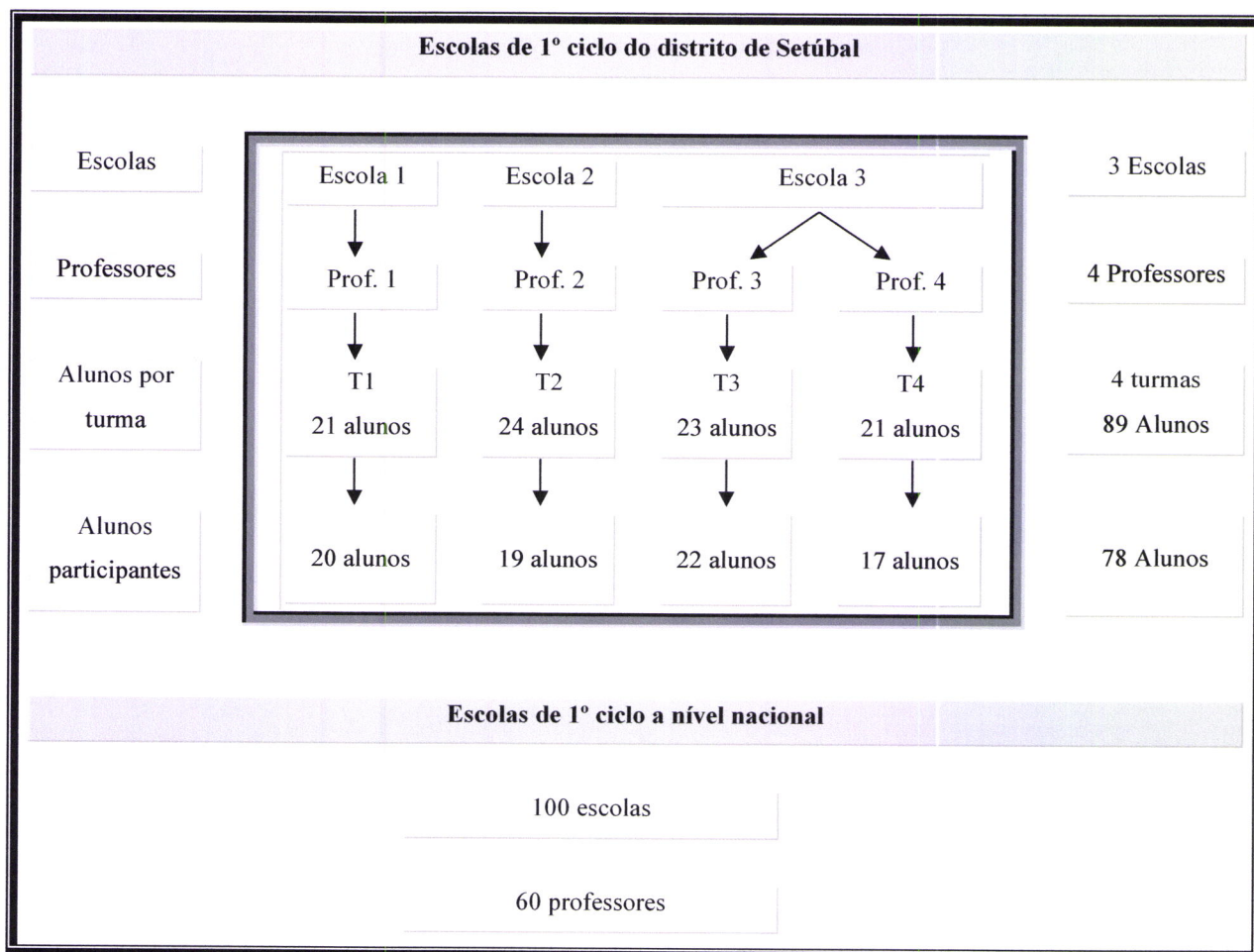


Figura 2

### Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Para investigar a realidade em estudo é necessário que se reúnam uma pluralidade de informações, através de diferentes métodos, de forma a abranger diversas perspectivas da mesma situação que nos permitam alcançar resultados mais fiáveis (Yin, 2005; Stake, 2005).

Neste sentido, os dados recolhidos são o resultado de uma combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, recorrendo às formas mais comumente referidas na literatura (Carmo e Ferreira, 1998), tais como a análise documental, neste caso preciso, dos três manuais escolares mais adoptados em Língua Portuguesa de 4º ano; observação directa na sala de aula, em quatro

turmas de quarto ano; entrevistas e questionários às professoras em estudo e questionários a professores de quarto ano a nível nacional. Recorremos ainda a outras formas de recolha de dados que nos pareceram mais adequadas tendo em conta os objectivos do presente estudo, tais como a aplicação de um teste de compreensão da leitura aos alunos e a gravação da leitura de um texto com a finalidade de avaliar o nível de fluência dos alunos.

Período de Recolha	Vertente Quantitativa				Vertente Qualitativa		
	Setembro a Dezembro 2006	Fevereiro de 2007	Abril a Dezembro 2007	Fevereiro e Junho de 2007	Janeiro a Junho de 2007	Fevereiro de 2007	Mai 2007
Técnicas de Recolha de dados	Manuais Escolares	Questionários		Testes de Compreensão da Leitura	Observações	Entrevistas	Níveis de Fluência de Leitura
Participantes	<i>Pasta Mágica; Giroflé; Amiguinhos</i>	4 professoras de 4º ano	60 professores de 4º ano a nível nacional	4 turmas de 4º ano (78 alunos)	4 professoras e 4 turmas de 4º ano (78 alunos)	4 professoras de 4º ano	24 alunos de 4º ano (6 alunos de cada turma)
Objectivos	Identificar os níveis de compreensão mais utilizados nos textos narrativos	Identificar as actividades/estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura		Identificar os níveis de compreensão de leitura em que os alunos têm mais dificuldades	Descrever os níveis de compreensão mais utilizados nas aulas	Conhecer as representações das professoras sobre a compreensão de leitura	Avaliar o nível de fluência de leitura dos alunos
		Verificar se as representações e as actividades/estratégias das professoras em estudo são idênticas às de outros professores a nível nacional		Avaliar a evolução no que respeita as dificuldades de compreensão de leitura.	Identificar as actividades/estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura	Identificar as estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura	Verificar se o nível de fluência dos alunos corresponde ao nível identificado pelas professoras
Tipos de análise	Análise estatística	Análise estatística		Análise estatística	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo

Quadro 1

## **Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

### **Manuais Escolares**

Seleccionámos os três manuais de língua portuguesa mais adoptados no quarto ano de escolaridade no ano lectivo de 2006/2007 – *Pasta Mágica* [Areal Editores], *Giroflé* [Santillana-Constância] e *Amiguinhos* [Texto Editores] – com base em informação obtida pelo Ministério da Educação e pelo site Webboom.pt (Porto Editora, s/d) e analisámos os processos de compreensão inerentes às perguntas, apenas dos textos narrativos. De modo a obter uma análise válida e rigorosa, as perguntas foram codificadas por dois investigadores independentes.

A análise de textos narrativos foi motivada pelo facto destes constituírem a grande maioria dos textos dos manuais e pelas conclusões do *Study of Reading Literacy* (Elley, 1992), que indicam que o desempenho dos alunos portugueses em compreensão da leitura não difere de acordo com o tipo de textos. Todavia, de maneira a compreender os objectivos de leitura dos manuais descrevemos a estrutura completa dos manuais assim como a frequência de cada tipo de texto, a sua extensão e o número de perguntas associadas. Em suma, ao fazer o retrato da estrutura dos manuais tivemos em conta a diversidade dos textos, mas ao descrever os processos de compreensão a que os manuais apelam centrámo-nos apenas nos textos narrativos.

### **Observações**

Com o intuito de investigar a forma como os processos de compreensão são utilizados na sala de aula, através da acção pedagógica do professor e dos manuais escolares, seleccionámos quatro turmas, duas que utilizavam o manual mais adoptado a nível nacional (*Pasta Mágica*) e duas que utilizavam o terceiro manual mais adoptado (*Amiguinhos*). Neste sentido, foram realizadas, entre os meses de Janeiro e Junho de 2007, sessenta observações directas, não-participantes (Woods, 1993; Carmo e Ferreira, 1998), em quatro turmas de 4º ano. A propósito desta técnica, Woods

(1993) refere que “o investigador apenas desempenha o papel de investigador e observa as coisas tal como sucedem, naturalmente, com a menor interferência possível da sua presença” (p. 52). De acordo com este conceito, realizámos quinze observações em cada turma, mas, posteriormente, foram apenas seleccionadas dez observações de cada turma, tendo em conta as que tiveram menos interrupções vindas do exterior e as que se centraram nos textos narrativos.

As vantagens da adopção deste método são frequentemente referidas por diversos autores (Vieira, 1993; Wallace, 1991; Allwright, 1988; Hopkins, 1993; Kish, 1987) das ciências sociais e humanas, sendo que a principal vantagem para o nosso estudo consistiu em observar, em contexto de sala de aula, a forma como os objectivos e processos de compreensão da leitura são implementados e descrever a forma como estes se relacionam com as perguntas do manual escolar e com a acção pedagógica dos professores. Em última análise, a observação em sala de aula contribuiu para que possamos confrontar aquilo que as professoras *dizem* – através dos questionários e das entrevistas – com aquilo que elas *fazem* – a sua acção pedagógica na sala de aula.

### **Entrevistas**

Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas (Ludke e André, 1986; Flick, 2005) às quatro professoras titulares das turmas em estudo. A opção por este método de recolha de dados prendeu-se com o facto de nos permitir obter dados mais profundos, nomeadamente sobre opiniões, conceitos e pontos de vista das professoras em estudo, mas também um “grau de profundidade dos [outros] elementos de análise recolhidos” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.195) através da triangulação dos resultados.

O guião da entrevista (ver anexo 1), concebido pelo investigador e validado por dois Doutores em Ciências da Educação, foi o mesmo para as quatro professoras em estudo. As

entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise de conteúdo, nas respectivas escolas das professoras. Duas foram realizadas na biblioteca da escola e duas na sala de aula, mas sem a presença dos alunos, e portanto, em ambiente calmo. Prestamos especial atenção ao facto de que “a entrevista semi-estruturada, [é aquela] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke e André, 1986 p.34).

### **Questionários**

O questionário aplicado (ver anexo 2), numa primeira fase, às professoras em estudo, e posteriormente, a nível nacional, é uma tradução do questionário usado no estudo internacional PIRLS (Mullis et al., 2003), aplicado a professores do quarto ano de escolaridade. De maneira a obter uma tradução válida e rigorosa, o questionário foi traduzido do inglês por três professores especialistas na área em questão, com elevado conhecimento científico.

Essencialmente constituído por perguntas fechadas, o questionário foi aplicado aos professores em estudo em Fevereiro de 2007, com o intuito de conhecer o grau de importância que estes atribuem ao desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos e, quais as práticas que implementam para atingir essa finalidade. O mesmo questionário foi ainda aplicado a nível nacional (zonas Norte, Centro, Centro-Sul, e Sul do país), enviado por via postal para cem escolas de 1º ciclo, num total de trezentos questionários, sendo este “um número mínimo aconselhável” (Moreira, 2004, p.78) para estudos como o nosso.

Alguns autores (Berdie, Anderson, e Neibuhr, 1986; Carmo e Ferreira, 1998) referem que uma das desvantagens dos questionários enviados por via postal é exactamente a baixa taxa de retorno que normalmente apresentam. Moreira (2004) refere que, numa amostra de dimensão similar à nossa, a taxa de retorno aceitável é de setenta e cinco questionários, ou seja, de vinte e

cinco por cento. No nosso caso, não alcançámos este número, mas também não ficamos muito distantes, alcançando uma taxa de retorno de vinte por cento, o que se traduz em sessenta questionários.

### **Testes de Compreensão da Leitura**

Tal como o questionário, o teste de compreensão da leitura (ver anexo 3) aplicado a alunos de quarto ano, é uma tradução de um dos testes de compreensão usados no estudo internacional PIRLS (Mullis et al., 2003), com o título original “Hare Heralds the Earthquake”. O teste foi traduzido do inglês por três professores especialistas na área da tradução de Inglês-Português, de maneira a obter uma tradução válida e rigorosa. Decidimos optar pela tradução deste teste de compreensão da leitura por razões várias. Em primeiro lugar é um instrumento validado por um painel de especialistas a nível internacional. Em segundo lugar, foi elaborado tendo em conta a diversidade cultural dos vários países participantes no estudo, ou seja, ao planear os testes de compreensão da leitura foram as características comuns às culturas dos diferentes países que foram realçadas, tendo sido eliminadas todas aquelas que diziam respeito a uma única cultura. Isto permitiu que o teste fosse traduzido e aplicado em vários países (Elley, 1992; Mullis et al., 2003). Por último, este teste enquadra-se perfeitamente dentro dos objectivos do nosso estudo.

Neste sentido, aplicámos o teste com o intuito de verificar que tipo de dificuldades de compreensão apresentam os alunos, tendo sido, numa primeira fase, aplicado como *pré-teste* às quatro turmas em estudo no início de Fevereiro de 2007 e, posteriormente, como *pós-teste* em meados de Junho de 2007, com a finalidade de verificar se existiu evolução ou não por parte dos alunos no que respeita à compreensão da leitura.

## Níveis de fluência de leitura

Seleccionámos, de acordo com a opinião dos professores, uma amostra de seis alunos de cada turma – dois alunos que os professores consideravam bons leitores, dois médios e dois fracos – para lerem um texto narrativo, com o objectivo de avaliar os seus níveis de fluência. A leitura foi gravada em áudio para posterior análise e decorreu individualmente, em alguns casos na biblioteca da escola, noutros casos em salas de aula vazias disponíveis naquele momento.

O texto seleccionado foi “A Fada Oriana”, utilizado na Prova de Aferição de 4º ano em 2001 (Ministério da Educação, 2001). Os critérios de selecção do texto relacionaram-se sobretudo com o tipo, tamanho e nível de leitura adequado para alunos de 4º ano, ou seja, ao escolhermos o texto tivemos em atenção o nível de legibilidade recomendado (ONL, 2003) para alunos deste grau de escolaridade. O nível de legibilidade é compreendido como o nível de dificuldade de leitura de um texto e pode ser medido segundo a fórmula de Flesch, que tem em conta a média de palavras por frase e a média de sílabas por palavra: 0-30 muito difícil; 30-50 difícil; 50-60 suficientemente difícil; 60-70 standard; 70-80 suficientemente fácil; 80-90 fácil; 90-100 muito fácil, como uma banda desenhada por exemplo (ONL, 2003; Muroli, 2002). No caso do texto “A Fada Oriana”, o nível de legibilidade encontra-se entre 80-90 segundo a fórmula de Flesch, considerando-se assim como um texto cujo nível de legibilidade é “fácil”. Outro critério para a selecção do texto “A Fada Oriana” foi o facto deste ser comparável com o texto “Hare Heralds the Earthquake” (Mullis et al., 2003), apresentando um nível de complexidade narrativa e tamanho (número de palavras) muito parecidos aos usados no teste de compreensão que aplicámos aos alunos. Neste sentido, “A Fada Oriana” é, de todos os textos usados nas provas de aferição, o que mais se assemelha com os textos usados em testes internacionais, tais como o PIRLS.

De forma a descrever e avaliar a fluência de leitura dos alunos utilizámos a “*NAEP oral reading fluency scale – grade 4*” (Daane et al., 2005, p. 28), uma escala de quatro níveis

desenvolvida para avaliar os níveis de fluência da leitura oral em alunos do 4º ano de escolaridade (ver anexo 4).

### **Procedimentos de análise de dados**

A estrutura de avaliação do PIRLS 2001 descreve “quatro processos específicos de compreensão da leitura” (Mullis et al., 2004).

Nível 1	<b>Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita</b> Localizar e compreender informação relevante ou ideias que estão explícitas no texto.
Nível 2	<b>Fazer Inferências Directas</b> Ir para além do sentido explícito do texto de modo a realizar inferências directas baseadas no texto.
Nível 3	<b>Interpretar e Integrar Ideias e Informação</b> Conhecimento e compreensão do mundo, experiência, ou outro conhecimento que permita encontrar ligações entre ideias e informação do texto.
Nível 4	<b>Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais</b> Reflectir criticamente sobre o texto; reflectir e avaliar o conteúdo e estrutura do texto; o uso da linguagem, os procedimentos literários, ou a perspectiva e técnica do autor.

**Quadro 2**

Este esquema de classificação foi usado para codificar as perguntas em vinte e quatro textos narrativos de cada um dos três manuais. Este número reflecte o número total de textos narrativos num dos manuais. Para os outros dois, seleccionámos aleatoriamente textos a cada cinco páginas e, caso a quinta página não fosse um texto narrativo, continuávamos até encontrarmos o próximo texto narrativo e recomeçávamos a amostra com o intervalo de cinco páginas novamente. Foi



feita uma análise quantitativa usando tabelas de frequência dos níveis de compreensão presentes nas perguntas dos textos narrativos. De forma a garantir a validade e fiabilidade dos resultados, as perguntas dos três manuais foram codificadas por dois investigadores independentes, tendo sido realizado o teste Alpha de Cronbach para verificar a relação de concordância entre as codificações dos dois investigadores. Foi também feito um levantamento dos tipos de textos presentes nos manuais e a frequência de cada um, bem como a sua extensão (número de linhas e palavras) e número de perguntas por texto. Os dados recolhidos foram processados e analisados estatisticamente através de técnicas descritivas (média e desvio padrão) e de modo a apurar a existência ou não de diferenças significativas entre os três manuais foi aplicado o teste t-Student para amostras independentes, considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ).

No que diz respeito às observações, após a realização das mesmas, foram transcritos na íntegra os registos áudio obtidos. A análise realizada foi a análise de conteúdo, retirando os indicadores que permitiram registar o número de vezes que os processos de compreensão foram utilizados na sala de aula por parte das professoras, quer por iniciativa própria quer através dos manuais escolares (*Pasta Mágica e Amiguinhos*), e o tipo de leitura realizada.

Relativamente às entrevistas semi-estruturadas, após a sua realização, foram transcritos na íntegra os registos áudio obtidos. A análise realizada foi a análise de conteúdo, retirando os indicadores e organizando-os em categorias e sub-categorias.

Quanto aos questionários aplicados às quatro professoras em estudo e aos questionários obtidos a nível nacional foi feita uma análise quantitativa, usando tabelas de frequência das respostas dadas pelos inquiridos.

No que respeita aos testes de compreensão de leitura aplicados aos alunos de 4º ano (*pré-testes e pós testes*), estes foram corrigidos de acordo com os critérios de classificação utilizados

no estudo PIRLS 2001 (Mullis et al., 2003), com uma classificação de 0 a 16. De forma a obter uma correcção válida e rigorosa, os testes foram corrigidos por dois correctores independentes com experiência no ramo da educação e, de forma a garantir a fiabilidade dos resultados, foi aplicado o teste Alpha de Cronbach para aferir a relação de concordância entre as correcções dos dois investigadores. Os dados recolhidos foram processados e analisados estatisticamente através de técnicas descritivas (média e desvio padrão). Foi também realizado o teste t-Student para amostras emparelhadas, “teste estatístico que permite comparar duas médias relacionadas, para determinar se a probabilidade da diferença entre as médias é uma diferença efectiva e não ocasional” (Tuckman, 2005, p.387) considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ) e, no que diz respeito apenas aos *pré-testes*, o teste de Kruskal-Wallis para verificar a homogeneidade da amostra.

No que se refere ao nível de fluência de leitura recorreu-se à audição de registos áudio de leitura oral de seis alunos de cada turma, aos quais foram atribuídos níveis de um a quatro segundo a “*NAEP oral reading fluency scale – grade 4*” (Daane et al., 2005, p. 28), tendo sido posteriormente agrupados e apresentados numa tabela.

## IV – Apresentação dos resultados

### Manuais Escolares

De acordo com a análise estrutural realizada aos manuais em estudo – *Pasta Mágica* [Areal Editores], *Giroflé* [Santillana-Constância] e *Amiguinhos* [Texto Editores] – os textos narrativos são o tipo predominante nos três manuais. No entanto, existem algumas diferenças no que diz respeito ao tipo de textos incluídos, à sua dimensão e ao tipo de perguntas que seguem os textos. O manual *Amiguinhos* [Texto Editores] é aquele que apresenta a maior variedade de textos, desde textos narrativos e informativos a poemas e receitas, incluindo algumas bandas desenhadas, documentos, tabelas e diagramas. O manual *Giroflé* [Santillana-Constância] centra-se sobretudo em textos de ficção distribuídos por textos narrativos e poemas, apresentando poucos textos informativos ou descritivos. Por último, o manual mais adoptado em Portugal, *Pasta Mágica* [Areal Editores], apresenta, tal como os outros dois manuais, maior incidência nos textos narrativos, embora apresente também alguns poemas, textos informativos, documentos, tabelas, diagramas, mapas e brochuras.

	<i>Pasta Mágica</i>	<i>Giroflé</i>	<i>Amiguinhos</i>
Textos narrativos	27	37	28
Poemas	9	10	19
Textos informativos / descritivos	9	3	11
Documentos; tabelas; diagramas; mapas; brochuras	10		4
Receitas			1
Banda Desenhada e Adivinhas	1		3
Totais	56 textos	50 textos	66 textos

Quadro 3

Para verificarmos a existência de diferenças entre os manuais no que concerne o número de linhas, palavras e perguntas por texto narrativo, analisámos os dados através de técnicas descritivas. Verificámos que existem diferenças entre os manuais no que concerne a extensão dos textos narrativos (nº de linhas e palavras) e o número de perguntas por texto. O manual *Amiguinhos* regista a média de linhas e palavras por texto mais baixa, mas a maior média de perguntas por texto narrativo. No que se refere ao número de linhas e palavras nos manuais *Pasta Mágica* e *Giroflé* não existem grandes diferenças, no entanto, no que se refere ao número de perguntas por texto, o manual *Pasta Mágica* inclui significativamente menos perguntas.

		<i>Amiguinhos</i>	<i>Giroflé</i>	<i>Pasta Mágica</i>
Nº de linhas	N	24	24	24
	Mínimo	7,00	16,00	17,00
	Máximo	26,00	39,00	40,00
	Média	18,8750	25,6250	24,0417
	Desvio Padrão	5,45585	6,14897	5,66054
Nº de palavras	N	24	24	24
	Mínimo	99,00	173,00	172,00
	Máximo	369,00	439,00	416,00
	Média	236,3333	282,0000	283,2083
	Desvio Padrão	71,84807	77,47650	55,91296
Nº de perguntas	N	24	24	24
	Mínimo	5,00	3,00	4,00
	Máximo	11,00	10,00	6,00
	Média	8,1250	7,2917	4,9583
	Desvio Padrão	1,32902	1,73153	,75060

Quadro 4

Para verificarmos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o número de linhas, palavras e perguntas nos textos narrativos dos três manuais aplicamos o teste t-Student para amostras independentes, considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ). Como podemos ver no Quadro 5, existem diferenças significativas entre os manuais *Pasta Mágica* e *Amiguinhos* nas três variáveis consideradas (todos os p inferiores a 0,05). O manual *Pasta Mágica* apresenta um número de linhas e de palavras significativamente superior ao *Amiguinhos*, mas um número de perguntas inferior. Entre os manuais *Amiguinhos* e *Giroflé* há diferenças significativas entre número de linhas e número palavras, com o manual *Giroflé* a superar o *Amiguinhos*, não havendo diferenças significativas no que respeita o número de perguntas. Por último, entre os manuais *Giroflé* e *Pasta Mágica* não existem diferenças significativas entre número de linhas e número de palavras, mas há diferenças significativas no que diz respeito ao número de perguntas, com maior número de perguntas no *Giroflé*.

	Teste t-Student para amostras independentes								
	Linhas			Palavras			Perguntas		
	gl	t	p	gl	t	p	gl	t	p
<i>Pasta Mágica</i> – <i>Amiguinhos</i>	46	-3,220	0,002*	46	-2,252	0,015*	46	10,164	0,000*
<i>Amiguinhos</i> – <i>Giroflé</i>	46	4,023	0,000*	46	2,117	0,040*	46	1,870	0,68
<i>Giroflé</i> – <i>Pasta Mágica</i>	46	0,928	0,358	46	0,062	0,951	46	6,057	0,000*

\*valores significativos ( $p < 0,05$ )

Quadro 5

De acordo com os quatro processos específicos de compreensão da leitura do PIRLS 2001 (Mullis et al., 2004), dois investigadores independentes codificaram um total de 491 perguntas nos três manuais escolares em estudo – *Pasta Mágica* [Areal Editores], *Giroflé* [Santillana-Constância] e *Amiguinhos* [Texto Editores]. Neste tipo de análise, em que se pretende verificar a relação de concordância entre duas variáveis, uma média de 70 por cento de concordância é considerada aceitável (Bimmel e Schooten, 2004). A cotação realizada pelos dois investigadores alcançou valores entre os 88 e 93 por cento, de acordo com o teste de Alpha de Cronbach. A concordância das cotações ou o acordo inter-observadores (fiabilidade) alcançou uma média de 91 por cento. Pode concluir-se pelos valores de Alpha de Cronbach encontrados que houve acordo inter-observadores. Os valores encontrados são elevados, pelo que se pode considerar que a cotação das questões tem elevada fiabilidade.

Alpha de Cronbach	
<i>Pasta Mágica</i>	0,932
<i>Giroflé</i>	0,927
<i>Amiguinhos</i>	0,885
Média = 0,914	

Quadro 6

No que respeita a distribuição de perguntas nos manuais, segundo a categorização dos processos de compreensão (PIRLS), verificámos que os manuais analisados dão maior ênfase à localização e extracção de informação explícita dos textos (Nível 1) e à realização de inferências directas (nível 2), em detrimento da interpretação e integração de ideias e informação (nível 3) e da examinação e avaliação do conteúdo, da linguagem e dos elementos textuais. O manual

*Amiguinhos* é o que apresenta uma maior incidência de perguntas de Nível 1 (60%), sendo que o Nível 4 se encontra presente em apenas 1% das perguntas do manual. Mais de metade das perguntas dos textos narrativos do manual *Giroflé* requerem processos de compreensão de Nível 1, sendo que apenas 0.5% das perguntas analisadas deste manual requerem processos de compreensão de Nível 4. As perguntas analisadas do manual *Pasta Mágica* apresentam uma maior distribuição pelos Níveis 1, 2 e 3. Apesar de atribuir, tal como os outros dois manuais, maior importância aos Níveis 1 e 2 dos processos de compreensão, este manual é o que atribui maior importância a perguntas de Nível 3.

	Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita	Fazer Inferências Directas	Interpretar e Integrar Ideias e Informação	Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
<i>Pasta Mágica</i>	44%	30.7%	25%	0.3%
<i>Giroflé</i>	56%	26.5%	17%	0.5%
<i>Amiguinhos</i>	60%	24%	15%	1%
PIRLS	20%	30%	30%	20%

Quadro 7

No Quadro 8, podemos verificar as diferenças globais dos primeiros dois níveis para os dois últimos. No PIRLS, a percentagem atribuída aos níveis 1 e 2 é a mesma para os níveis 3 e 4 (50%). No entanto, nos manuais de 4º ano é notória a importância dada aos primeiros dois níveis, sobretudo no que diz respeito aos manuais *Giroflé* e ao *Amiguinhos*, em detrimento dos níveis 3 e

4, sendo o manual *Pasta Mágica* o que atribui maior importância aos últimos níveis dos processos de compreensão.

	Níveis 1 e 2	Níveis 3 e 4
<i>Pasta Mágica</i>	74,7%	25,3%
<i>Giroflé</i>	82,5%	17,5%
<i>Amiguinhos</i>	84%	16%
PIRLS	50%	50%

Quadro 8

### Observações

As observações incidiram em dois dos manuais mais adoptados a nível nacional, *Pasta Mágica* e *Amiguinhos*. Em dez aulas observadas, a Professora 1 colocou aos alunos um total de cinquenta e uma perguntas, vinte e cinco resultantes da sua acção pedagógica e vinte e seis do manual de Língua Portuguesa (*Amiguinhos*). A Professora 2 colocou um total de cento e trinta perguntas ao longo das dez aulas observadas, sendo cinquenta e sete da sua autoria e setenta e três do manual (*Amiguinhos*). No que à Professora 3 diz respeito, foram elaboradas cento e dez perguntas e usadas quarenta e seis do manual (*Pasta Mágica*), perfazendo um total de cento e cinquenta e seis perguntas colocadas em dez aulas. Finalmente, a Professora 4 fez um total de trezentas e oitenta e duas perguntas, sendo que destas cinquenta e cinco foram retiradas do manual (*Pasta Mágica*).



Número de perguntas colocadas pelas professoras										
	<i>Amiguinhos</i>				<i>Pasta Mágica</i>					
Profs. PIRLS	Prof. 1	Manual		Prof. 2	Manual	Prof. 3	Manual		Prof. 4	Manual
Nível 1	22	15		39	45	31	18		122	25
Nível 2	1	7		4	17	18	18		86	17
Nível 3	4	4		10	9	52	10		112	12
Nível 4	0	0		4	2	9	0		7	1
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>26</b>		<b>57</b>	<b>73</b>	<b>110</b>	<b>46</b>		<b>327</b>	<b>55</b>

Quadro 9

Verificamos que existem diferenças significativas relativamente ao número de perguntas colocadas pelas professoras, sendo a Professora 1 a que coloca menos perguntas por iniciativa própria (25) e a Professora 4 a que coloca mais (327). As perguntas colocadas pelas Professoras 1 e 2 incidem essencialmente sobre os primeiros níveis dos processos de compreensão, enquanto as perguntas colocadas pelas Professoras 3 e 4 se apresentam mais distribuídas, sobretudo pelos primeiros três níveis de compreensão. É notória a importância dada por estas duas professoras ao nível 3. No que diz respeito ao nível 4 dos processos de compreensão, constatámos que este não foi muito desenvolvido nas aulas observadas, sendo no entanto as Professoras 3 e 4 as que colocaram mais questões dentro deste nível.

No que diz respeito ao modo como as professoras desenvolvem a leitura nas suas aulas, verificámos que os hábitos das professoras são muito parecidos no que respeita a leitura silenciosa e oral dos alunos. Num total de dez aulas observadas, todas as professoras pediram aos seus alunos que lessem silenciosamente entre 8 a 9 vezes. Importa referir que as

Professoras 1, 2 e 4 pediram sempre aos seus alunos que lessem oralmente, enquanto a Professora 3 fez o mesmo pedido 8 vezes. Todavia, nem sempre leram todos os alunos, sendo a Professora 2 a que mais vezes pediu a todos os seus alunos que lessem oralmente. No que diz respeito à leitura oral por parte das professoras, verificámos que as Professoras 2, 3 e 4, leram entre seis a sete vezes num total de dez aulas observadas, e a Professora 1 não leu uma única vez. A leitura em coro não é muito trabalhada, sendo a Professora 3 a única que realizou este tipo de leitura com os seus alunos e ainda assim, apenas uma vez ao longo das dez aulas observadas.

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Leitura oral pelo professor	0	7	7	6
Leitura silenciosa	8	9	9	8
Leitura oral	10	10	8	10
Leitura em coro	0	0	1	0
Todos os alunos leram	7	8	6	5

Quadro 10

## Entrevistas

### Conceito de Compreensão da Leitura

Um dos primeiros objectivos da entrevista consistia em esclarecer qual era a representação das entrevistadas acerca do conceito de compreensão da leitura (ver anexo 1). Neste sentido a Professora 1 considera que a compreensão da leitura consiste em entender o que se lê, ou seja, o aluno perceber o texto que leu. Para a Professora 2, a compreensão da leitura é compreender o conteúdo ou a ideia do texto e relacionar essa informação com outras. No que diz respeito à

Professora 3, a compreensão da leitura assenta no facto de as crianças entenderem ou compreenderem aquilo que lêem. Por fim, para a Professora 4, a compreensão da leitura baseia-se no facto de os alunos lerem o texto e tentarem perceber tudo aquilo que nele está implícito, ou seja, compreender o texto integralmente.

<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>
Perceber o texto que leu, entender o que lê.	É compreender o conteúdo do texto, a ideia. E quando o texto vai buscar matéria de outra área, é tentar que, a partir dali, eles consigam compreender outro tipo de matéria doutra área, é fazer também a interligação entre várias disciplinas.	A compreensão da leitura é as crianças entenderem aquilo que lêem acima de tudo, compreenderem aquilo que lêem.	É os miúdos lerem o texto e tentarem perceber tudo aquilo que está implícito, compreenderem o texto integralmente.

No que diz respeito ao conceito de compreensão de leitura, todas as professoras usam palavras-chave como “compreender”, “entender”, ou “perceber” aquilo que se lê. No entanto, apenas as Professoras 2 e 4 pormenorizam as suas definições, referindo-se à compreensão da ideia principal do texto e à importância dos aspectos implícitos no texto.

### **Leitura e interpretação de um texto narrativo**

Relativamente ao modo como as professoras fazem a exploração de um texto narrativo com os seus alunos, as respostas dividem-se em três sub-categorias: leitura, interpretação oral e interpretação escrita.

No que diz respeito à leitura, todas as professoras costumam pedir aos seus alunos que façam a leitura silenciosa do texto em primeiro lugar, embora uma das professoras não o faça por norma, alternando diferentes maneiras de fazer a leitura na sala de aula. Todas as professoras têm por hábito ler oralmente o texto para os seus alunos e, no que diz respeito à leitura oral por parte dos alunos, todas as professoras são, de forma regular, unânimes nesta prática.

<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>
Por vezes leio eu e depois cada um deles, outras vezes lêem eles o texto silenciosamente e depois oralmente, às vezes até por grupos depende.	Normalmente os alunos lêem silenciosamente, depois leio eu e depois lêem eles em voz alta.	Normalmente, mando-os ler silenciosamente o texto depois lêem oralmente, depois faço eu a leitura.	Eles lêem silenciosamente, depois leio eu o texto, e depois eles lêem também oralmente.

No que concerne a interpretação oral, as quatro professoras empregam diversas estratégias. A Professora 1 tem por hábito fazer a interpretação oral conversando com os seus alunos sobre o texto, identificando com eles as palavras difíceis e procurando o seu significado. A Professora 2 costuma colocar questões explícitas aos alunos sobre o que está no texto, estabelecendo comparações com outros textos que já leram. A Professora 3 costuma ler o texto ao mesmo tempo que vai colocando questões aos alunos sobre o seu significado. A mesma professora tem também por hábito fazer fichas de leitura, utilizar estratégias como o reconto e o resumo ou ainda pedir aos alunos que imaginem o final de um texto. Finalmente, a Professora 4, aquando da interpretação oral, lê de novo o texto aos alunos e vai explicando, parágrafo a parágrafo ou frase a frase.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
Falamos sobre o texto, vemos as palavras difíceis, o que significam.	A interpretação oral é conforme, às vezes faço de forma directa, exactamente sobre o que está ali, faço perguntas explícitas sobre o que está no texto. Outras vezes, estabelecendo comparações com outros textos que já leram.	Vou colocando algumas questões que acho mais pertinentes para eles conseguirem perceber qual é o significado, até porque depois facilita a interpretação escrita. Faço fichas de leitura, o reconto, o resumo, terminar os textos, por exemplo, quando sou eu a ler não acabo para eles imaginarem como vai acabar, e depois lemos a seguir para eles verem como cada um inventa um final diferente.	Faço a interpretação oral lendo de novo o texto e explicando, ou parágrafo a parágrafo ou frase a frase, conforme.

Relativamente à interpretação escrita de textos narrativos, todas as professoras costumam usar, por norma, os questionários que vêm no manual. No entanto, a Professora 2 refere que quando trabalha com outro tipo de material que não o manual elabora ela própria as perguntas. A Professora 4, para além das perguntas do manual, por vezes escreve no quadro mais perguntas de interpretação para os alunos responderem ou completarem.

<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>
Normalmente aproveito as perguntas do livro. Lemos as perguntas do livro, respondemos oralmente e depois eles respondem por escrito e depois corrigimos.	Quando estou a trabalhar no manual, normalmente, uso as perguntas do manual, quando trabalho outros textos faço eu as perguntas.	Normalmente uso as perguntas que vêm com o manual.	Na parte escrita, geralmente aproveito os questionários do livro e, se eu vir que são curtos e quero aproveitar mais, passo mais perguntas no quadro para eles depois responderem ou completarem.

É evidente a importância que todas as professoras dão à leitura silenciosa e oral por parte dos alunos, bem como à leitura oral por parte da professora. Quanto à interpretação oral, a Professora 3 é a que emprega estratégias mais diversificadas com vista à compreensão da leitura. Por último, parece-nos importante salientar que todas as professoras costumam usar as questões dos manuais como principal meio para a interpretação escrita.

### **Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura**

Com vista à compreensão da leitura, a Professora 1 costuma colocar os alunos em grupo e, lendo novamente, leva-os a discutir entre eles as ideias do texto. A Professora 2 costuma usar estratégias como a consulta de dicionário, trabalhar frases ou só pedaços do texto e fazer perguntas directas que levem os alunos a compreender o sentido implícito do texto. No que diz respeito à Professora 3, algumas das estratégias empregues são responder às perguntas de interpretação do manual, procurar e escrever no quadro o significado das palavras mais difíceis e tentar fazer sobressair as ideias implícitas no texto e analisá-las. Por fim, com vista à compreensão da leitura, a Professora 4 tem por hábito ler novamente determinados parágrafos e ir

colocando questões a alunos mais “desenvolvidos”, ou seja, faz com que os alunos com capacidades de compreensão mais desenvolvidas expliquem determinadas ideias aos colegas.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
<p>Às vezes divido-os em grupo, eles lêem novamente o texto, e depois discutem entre eles as ideias do texto, um dá uma ideia, outro dá outra.</p>	<p>Consulta de dicionário, trabalhar frases, trabalhar só pedaços do texto, em vez de trabalhar o texto todo, trabalhar só partes. Com perguntas directas, ou seja, na hora, conforme o sentido do texto tentas explicar da melhor forma, por exemplo, o que é achas que o autor queria dizer com isto, achas que esta frase quer dizer exactamente isto ou será que tem um segundo sentido e, se tem um segundo sentido, o que é que autor nos pretende dizer quando faz esta afirmação.</p>	<p>Sou sincera, neste género de manuais só utilizo mesmo a compreensão do texto que vem a seguir. Eu recorria muito aos dicionários para o vocabulário, mas a maior parte deles não tem, então quando há alguma palavra que eu acho que seja importante, eu procuro e escrevo o significado no quadro, ou então, muitas vezes não procuro, mas explico eu o significado. Às vezes ideias que estão implícitas no texto e que eles não chegam lá, eu tento fazê-las sobressair e depois analisá-las com eles.</p>	<p>Quando eles não compreendem, voltamos ao texto, e lemos novamente determinados parágrafos e vou perguntando, às vezes a algum que seja mais desenvolvido, porque às vezes basta o significado de uma palavra para eles ficarem a perceber.</p>

É de notar a importância e preocupação das Professoras 2 e 3 em levar os alunos a compreender o sentido implícito do texto. Com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura, as Professoras 1 e 4 empregam estratégias mais ou menos parecidas, como a interacção dos alunos com melhores níveis de compreensão com os alunos com níveis de compreensão de leitura mais fracos.

### **Aspectos a que atribui maior importância na exploração de um texto narrativo**

A Professora 1 considera essencial, na exploração de um texto narrativo, identificar as personagens do texto, identificar a personagem principal e localizar a acção no tempo e no espaço. No que concerne a Professora 2, esta também considera que alguns dos aspectos mais importantes são perceber quem são as personagens do texto e identificar as personagens principais. A mesma professora considera ainda importante perceber qual é o papel de cada personagem dentro do texto e como é que a acção se desenrola, ou seja, como é que as personagens se comportaram ao longo da história. Dentro da mesma linha de pensamento a Professora 3 considera que identificar as personagens e a ideia principal são os aspectos mais importantes na exploração de um texto narrativo. Por último, a Professora 4 enfatiza o conhecimento do conteúdo, das ideias principais e secundárias, a capacidade de identificar as personagens e as partes em que se divide o texto.



Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
<p>Quais são as personagens, a personagem principal, onde é que se passa a história, o tempo e o espaço em que está inserida.</p>	<p>Perceber quem são as personagens principais, as personagens que participam no texto, qual é o papel de cada uma delas dentro do texto, qual é a sua função, como é que elas se apresentam, como é que se vão apresentando ao longo do texto, como é que a acção se vai desenrolando, como é que estávamos no principio, como é que eles chegam ao meio e depois como é que se apresentam no final do texto. Perceber mais ou menos como é que as personagens do texto se comportaram ao longo da história, acho que esta é a parte essencial.</p>	<p>É saber as personagens que entram no texto, o assunto do texto, a base do texto.</p>	<p>É eles conhecerem o conteúdo. Saber quais são as ideias principais e secundárias do texto. Conseguir identificar as personagens, e as partes em que se divide o texto.</p>

Todas as professoras consideram que um dos pontos essenciais na exploração de um texto narrativo será identificar as personagens. Algumas consideram também essencial compreender qual a ideia principal do texto e perceber onde, como e quando se desenrola a acção.

### **Tipo de perguntas em que os alunos apresentam mais dificuldades**

As Professoras 1, 2 e 3 responderam que os seus alunos apresentam maiores dificuldades em perguntas implícitas, ou seja, as que não estão explícitas no texto e que apelam ao raciocínio ou ao sentido crítico. A Professora 4 considera exactamente o oposto, ou seja, que os seus alunos têm, por vezes, mais facilidade em responder a questões implícitas do que a perguntas explícitas ou directas porque, segundo a professora, os alunos “acham que é fácil demais para ser aquilo e pensam que será outra coisa”.

<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>
Quando não são perguntas directas, quando são aquelas perguntas indirectas eles ficam completamente baralhados, não sabem o que hão-de responder, não entenderam o porquê da pergunta.	Aquelas que não são directas, que não estão explícitas, que apelam ao raciocínio. E são as que temos que trabalhar mais. Os miúdos hoje em dia têm muita dificuldade em se abstrair, nem gostam, porque o que querem é solução imediata, e portanto tudo o que seja coisas que os façam pensar mais um bocadinho dá burburinho na sala, dá conversa, porque isso não os motiva, eles estão muito virados para o resultado imediato, e depois isso vai ver-se ao longo do tempo.	Perguntas que não têm resposta directa no texto, que têm que pensar um bocadinho, aquelas que a resposta está directinha no texto eles até conseguem, agora aquelas em que eles têm que apelar um pouco à construção do raciocínio eles já têm mais dificuldades.	Às vezes há aquelas perguntas mesmo directas que eles andam por ali à procura e não encontram a resposta, há aquelas perguntas que eles acham que é fácil demais para ser aquilo e pensam que será outra coisa. Às vezes àquelas que eu penso que eles vão ter mais dificuldades em responder são as que respondem melhor.

É de salientar que três turmas, num total de quatro, apresentam, segundo as professoras, dificuldades de compreensão quando se trata de responder a questões implícitas. Os alunos demonstram dificuldades em responder a perguntas cuja resposta não se encontre explicitamente expressa no texto e requeira conhecimentos prévios de modo a completar o sentido implícito do texto.

### **Opinião das professoras sobre o manual de Língua Portuguesa**

Questionámos as professoras acerca do manual de Língua Portuguesa que utilizam com os seus alunos no sentido de perceber quais as suas opiniões sobre este material e se o consideram ou não como um auxiliar para o desenvolvimento da compreensão da leitura. É de referir que as Professoras 1 e 2 utilizam o manual *Amiguinhos* da Texto Editora e, as Professoras 3 e 4 utilizam o manual *Pasta Mágica* da Areal Editores.

De maneira a facilitar a compreensão das opiniões das professoras, dividimos as respostas em três sub-categorias: opinião global, textos e perguntas de interpretação. No que diz respeito à opinião global das professoras sobre o manual de língua portuguesa que utilizam, as Professoras 1 e 2 consideram que o manual que utilizam “é muito fraquinho”, até mesmo, “horroroso”, segundo a Professora 1. Opinião inversa têm as professoras 3 e 4 acerca do manual que utilizam, considerando-o “bonzinho” e “muito bem estruturado”, com “boas sugestões de actividades”, segundo a Professora 4.

<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>
Horroroso, não tem ponta por onde se lhe pegue.	É muito fraco. É mesmo muito, muito fraquinho.	Eu acho que até é bonzinho.	Gosto bastante, acho que está muito bem estruturado. Também tem boas sugestões que podemos aproveitar.

Relativamente aos textos do manual, as Professoras 1 e 2 consideram que estes são muito pequenos e fáceis, com muitos desenhos e pouca informação, não se enquadrando à realidade. As Professoras 3 e 4 consideram que os textos do manual que utilizam são acessíveis e diversificados, com uma boa dimensão e com contextos bastante desenvolvidos para a idade dos alunos.

<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>
Os textos têm muitos desenhos, pouca informação, normalmente só têm duas ou três perguntas de interpretação, mas parece que não têm lógica nenhuma. Os textos não se enquadram à realidade, não têm nexos nenhuns, não há textos da altura da Páscoa, são descabidos.	Textos muito pequeninos e de tal forma fáceis que, por exemplo, eles põe diferentes tipos de texto para fazer comparação, põe dois textos normalmente para comparar, mas tão fácil é um como é outro e portanto não dá nada. A única coisa que te podem dizer é que o mesmo tema pode ser abordado de diferentes formas, através de uma poesia, através de uma ilustração.	A nível de textos não tenho nada a dizer. De um modo geral acho que os textos são acessíveis, temos uns engraçados outros mais sérios e acho que isso também favorece o manual.	Os textos já são grandinhos e com um contexto bastante desenvolvido para a idade deles, mesmo a nível dos textos históricos, com datas específicas e faz a interligação com o estudo do meio.

Finalmente, no que respeita as perguntas de interpretação, a Professora 1 considera que estas estão mal formuladas e são pouco explícitas, enquanto a Professora 2 considera que são muito fáceis e muito explícitas. Segundo a opinião das Professoras 3 e 4, as perguntas de interpretação do manual que utilizam estão bem elaboradas para alunos de quarto ano, com algumas perguntas explícitas e algumas com um maior grau de dificuldade. No entanto, em alguns casos, as professoras consideram que poderia haver mais perguntas.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
<p>Ao nível das perguntas de interpretação também não têm nexos, acho que estão mal elaboradas. É mais ao nível do pensamento deles. Os miúdos gostam de perguntas do tipo pergunta-resposta e isso não acontece neste manual, as perguntas não são muito explícitas e às vezes eles ficam ali assim.</p>	<p>Tem perguntas muito fraquinhas, muito fáceis, qualquer pergunta que se faça deste livro dá em pergunta directa. As perguntas indirectas que trabalhamos são ao nível dos contos, nunca com um textozinho destes.</p>	<p>As perguntas de interpretação, algumas são muito poucas, outras... há casos em que podia haver mais, no entanto, acho que estão bem feitas para um quarto ano, não são demasiadamente fáceis nem muito difíceis.</p>	<p>Há algumas que são muito explícitas, mas também depende dos textos, há textos que já são um bocadinho mais elaborados e as perguntas também são um bocadinho mais difíceis. Quando vejo que o texto podia ser mais explorado, às vezes, acabo por fazer mais umas perguntas escritas.</p>

No que respeita os manuais utilizados pelas professoras é de salientar o desagrado das Professoras 1 e 2 que usam o manual *Amiguinhos*, terceiro manual mais adoptado a nível nacional, e a satisfação das Professoras 3 e 4, que usam o manual *Pasta Mágica*, manual mais adoptado a nível nacional. Sublinhamos o interessante confronto de opiniões da Professoras 1 e 2 (que usam o mesmo manual) relativamente às perguntas de interpretação.

## **Questionários**

Aos questionários administrados (ver anexo 2), sobre o desenvolvimento e estratégias aplicadas pelos professores com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura, responderam quatro professores do sexo feminino (ver apêndice 1, tab. 1), que leccionam em três escolas diferentes do distrito de Setúbal, e sessenta professores a nível nacional, cinquenta e oito do sexo feminino e dois do sexo masculino (ver apêndice 2, tab. 1).

### **Caracterização das turmas em termos de aprendizagens**

As turmas em estudo são constituídas por vinte e um (Turma 1); vinte e quatro (Turma 2); vinte e três (Turma 3) e vinte e um alunos (Turma 4) respectivamente. Os alunos das turmas 1, 2 e 3 encontram-se todos ao nível do 4º ano em termos de aprendizagens, enquanto que apenas dezassete alunos da Turma 4 se encontram ao nível do 4º ano no que se refere às aprendizagens desenvolvidas (ver apêndice 1, tab. 2-4). Relativamente ao nível de leitura dos alunos, as quatro professoras referem que a maior parte se encontra na média, apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades de compreensão oral com necessidade de apoio educativo. Este, porém, apenas acontece numa turma (ver apêndice 1, tab. 5-8).

A nível nacional, 40% das turmas são constituídas por 16 a 20 alunos, mas apenas 74,5% frequentam o quarto ano e 67,7% dos alunos se encontram ao nível deste ano de escolaridade (ver apêndice 2, tab. 2-4). A maioria dos professores (66,7 %) refere que a maior parte dos seus alunos se encontra na média, mas 73,3% consideram que alguns dos seus alunos têm dificuldades de compreensão com necessidade de apoio educativo. Todavia, apenas 63,3% dos professores dizem beneficiar deste apoio, e nem sempre para todos os alunos que dele necessitam. (ver apêndice 2, tab. 5-8).

### **Importância atribuída pelas professoras ao ensino da leitura**

Quando questionadas relativamente à forma como ensinam leitura aos alunos e ao tipo de actividades de leitura ou de literacia que desenvolvem com os alunos, as quatro professoras responderam que fazem, de forma equilibrada, um misto entre actividades ligadas à língua portuguesa e a outras áreas curriculares, despendendo neste tipo de ensino entre sete horas e meia e oito horas e meia por semana (ver apêndice 1, tab. 9-10). As professoras despendem entre duas a oito horas apenas em actividades de leitura, e afirmam que algum desse tempo é usado com a finalidade de desenvolver competências ligadas à compreensão da leitura (ver apêndice 1, tab. 14-15). No entanto, constatamos que as professoras não dedicam apenas algum desse tempo, mas sim, todo o tempo, realizando esse tipo de actividades todos os dias no caso de três professoras (ver apêndice 1, tab. 16-17).

A nível nacional, 86,6% dos inquiridos, tal como as quatro professoras em estudo, fazem um misto entre actividades ligadas à língua portuguesa e a outras áreas curriculares no que respeita o ensino da leitura, sendo que 56,7% despende entre sete horas e meia e dez horas por semana neste tipo de ensino (ver apêndice 2, tab. 9-10). Uma grande percentagem de professores (71,7%) despende entre duas horas e meia e oito horas em actividades de leitura, sendo que 88,8% dos professores usam o tempo dedicado ao ensino da leitura com a finalidade de desenvolver competências ligadas à compreensão (ver apêndice 2, tab. 14-15). Neste sentido, 66,6% dos professores diz despende, em média, entre uma a seis horas semanais para este tipo de ensino, e 85% afirma fazê-lo todos os dias (ver apêndice 2, tab. 16-17).

### **Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da leitura**

De uma maneira geral, quando as professoras trabalham a leitura e/ou fazem actividades de leitura, costumam fazê-lo como uma actividade para toda a turma, não sendo hábito comum criarem grupos homogêneos com o mesmo nível de leitura. Apenas uma professora faz ensino da leitura individualizado muitas vezes por semana (ver apêndice 1, tab. 18).

No que diz respeito aos recursos usados pelas professoras, o mais utilizado é o manual de língua portuguesa. Três professoras costumam utilizar ainda outros manuais ou fichas e livros infantis variados uma a duas vezes por semana (ver apêndice 1, tab. 19). Os tipos de texto que as professoras costumam usar mais frequentemente para trabalhar a leitura e/ou fazer actividades de leitura são textos narrativos ou outras histórias (ficção). Três professoras utilizam ainda, uma ou duas vezes por semana, textos narrativos ou outras histórias (ficção), livros mais longos com capítulos e poemas (ver apêndice 1, tab. 20). Três professoras dizem utilizar os mesmos materiais para alunos com diferentes níveis de leitura, mas os alunos trabalham a ritmos diferentes (ver apêndice 1, tab. 21). A unanimidade das professoras respondeu que, se um aluno começar a ficar para trás na leitura, despendem mais tempo em trabalho individual com este aluno e colocam outros alunos a trabalhar com ele nesta área (ver apêndice 1, tab. 39).

No que diz respeito aos trabalhos de casa que envolvem leitura, duas professoras pedem aos alunos três a quatro vezes por semana que leiam em casa, enquanto uma professora faz o mesmo pedido aos alunos uma a duas vezes por semana e a outra todos os dias (ver apêndice 1, tab. 36). De uma maneira geral, todas as professoras esperam que os seus alunos demorem meia hora ou ainda menos a realizar as suas leituras (ver apêndice 1, tab. 37).

Duas professoras reúnem-se uma vez por semana com outros professores para discussão e planeamento do currículo de leitura ou elaboração de estratégias de ensino, enquanto as outras duas fazem o mesmo uma vez por mês (ver apêndice 1, tab. 44). Por último, todas as professoras



têm esperanças de que mais de metade dos seus alunos cresçam como bons leitores (ver apêndice 1, tab. 46).

A nível nacional, 61,7% dos professores inquiridos costumam fazer actividades de leitura como uma actividade para toda a turma, sendo que 93,3% dos professores fazem leitura individualizada com os seus alunos e apenas 6,7% dizem não fazer (ver apêndice 2, tab. 18).

O recurso mais utilizado pelos professores no dia-a-dia é o manual de língua portuguesa (65%), recorrendo também 53,3% dos professores a materiais de outras disciplinas (ver apêndice 2, tab. 19). No caso de metade dos professores, os tipos de textos mais utilizados são textos narrativos ou outras histórias (ficção) uma ou duas vezes por semana e, no caso de 48,3% dos professores, são fábulas e contos de fadas, utilizados com a mesma frequência (ver apêndice 2, tab. 20). Relativamente aos materiais usados para alunos com diferentes níveis de leitura, 45% dos professores inquiridos usa os mesmos materiais mas os alunos trabalham a ritmos diferentes, enquanto 41,7% usa materiais diferentes de acordo com os diferentes níveis de leitura dos alunos (ver apêndice 2, tab. 21). A unanimidade dos professores (100%) respondeu que, se um aluno começar a ficar para trás na leitura, depende mais tempo a trabalhar a leitura individualmente com este aluno. Para além do acompanhamento individualizado, 85% refere que coloca também outros alunos a trabalhar nessa área com o aluno que tem mais dificuldades (ver apêndice 2, tab. 39).

Dos professores inquiridos, 43,3% pedem aos seus alunos que leiam em casa uma a duas vezes por semana, e 31,7% faz o mesmo pedido três a quatro vezes por semana (ver apêndice 2, tab. 36). Em média, 70% dos professores esperam que os seus alunos demorem meia hora ou menos a realizar as suas leituras (ver apêndice 2, tab. 37)

Metade dos professores inquiridos (50%) reúne-se uma vez por mês com outros professores para discussão e planeamento do currículo de leitura ou estratégias de ensino (ver apêndice 2, tab.

44). Por último, 28,3% dos professores inquiridos espera que os seus alunos cresçam como bons leitores, enquanto 43,3% espera que o mesmo aconteça a mais de metade dos seus alunos (ver apêndice 2, tab. 46).

### **Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura**

Todos os dias ou quase todos os dias todas as professoras pedem aos alunos que leiam silenciosamente. Com a mesma frequência três professoras lêem em voz alta para a turma e pedem aos alunos que leiam em voz alta, ensinam-lhes novo vocabulário e ajudam-nos a compreender o novo vocabulário nos textos que estão a ler. Todas as professoras ensinam aos seus alunos, uma ou duas vezes por semana, estratégias para decifrar sons ou palavras. Com a mesma frequência, três das professoras em estudo ensinam aos seus alunos diferentes estratégias de leitura, como a auto-regulação da compreensão ou a leitura na diagonal para apreender o sentido global de um texto. Duas professoras pedem aos alunos que leiam em voz alta em pequenos grupos ou pares, que leiam silenciosamente enquanto outros alunos lêem em voz alta e dão-lhes algum tempo para lerem livros que eles próprios escolheram (ver apêndice 1, tab. 22).

Após terem lido um texto, três professoras pedem aos seus alunos, todos os dias ou quase todos os dias, que respondam por escrito a perguntas de compreensão da leitura, a perguntas orais ou resumam oralmente o que leram. Duas professoras costumam pedir aos alunos que façam um teste sobre o que leram uma ou duas vezes por mês (ver apêndice 1, tab. 23).

Quando questionadas relativamente às estratégias empregues com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura, três professoras responderam que, todos os dias ou quase todos os dias, pedem aos alunos que identifiquem as ideias principais de um texto. Com a mesma frequência, duas professoras pedem aos alunos que expliquem o que compreenderam daquilo que leram; façam comparações entre o que leram e as suas experiências pessoais; entre o que leram e

outras leituras anteriores; tirem conclusões e façam inferências baseadas no que leram e, finalmente, descrevam o estilo literário ou a estrutura do texto que leram (ver apêndice 1, tab. 24).

A nível nacional, 81,5% dos professores lêem, todos os dias ou quase todos os dias em voz alta para a turma, sendo que 90% dos professores pedem aos alunos que leiam silenciosamente e 85% que leiam em voz alta, com a mesma frequência. Todos os dias ou quase todos os dias, a quase totalidade dos inquiridos (96,7%) ajuda os alunos a compreender novo vocabulário nos textos que estes estão a ler, 78,3% ensinam novo vocabulário aos alunos e 25% ensinam aos alunos diferentes estratégias de leitura, como a auto-regulação da compreensão e a leitura na diagonal para apreender o sentido global de um texto. Apenas 20% dos professores inquiridos dão, todos os dias ou quase todos os dias, tempo aos alunos para lerem algo que eles próprios escolheram (ver apêndice 2, tab. 22).

Após terem lido um texto, 95% dos inquiridos pedem aos seus alunos, todos os dias ou quase todos os dias, que respondam a perguntas orais sobre o que leram ou resumam oralmente o que leram, e 78,3% pedem aos alunos com a mesma frequência que respondam num livro de exercícios ou numa folha a perguntas de compreensão da leitura. Uma vez por mês, 56,7% dos professores costumam pedir aos alunos que façam um teste sobre o que leram (ver apêndice 2, tab. 23).

Quando questionados acerca das estratégias empregues com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura, 95% dos professores pedem aos seus alunos, todos os dias ou quase todos os dias, que expliquem o que compreenderam da leitura que realizaram e, 93,3% referem que, com a mesma frequência, pedem aos seus alunos que identifiquem as ideias principais de um texto. Menos de metade dos inquiridos (40%) pede aos seus alunos que façam, todos os dias ou

quase todos os dias, comparações entre o que leram e as suas experiências pessoais (ver apêndice 2, tab. 24).

### **Estratégias utilizadas com vista à avaliação do desempenho e progresso dos alunos na leitura**

Com vista à avaliação dos alunos na leitura, todas as professoras têm por hábito, no mínimo uma vez por semana, ouvir os alunos ler em voz alta e fazer-lhes perguntas oralmente. Três professoras utilizam, com a mesma frequência, perguntas de escolha múltipla, perguntas de resposta curta, e identificam os erros que os alunos fazem na leitura oral. Duas professoras fazem no mínimo uma vez por semana perguntas que pedem respostas de desenvolvimento, pedem aos alunos que façam um resumo oral do que leram e reúnem-se com os seus alunos para conversarem sobre o que estes leram e o trabalho que fizeram. As outras duas professoras utilizam exactamente as mesmas estratégias, mas apenas uma ou duas vezes por mês (ver apêndice 1, tab. 41).

Para avaliar o progresso dos alunos na leitura, três professoras atribuem muita importância à sua opinião pessoal e duas consideram que os testes de diagnóstico são um instrumento muito importante. Três professoras atribuem alguma importância aos testes sumativos, aos exames ou provas de aferição e às fichas de avaliação que vêm com alguns manuais (ver apêndice 1, tab. 40).

A nível nacional, a totalidade dos professores inquiridos (100%) questiona oralmente os alunos, todos os dias ou quase todos os dias, com vista à avaliação do desempenho destes na leitura. Com a mesma frequência, a quase totalidade dos professores (98,3%) ouve os alunos ler em voz alta e identifica os erros cometidos, enquanto 81,7% pedem aos seus alunos que façam um resumo oral do que leram. Uma ou duas vezes por semana, 40% dos professores reúnem-se

com os seus alunos para conversar sobre o que estes leram e sobre o trabalho que realizaram (ver apêndice 2, tab. 41).

Para avaliar o progresso dos alunos na leitura, 78,3% dos professores atribuem muita importância à sua opinião pessoal, 51,7% aos testes de diagnóstico e 36,7% aos testes sumativos. Dos professores inquiridos, 61,7% atribuem alguma importância aos testes sumativos e aos exames ou provas de aferição, enquanto 30% atribuem pouca ou nenhuma importância a este último processo de avaliação (ver apêndice 2, tab. 40).

### **Testes de compreensão de leitura**

O teste de compreensão da leitura aplicado a setenta e oito alunos de 4º ano (ver anexo 3), divididos pelas quatro turmas em estudo, foi adaptado da estrutura do PIRLS 2001 (Mullis et al., 2003) e corrigido de acordo com os critérios de classificação utilizados no referido estudo, utilizando uma escala de classificação de 0 a 16.

De forma a verificar a homogeneidade da amostra foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis para amostras emparelhadas, a partir dos resultados do *pré-teste* dos alunos das quatro turmas, assumindo como hipótese nula que as turmas são comparáveis entre si em termos de compreensão da leitura.

O teste revelou, de acordo com a tabela de valores percentuais do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) com três graus de liberdade, que não há motivo para rejeitar a hipótese nula, uma vez que as diferenças dos resultados dos *pré-testes* dos alunos das quatro turmas em estudo não são estatisticamente significativos, verificando-se assim a homogeneidade da amostra. Neste sentido podemos afirmar que, no início do presente estudo, as turmas eram comparáveis entre si em termos das suas aprendizagens no que diz respeito à compreensão da leitura.

Teste de Kruskal-Wallis para amostras emparelhadas			
	gl	$\chi^2$	p
Pré-teste (4 turmas em estudo)	3	5,133	0,837

Quadro 11

De forma a garantir uma correcção válida e rigorosa, tanto o *pré-teste* como o *pós-teste* foram corrigidos por dois correctores independentes e foi aplicado o teste Alpha de Cronbach para aferir a relação de concordância entre as correcções dos dois investigadores. Concluiu-se que existiu uma elevada concordância entre os correctores no que se refere à cotação atribuída aos testes. Foram alcançados, em média, e como se pode ver no quadro 12, valores de Alpha de Cronbach na ordem dos 96% para os *pré-testes* e 98% para os *pós-testes*, podendo considerar-se que a cotação das questões tem elevada fiabilidade, uma vez que o valor considerado aceitável para este tipo de teste é de 70% (Bimmel e Schooten, 2004).

Alpha de Cronbach		
Pré-teste	<i>Turma 1</i>	0,974
	<i>Turma 2</i>	0,935
	<i>Turma 3</i>	0,985
	<i>Turma 4</i>	0,967
	Média = 0,966	
Pós-teste	<i>Turma 1</i>	0,986
	<i>Turma 2</i>	0,985
	<i>Turma 3</i>	0,968
	<i>Turma 4</i>	0,987
	Média = 0,982	

Quadro 12

Os testes foram aplicados em duas fases distintas do ano lectivo, considerando os da primeira fase como os *pré-testes* e os da segunda fase como os *pós-testes*. Os *pré-testes* realizaram-se no início de Fevereiro de 2007 e os *pós-testes* em meados de Junho do mesmo ano, com o intuito de aferir o tipo de dificuldades de compreensão que apresentavam os alunos nestas duas fases do ano lectivo e verificar a existência ou não de evolução por parte destes no que respeita à compreensão da leitura.

Os resultados dos *pré-testes* demonstram um nível médio de compreensão da leitura, com valores percentuais entre os 60,1% e os 67,4%, enquanto os *pós-testes* apresentam valores um pouco mais elevados, entre os 67,95% e os 75,7%. Na totalidade das turmas, e tanto para o *pré-teste* como para o *pós-teste*, a Turma 2 é a que apresenta melhor desempenho ao nível da compreensão da leitura (*Pré-teste*: 67,4%; *Pós-teste*: 75,7%) e a Turma 1 aquela que apresenta um desempenho mais fraco (*Pré-teste*: 60,1%; *Pós-teste*: 67,9%). Todas as turmas apresentam níveis de progressividade, sendo a Turma 4 a que mostrou maior progresso, na ordem dos 8,5%, e a Turma 3 a que apresentou menor progresso, com apenas 1,7%.

No Quadro 13, podemos ver os resultados apresentados pelas quatro turmas nas duas fases da avaliação da compreensão da leitura.

		Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita	Fazer Inferências Directas	Interpretar e Integrar Ideias e Informação	Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais	
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	TOTAL
Nº de perguntas por nível		3 perguntas	2 perguntas	5 perguntas	1 pergunta	11 perguntas
Cotação		18,75%	18,75%	50 %	12,5 %	100%
Turma 1	Pré-teste	16,9 %	15 %	24,4 %	3,8 %	60,1 %
	Pós-teste	16,9 %	16,6 %	27,5 %	6,9 %	67,9 %
Turma 2	Pré-teste	18,1 %	17,4 %	29,6 %	2,3 %	67,4 %
	Pós-teste	18,75%	16,8 %	32,9 %	7,25 %	75,7 %
Turma 3	Pré-teste	18,1 %	15,6 %	25,6 %	7,4 %	66,7 %
	Pós-teste	17,6 %	16,2 %	29,5 %	5,1 %	68,4 %
Turma 4	Pré-teste	16,5 %	16,2 %	25,8 %	7 %	65,5 %
	Pós-teste	18,4 %	15,8 %	30,6 %	9,2 %	74 %

Quadro 13

Com o intuito de verificarmos se existem diferenças significativas na evolução do desempenho dos alunos no que diz respeito à compreensão da leitura, aplicámos o teste t-Student para amostras emparelhadas, considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ). Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste nas Turmas 1, 2 e 4, sendo a Turma 3 a única que mostrou um nível de evolução mais baixo, não sendo estatisticamente significativo.



Teste t-Student para amostras emparelhadas												
	Turma 1			Turma 2			Turma 3			Turma 4		
	gl	t	p	gl	t	p	gl	t	p	gl	t	p
<i>Pré-teste</i>												
–												
<i>Pós-teste</i>	19	-2,876	0,004*	18	-3,842	0,000*	21	-0,603	0,276	16	-3,625	0,001*

Quadro 14

\* valores significativos

No que respeita o desempenho dos alunos por níveis de compreensão, verificámos como que um “efeito de escada”, uma vez que o desempenho dos alunos vai diminuindo à medida que vão aumentando os níveis de compreensão. De um modo geral, os alunos têm um bom desempenho no que diz respeito a *localizar e retirar do texto informação explícita* (Nível 1) e a *fazer inferências directas* (Nível 2), e apresentam maiores dificuldades em *interpretar e integrar ideias e informação* (Nível 3) e em *examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais* (Nível 4). Apresentamos no Quadro 15 a percentagem de desempenho dos alunos por níveis de compreensão.

		Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita	Fazer Inferências Directas	Interpretar e Integrar Ideias e Informação	Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Turma 1	Pré-teste	90,1 %	80 %	48,8 %	30,4 %
	Pós-teste	90,1 %	88,5 %	55 %	55,2 %
Turma 2	Pré-teste	96,5 %	92,8 %	59,2 %	18,4 %
	Pós-teste	100 %	89,6 %	65,8 %	58 %
Turma 3	Pré-teste	96,5 %	83,2 %	51,2 %	59,2 %
	Pós-teste	93,9 %	86,4 %	59 %	40,8 %
Turma 4	Pré-teste	88 %	86,4 %	51,6 %	56 %
	Pós-teste	98,1 %	84,3 %	61,2 %	73,6 %

Quadro 15

Relativamente aos dois primeiros níveis dos processos de compreensão o desempenho dos alunos é muito bom, tanto no *pré-teste* como no *pós-teste*, com valores na ordem dos 90% e que chegam a atingir os 100% (*pós-teste*, Turma 2) para o Nível 1, e na ordem dos 80% para o Nível 2. No que se refere aos dois últimos níveis (Nível 3 e 4) as diferenças entre *pré-teste* e *pós-teste* são mais evidentes, sobretudo no Nível 4, em que se verificam grandes diferenças no desempenho dos alunos. A Turma 2 apresenta uma evolução considerável neste nível com um aumento do desempenho dos alunos de 39,6%. A Turma 3, que apresentou no Nível 4 os melhores resultados no *pré-teste*, apresenta no *pós-teste* os piores, sendo a única turma em que não se verificou evolução neste nível de compreensão.

No geral, a Turma 2 é a que apresenta melhor desempenho em todos os níveis (*pré-teste* e *pós-teste*) à excepção do Nível 1 (*pré-teste*), em que a Turma 3 apresenta níveis de desempenho

iguais, e do Nível 4 em que é superada, no *pré-teste*, pela Turma 3, e no *pós-teste* pela Turma 4, que apresenta uma percentagem de desempenho de 73,6% neste nível de compreensão.

As diferenças existentes entre os resultados globais dos alunos nos Níveis 1 e 2 em comparação com os Níveis 3 e 4 para as quatro turmas são estatisticamente significativas, como podemos ver no Quadro 16.

Teste t-Student para amostras emparelhadas						
	Pré-teste			Pós-teste		
	gl	t	p	gl	t	p
Nível 1 e 2 – Nível 3 e 4	3	-20,642	0,000*	3	-18,889	0,000*

\* valores significativos

Quadro 16

### Níveis de Fluência de Leitura

Para avaliarmos a fluência de leitura dos alunos utilizámos a “*NAEP oral reading fluency scale – grade 4*” (Daane et al., 2005, p. 28), que iremos designar daqui em diante como apenas *NAEP Fluency Scale*. Esta é uma escala de quatro níveis desenvolvida para avaliar os níveis de fluência da leitura oral em alunos do 4º ano de escolaridade (ver anexo 4), considerando os níveis 1 e 2 como leitura não-fluente e os níveis 3 e 4 como leitura fluente.

A partir das opiniões das professoras, seleccionámos seis alunos de cada turma em estudo, dois alunos que estas consideravam leitores fluentes (Nível 4); dois com um nível de fluência médio (Nível 3) e dois que consideravam alunos não-fluentes (Nível 1 ou 2). Iremos considerar os alunos seleccionados das Turmas 1, 2, 3 e 4 como os Grupos 1, 2, 3 e 4 respectivamente.

No que respeita aos níveis de fluência de leitura apresentados pelos alunos, verificámos que os Grupos 1 e 4 apresentam quatro alunos com um nível de leitura não-fluente e apenas dois com um nível fluente. No entanto, os dois alunos fluentes do Grupo 4 apresentam um nível de fluência elevado (Nível 4). Os Grupos 2 e 3 apresentam três alunos fluentes e três não-fluentes, todavia os níveis variam por grupo. Enquanto no Grupo 3 dois alunos apresentam níveis de fluência elevados (Nível 4), no Grupo 2 os três alunos fluentes encontram-se no nível médio (Nível 3) da *NAEP Fluency Scale*.

		Níveis de Fluência de Leitura			
Alunos		Opinião da Professora		<i>NAEP Fluency scale</i>	
Grupo 1 6 alunos	Aluno 1	4	Fluente	3	Fluente
	Aluno 2	4	Fluente	3	Fluente
	Aluno 3	3	Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 4	3	Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 5	2	Não Fluente	1	Não Fluente
	Aluno 6	1	Não Fluente	2	Não Fluente
Grupo 2 6 alunos	Aluno 1	4	Fluente	3	Fluente
	Aluno 2	4	Fluente	3	Fluente
	Aluno 3	3	Fluente	3	Fluente
	Aluno 4	3	Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 5	2	Não Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 6	1	Não Fluente	1	Não Fluente

Grupo 3 6 alunos	Aluno 1	4	Fluente	4	Fluente
	Aluno 2	4	Fluente	4	Fluente
	Aluno 3	3	Fluente	3	Fluente
	Aluno 4	3	Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 5	2	Não Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 6	1	Não Fluente	1	Não Fluente
Grupo 4 6 alunos	Aluno 1	4	Fluente	4	Fluente
	Aluno 2	4	Fluente	4	Fluente
	Aluno 3	3	Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 4	3	Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 5	2	Não Fluente	2	Não Fluente
	Aluno 6	1	Não Fluente	1	Não Fluente

Quadro 17

Para além da descrição dos níveis de fluência de leitura dos alunos, consideramos relevante relacioná-los com as representações das professoras, ou seja, verificar se os níveis de fluência que as professoras atribuíram aos seus alunos corresponde de facto ao nível de fluência que eles apresentam. Neste sentido, os níveis atribuídos pelas professoras variam um pouco relativamente aos níveis atribuídos a partir da *NAEP Fluency Scale*. De um modo geral, existem em todos os grupos algumas divergências entre o nível de fluência de leitura atribuído pelas professoras e o nível de fluência atribuído segundo a *NAEP Fluency Scale*. A Professora 3 é aquela cuja opinião mais se aproxima dos níveis da escala utilizada, havendo divergência apenas no nível de fluência atribuído a um aluno. Os níveis de fluência atribuídos pela Professora 1 aos seus alunos são os

que mais discrepâncias apresentam relativamente aos níveis da *NAEP Fluency Scale*, uma vez que todos os níveis são divergentes. Os níveis de fluência de leitura propostos pela Professora 4 apenas divergem dos da *NAEP Fluency Scale* no nível médio.

## **V – Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações**

Como referimos na introdução deste estudo, um dos principais objectivos que nos propusemos foi tentar compreender, por um lado, a forma como os processos de compreensão da leitura são implementados nos manuais escolares mais adoptados no 4º ano em Portugal e, por outro, a forma como esses mesmos processos de compreensão são implementados na sala de aula. Neste sentido, analisámos os processos de compreensão inerentes às perguntas dos textos narrativos dos três manuais mais adoptados em Portugal no ano lectivo de 2006/2007, e observámos o modo como os processos de compreensão da leitura são desenvolvidos em contexto de sala de aula, através da acção pedagógica dos professores e da influência dos manuais escolares.

De modo a complementar o nosso estudo usámos múltiplas fontes de recolha de dados, obedecendo a uma triangulação metodológica (Yin, 2005; Stake, 2005) que nos permitisse, por um lado, garantir a fiabilidade e rigor dos resultados e por outro relacionar e confrontar os resultados obtidos. Neste sentido, tendo em conta o nosso objectivo geral, e de modo a facilitar a discussão dos resultados obtidos, procurámos estabelecer algumas relações entre:

- i) os processos de compreensão mais utilizados nos manuais escolares e em contexto de sala de aula, confrontado esta informação com a opinião que as professoras têm acerca do manual que utilizam e as suas representações sobre a compreensão da leitura;
- ii) as estratégias que as professoras utilizam com vista ao desenvolvimento da leitura, a importância que atribuem a este tipo de ensino e a forma como o desenvolvem nas suas salas de aula, confrontando com a sua opinião sobre o

- nível de fluência de leitura dos alunos e o nível que estes apresentam de acordo com a *NAEP Fluency Scale* (Daane et al., 2005, p.28) (ver anexo 4);
- iii) a importância que as professoras em estudo e os professores a nível nacional atribuem ao ensino da leitura e da compreensão da leitura e as estratégias que utilizam com vista ao seu desenvolvimento;
  - iv) a opinião das professoras acerca do tipo de dificuldades de compreensão que os alunos apresentam e os resultados dos testes de compreensão (pré-teste);
  - v) os processos de compreensão mais utilizados nos manuais escolares e em contexto de sala de aula, confrontado esta informação com os resultados dos alunos nos testes de compreensão e a evolução que apresentam no que diz respeito às suas dificuldades.

Apresentamos resumidamente no Quadro 18 as relações entre as diversas formas de recolha de dados que iremos desenvolver nos capítulos seguintes.



Relações entre as diversas formas de recolha de dados									
Compreensão da leitura		Leitura		Estratégias com vista à compreensão		Avaliação da compreensão		Influência dos processos de compreensão	
Manuais	Níveis de compreensão mais utilizados nos textos narrativos	Entrevistas	Leitura e interpretação de um texto narrativo	Entrevistas	Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura	Entrevistas	Tipo de perguntas em que os alunos apresentam mais dificuldades	Manuais	Níveis de compreensão mais utilizados nos textos narrativos
Observações	Níveis de compreensão mais utilizados nas aulas	Questionários	Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da leitura	Questionários	Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura	Questionários	Caracterização das turmas em termos de aprendizagem	Observações	Níveis de compreensão mais utilizados nas aulas
Entrevistas	Opinião sobre o manual escolar: opinião global; textos; interpretação	Questionários	Importância atribuída pelas professoras ao ensino da leitura	Questionários a nível nacional	Estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura	Teste de Compreensão (Pré-teste)	Níveis de compreensão da leitura em que os alunos têm mais dificuldades	Teste de Compreensão (Pré-teste)	Níveis de compreensão da leitura em que os alunos têm mais dificuldades.
Entrevistas	Representações das professoras acerca da compreensão da leitura	Observações	Tipo de leitura realizada pela professora e pelos alunos					Teste de Compreensão (Pré e Pós teste)	Evolução no que respeita as dificuldades de compreensão da leitura
		Opinião das Profis.	Nível de fluência de leitura atribuído pelas professoras						
		Nível de Fluência	Nível de fluência de leitura dos alunos						

Quadro 18

**Compreensão da leitura – Interpretação dos dados obtidos a partir dos manuais escolares, das observações e das opiniões das professoras**

A análise realizada aos três manuais de Língua Portuguesa de 4º ano mais adoptados a nível nacional no ano lectivo de 2006/2007 – *Pasta Mágica* [Areal Editores], *Giroflé* [Santillana-Constância] e *Amiguinhos* [Texto Editores] – revelou que o manual *Amiguinhos* é claramente, de

acordo com as orientações curriculares, o manual que mais promove a leitura de vários tipos de texto de acordo com diferentes objectivos. O manual Giroflé é o que menos promove a leitura de diferentes tipos de textos, centrando-se sobretudo nos textos narrativos, apresentando alguns poemas e muito poucos textos informativos ou descritivos. Alguns estudos realizados nos anos 90 (Ministério da Educação, 1991; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997) referem a importância da leitura recreativa de diferentes tipos de textos – lengalengas, adivinhas, narrativas (fábulas, contos de fadas, aventuras), poesia e revistas infantis – para o desenvolvimento da compreensão, do espírito criativo e do pensamento divergente. Todavia, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001a) não faz referência a diferentes objectivos de leitura e não oferece informação detalhada sobre os níveis ou padrões de leitura a atingir para os diferentes ciclos de escolaridade.

Contrariamente, o *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) estabelece como objectivo para os alunos de quarto ano a selecção e leitura de textos mais extensos. Neste sentido, o manual *Pasta Mágica* é o que apresenta textos mais longos e, por conseguinte, o que mais se enquadra dentro do referido objectivo.

A diferença que existe entre os manuais, no que diz respeito à extensão dos textos (número de linhas e palavras), é considerável, existindo diferenças estatisticamente significativas entre eles. O manual *Pasta Mágica* (manual mais adoptado a nível nacional) e o manual *Amiguinhos* (terceiro manual mais adoptado) apresentam diferenças estatisticamente significativas no que se refere ao número de linhas e palavras dos textos analisados e também no que diz respeito ao número de perguntas de compreensão que seguem os textos. O manual *Pasta Mágica* oferece textos consideravelmente mais longos, mas é o que apresenta o menor número de perguntas por texto, enquanto que com o manual *Amiguinhos* acontece exactamente o inverso, é o que apresenta textos mais curtos, mas o que exhibe um maior número de perguntas por texto.

Tendo em conta que os textos narrativos são o tipo de texto predominante nos três manuais, analisámos os processos de compreensão de leitura referentes às perguntas apenas deste tipo de textos. Para este efeito usámos os processos de compreensão implementados no estudo internacional PIRLS 2001, descritos como: i) nível 1 – localizar e retirar do texto informação explícita; ii) nível 2 – fazer inferências directas; iii) nível 3 – interpretar e integrar ideias e informação e; iv) nível 4 – examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais (Mullis et al., 2004). A grande maioria das perguntas dos manuais analisados requer processos de compreensão de nível 1, ou seja, ao nível da oração ou da frase, incluindo sistematicamente perguntas que implicam a localização da acção no tempo e no espaço, a procura de definições de palavras ou frases e a identificação da ideia principal. Mais uma vez é evidente que os manuais estão de acordo com as especificações do programa no que concerne os objectivos de leitura, particularmente, para o quarto ano: “Identificar a ideia principal do texto; localizar informação no texto; localizar a acção no tempo e no espaço” (Ministério da Educação, 1991). O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001a) fornece apenas objectivos gerais para a leitura. Carecendo de alguma especificidade, refere que os alunos de 1º ciclo devem ter “capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto” (p.34). Consequentemente, tanto o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a) como o *Programa de Língua Portuguesa* (1991) oferecem razões para que os manuais incluam textos curtos e baixos níveis de compreensão nas perguntas.

Os resultados demonstram que os processos de compreensão predominantes nos três manuais analisados são, como já referimos, a localização e extracção de informação explícita do texto (nível 1), mas também a realização de inferências directas (nível 2), representando o primeiro nível de compreensão mais de 50% das perguntas dos manuais *Giroflé* e *Amiguinhos*. O manual

*Pasta Mágica* é o que apresenta um maior número de perguntas de Nível 3 (25%), enquanto os outros dois manuais não chegam aos 18% de perguntas deste nível. No que se refere ao último nível dos processos de compreensão (examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais), que implica por parte do aluno a tomada de uma atitude crítica relativamente ao texto, é quase inexistente a sua presença nos manuais escolares analisados. O manual *Pasta Mágica* e *Giroflé* não conseguem sequer atingir 1% de perguntas neste nível e o manual *Amiguinhos* atinge precisamente este irrisório valor.

Importa referir que a percentagem global atribuída pelo estudo PIRLS (nível 1 = 20%; nível 2 = 30%; nível 3 = 30%; nível 4 = 20%) aos níveis 1 e 2 e aos níveis 3 e 4 dos processos de compreensão é de 50%, atribuindo igual importância aos primeiros e aos últimos níveis dos processos de compreensão. Ora, os manuais escolares mais adoptados a nível nacional deixam transparecer a importância atribuída aos primeiros níveis em detrimento dos últimos. Verificam-se diferenças significativas entre o número de perguntas de nível 1 e 2 e o número de perguntas de nível 3 e 4, com valores na ordem dos 80% para os primeiros níveis nos manuais *Giroflé* e *Amiguinhos*.

Apesar das indicações do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a) e do *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) e, em comparação com os processos de compreensão apresentados pela estrutura de avaliação do PIRLS, os manuais parecem ir além do que as orientações curriculares sugerem, no entanto, mantêm-se muito aquém das expectativas no que diz respeito aos mais altos níveis de compreensão textual.

Para verificar a possível relação entre os processos de compreensão descritos nos manuais escolares e os processos de compreensão mais utilizados pelas professoras, observámos as aulas de quatro turmas de quarto ano. Na verdade, verificámos existir uma forte relação entre os níveis de compreensão mais usados nos manuais escolares e os níveis de compreensão mais usados

pelas professoras na sala de aula. Apesar de existirem diferenças entre o número de perguntas colocadas por cada professora dentro de cada nível de compreensão, a maioria das perguntas realizadas pela acção pedagógica destas recai sobretudo nos primeiros dois níveis dos processos de compreensão, assim como as perguntas realizadas por influência do manual escolar. Contudo, as professoras que utilizam o manual *Pasta Mágica* diferenciam-se das professoras que utilizam o manual *Amiguinhos*. As perguntas colocadas pelas Professoras 3 e 4, que utilizam o manual *Pasta Mágica*, incidem sobretudo nos três primeiros níveis dos processos de compreensão, com destaque para o facto de a Professora 3 colocar mais perguntas de nível 3, do que de qualquer outro nível e para o número espantoso de perguntas colocadas aos alunos pela Professora 4, dentro dos primeiros três níveis de compreensão. A grande maioria de perguntas colocadas pelas Professoras 1 e 2, que utilizam o manual *Amiguinhos*, encontram-se sobretudo ao nível da extracção e localização de informação explícita do texto (nível 1), no entanto a Professora 2 deixa transparecer a importância que atribui à interpretação e integração de ideias e informação (nível 3).

Como já anteriormente referimos, verificamos que existe uma relação entre os níveis de compreensão mais utilizados pelas professoras nas suas salas de aula e os níveis de compreensão mais utilizados nos manuais escolares. Assim, o manual *Amiguinhos* é o que atribui maior importância ao nível 1, ou seja, à localização e extracção de informação explícita do texto, com 60% de perguntas neste nível e verificamos que as professoras que utilizam este manual também atribuem maior importância a este nível, sobretudo a Professora 1. No que respeita ao manual *Pasta Mágica*, verificamos que este manual é, dos três, o que apresenta uma maior distribuição dos níveis 1, 2 e 3, e que isso se reflecte na acção pedagógica das Professoras 3 e 4, uma vez que estas apresentam também uma maior distribuição do número de perguntas destes níveis, sendo visível a importância atribuída ao nível 3.

No que respeita à opinião das professoras acerca dos manuais escolares utilizados – relembramos que as Professoras 1 e 2 utilizavam o manual *Amiguinhos* e as Professoras 3 e 4 utilizavam o manual *Pasta Mágica* – importa referir que as Professoras 1 e 2 não se mostraram de todo satisfeitas com o manual. Na verdade, estas professoras consideram que o manual *Amiguinhos* é “muito fraco” ao nível da extensão dos textos, considerando que estes são muito pequenos e fáceis. Relativamente às perguntas de interpretação que acompanham os textos, as opiniões das duas professoras são antagónicas, uma vez que para a Professora 1 as perguntas “não são muito explícitas” e para a Professora 2 acontece exactamente o contrário, “as perguntas são muito fáceis” e “directas”. Para as Professoras 3 e 4 o manual *Pasta Mágica* é considerado como sendo um manual “bonzinho” e com “boas sugestões” de exercícios, com textos “acessíveis” e “grandinhos”. As perguntas de interpretação estão “bem feitas para um quarto ano” e são “um bocadinho mais elaboradas”, não sendo “muito explícitas”, no entanto, a quantidade poderia ser, segundo as professoras, um pouco superior.

As opiniões das professoras acerca dos manuais vão de encontro aos resultados da nossa investigação no que se refere à extensão dos textos e ao nível de dificuldade de compreensão das perguntas. No entanto, a opinião da Professora 1 confronta-se, ao nível da dificuldade de compreensão das perguntas do manual, com a opinião da Professora 2 e também com os resultados da nossa investigação. A análise do manual *Amiguinhos* revelou um índice de perguntas “explícitas” de 60%, todavia, a Professora 1 considera que as perguntas do manual “não são muito explícitas”. Parece-nos que este facto se prende com as expectativas e representações da professora relativamente ao desenvolvimento da compreensão da leitura e poderá explicar o elevado índice de perguntas de nível 1 colocadas durante as dez aulas observadas e o baixo índice de perguntas nos últimos níveis. Na verdade, para a Professora 1 a compreensão da leitura é o aluno “perceber o texto que leu”, o que não difere muito das

representações das professoras acerca da compreensão da leitura, no sentido em que todas elas referem que a compreensão da leitura é compreender aquilo que se lê. No entanto as Professora 2 e 4 pormenorizam as duas definições e deixam transparecer a importância que conferem ao sentido implícito do texto e à compreensão da ideia principal.

### **Leitura – Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, questionários e níveis de fluência de leitura**

Um dos objectivos pretendidos através das entrevistas e questionários feitos às quatro professoras em estudo foi conhecer a forma como estas desenvolvem a leitura e a interpretação de um texto narrativo e a importância que atribuem ao ensino da leitura. Neste sentido, o recurso mais utilizado pelas professoras para o desenvolvimento da leitura é o manual escolar de Língua Portuguesa. No entanto, todas as professoras dizem fazer actividades de leitura ou de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral – não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também nas outras áreas curriculares, tendo por hábito fazê-lo como uma actividade para toda a turma.

De modo a complementar a informação transmitida pelas professoras em estudo verificámos, através de observações directas das suas aulas, o modo como a leitura era trabalhada. Neste sentido, a observação em sala de aula contribuiu para que possamos confrontar aquilo que as professoras *dizem* – através dos questionários e das entrevistas – com aquilo que elas *fazem* – a sua acção pedagógica na sala de aula. Assim, os resultados demonstram que a prática de leitura das professoras na sala de aula é muito próxima da descrição que deram nas suas entrevistas e questionários, à excepção da Professora 1 que refere na entrevista: “por vezes leio eu e depois cada um deles (...) [às vezes] silenciosamente e depois oralmente”, e no questionário: “ (...) lê em voz alta para toda a turma todos os dias ou quase todos os dias”. No entanto, verificamos que

em dez aulas observadas a professora não leu uma única vez oralmente, contudo os alunos leram quase sempre silenciosamente (8 vezes) e sempre oralmente. É de notar a importância atribuída pelas professoras à leitura oral dos alunos e também à leitura silenciosa, no entanto, apenas as Professoras 2, 3 e 4 parecem atribuir alguma importância à leitura oral por parte destas. A este respeito, Morais (1997) refere que “a audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afectiva” (p. 164). A nível cognitivo permite ao aluno uma melhor interpretação dos factos, organização e retenção da informação e elaboração de cenários e esquemas mentais, a nível linguístico permite clarificar o sentido da leitura e a nível afectivo permite à criança desenvolver o gosto pela leitura, “plena de entoação e significado”.

No que respeita o nível de fluência dos alunos, foram seleccionados pelas professoras dois alunos que estas consideravam leitores fluentes; dois com um nível de fluência médio e dois que consideravam alunos não-fluentes e avaliámos os seus níveis de fluência de leitura de acordo com a *NAEP Fluency Scale* (Daane et al., 2005, p.28) (ver anexo 4). Os resultados demonstraram algumas incongruências no que respeita à opinião das professoras acerca do nível de fluência dos seus alunos e os resultados da nossa investigação. Assim, a Professora 3 é aquela cuja opinião mais se aproxima dos níveis de fluência apresentados pelos alunos de acordo com a *NAEP Fluency Scale* e a opinião da Professora 1 a que mais se afasta, uma vez que todos os níveis são divergentes. As Professoras 3 e 4 deixam transparecer padrões de exigência de leitura mais elevados quando comparadas com as Professoras 1 e 2, uma vez que os alunos identificados pela Professoras 3 e 4 como sendo fluentes (nível 4) o são de facto, e os alunos identificados pelas Professoras 1 e 2 para o nível 4 de fluência apresentam na realidade um nível de fluência médio (nível 3).

Em suma, consideramos interessante a relação que existe entre a leitura oral por parte das professoras e o nível de fluência dos seus alunos, uma vez que os alunos cujas professoras lêem



oralmente apresentam melhores níveis de fluência dos que os alunos da professora que não lê oralmente para os seus alunos.

**Estratégias com vista à compreensão – Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas e questionários às quatro professoras em estudo e dos questionários aos professores a nível nacional.**

Os questionários aplicados a nível nacional tiveram como objectivo principal verificar se as actividades/estratégias implementadas pelas professoras em estudo são idênticas às de outros professores a nível nacional. Os resultados demonstram que a importância atribuída à leitura e as estratégias que empregam com vista ao seu desenvolvimento, bem como ao desenvolvimento da compreensão, são muito similares. Assim, tal como as professoras em estudo, 65% dos professores que responderam ao questionário aplicado a nível nacional usam como principal recurso para o desenvolvimento da leitura e compreensão o manual escolar de Língua Portuguesa.

Da mesma forma que as quatro professoras em estudo, 86,6% dos professores a nível nacional dizem fazer actividades de leitura ou de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral – não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também nas outras áreas curriculares. Três das professoras em estudo e 50% dos inquiridos a nível nacional referem que os textos narrativos são os que mais utilizam com vista ao desenvolvimento da leitura e compreensão dos seus alunos. A unanimidade dos professores a nível nacional e das professoras em estudo respondeu que se um aluno começar a ter dificuldades de leitura, despende mais tempo individualmente com esse aluno. Os professores a nível nacional atribuem bastante importância à leitura silenciosa e oral dos alunos e à leitura realizada por parte do professor, sendo que 90% dos professores pede todos os dias ou quase todos os dias aos seus alunos que leiam silenciosamente,

85% pede aos seus alunos que leiam oralmente e 81,5% lê em voz alta para os seus alunos. Verificamos que existe aqui uma estreita relação com as práticas das quatro professoras em estudo no que respeita a leitura silenciosa e oral dos alunos e com três das professoras em estudo no que se refere à leitura oral por parte destas. No que respeita a identificação da ideia principal do texto como estratégia de desenvolvimento da compreensão da leitura, três das professoras dizem fazê-lo todos os dias ou quase todos os dias, enquanto a nível nacional 93,3% dos professores utiliza a mesma estratégia.

Com vista à avaliação do desempenho dos alunos na leitura a totalidade dos inquiridos a nível nacional questiona oralmente os alunos e 98,3% ouve os alunos ler e identifica os erros cometidos, enquanto as professoras em estudo dizem utilizar as mesmas estratégias, no mínimo, uma vez por semana. Assim como três das professoras em estudo, 78,3% dos inquiridos a nível nacional atribuem muita importância à sua opinião pessoal quando se trata de avaliar o desempenho dos alunos na leitura e 61,7% atribui alguma importância aos testes sumativos e aos exames ou provas de aferição.

De acordo com os resultados obtidos podemos afirmar que as actividades/estratégias implementadas pelas professoras em estudo apresentam muitas semelhanças com as actividades/estratégias empregues pelos professores inquiridos a nível nacional, pelo que poderemos inferir que os resultados do nosso estudo não estarão muito aquém da realidade de outras salas de aula do país com as mesmas características.

#### **Avaliação da compreensão – Interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas, questionários e testes de compreensão (*pré-teste*)**

Os resultados demonstram que a caracterização que as professoras fazem das suas turmas no que diz respeito às dificuldades de compreensão está em consonância com os resultados dos

testes de compreensão aplicados aos alunos. Neste sentido, todas as professoras referem que os seus alunos se encontram ao nível do quarto ano de escolaridade e apresentam um nível de leitura médio, no entanto alguns alunos apresentam, segundo as professoras, dificuldades de compreensão que exigem apoio educativo. Durante as entrevistas, quando questionadas acerca do tipo de dificuldades de compreensão que apresentavam os seus alunos, as Professoras 1, 2 e 3 referiram imediatamente “quando não são perguntas directas” (Professora 1), “aquelas que não são directas” (Professora 2) e ainda “perguntas que não têm resposta directa no texto” (Professora 3). Curiosamente, a Professora 4 refere como principal dificuldade de compreensão dos seus alunos exactamente o oposto. Os seus alunos têm por vezes mais dificuldade em responder a perguntas directas por as acharem muito óbvias: “às vezes há aquelas perguntas directas que eles andam à procura e não encontram a resposta por acharem que é fácil demais para ser aquilo e pensam que será outra coisa”.

Assim, os resultados dos testes de compreensão (*pré-teste*) aplicados na fase inicial do estudo, na mesma altura em que as entrevistas foram realizadas, demonstram que os alunos apresentam muito bons resultados no que se refere à localização e extracção de informação explícita do texto (nível 1), com resultados entre os 88% e 96,5%, sendo que os melhores resultados são dos alunos das Professoras 2 e 3 e os piores da Professora 4. Neste sentido, tal como referiram as Professoras 1, 2 e 3, os seus alunos demonstram poucas dificuldades em perguntas de nível 1, ou “directas” usando o termo empregue pelas professoras, e os alunos da Professora 4, apesar de não apresentarem dificuldades neste nível, pois tiveram 88% de respostas correctas, apresentam uma percentagem inferior aos alunos das outras turmas, pelo que se verifica o que a professora referiu na sua entrevista, demonstrando um bom nível de conhecimento acerca das capacidades dos seus alunos. Em termos de dificuldades em níveis de compreensão superiores, importa referir que os alunos das Professoras 1 e 2 foram os que apresentaram piores desempenhos em perguntas de

nível 4 (examinar e avaliar o conteúdo a linguagem e os elementos textuais), no entanto apresentaram um desempenho na ordem dos 80-90% nos primeiros níveis. Na verdade estes resultados vêm de encontro aos resultados do estudo PIRLS 2001 (Mullis et al., 2004). De acordo com este estudo, realizado em 35 países, os alunos que tiveram piores desempenhos nos níveis 3 e 4 dos processos de compreensão tiveram ótimos resultados nos níveis 1 e 2, ou seja, “os alunos com desempenhos mais fracos tiveram melhores resultados nos níveis de compreensão baseados no texto” (p.24).

### **Influência dos níveis de compreensão – Interpretação dos dados obtidos a partir dos manuais escolares, das observações e dos testes de compreensão de leitura (*pré-teste e pós-teste*)**

Verificámos já anteriormente que existe uma forte relação entre os níveis de compreensão mais usados nos manuais escolares e pelas professoras na sala de aula. No entanto, consideramos indispensável aferir a relação existente entre estes resultados e os níveis demonstrados pelos alunos nos testes de compreensão da leitura e verificar a evolução desses níveis do pré-teste, aplicado em início de Fevereiro de 2007, para o pós-teste, aplicado em meados de Junho de 2007. Neste sentido, os resultados demonstram que os níveis mais comumente usados nos manuais escolares e pelas professoras na sala de aula se reflectem nos resultados dos alunos ao nível da compreensão da leitura. Os resultados demonstram ainda que existem diferenças estatisticamente significativas dos resultados do pré-teste para o pós-teste, à excepção da Turma 3.

A Turma 4, que usava o manual *Pasta Mágica*, e cuja professora atribuía bastante importância aos primeiros três níveis dos processos de compreensão, insistindo particularmente no terceiro nível (interpretar e integrar ideias e informação), demonstrou o maior progresso ao nível da compreensão da leitura (8,5%), sobretudo nos últimos níveis de compreensão. Contrariamente, a

Professora 1, cujo manual era o *Amiguinhos* e que, de acordo com os dados obtidos, não trabalhava de maneira tão exaustiva a compreensão da leitura, atribuindo maior importância ao primeiro nível dos processos de compreensão, apresenta a nível global a evolução mais baixa das quatro turmas em estudo com apenas 1,7%.

Os resultados demonstram uma forte relação entre as três variáveis analisadas – manuais, observações e testes de compreensão. Os primeiros níveis (nível 1 – localizar e retirar do texto informação explícita e nível 2 – fazer inferências directas) são mais utilizados nos manuais escolares, são mais utilizados pelas professoras na sala de aula e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos é consideravelmente melhor nestes níveis. Para os últimos níveis (nível 3 – interpretar e integrar ideias e informação e nível 4 – examinar e avaliar o conteúdo a linguagem e os elementos textuais) verifica-se exactamente o oposto. Os últimos níveis dos processos de compreensão são menos utilizados nos manuais escolares, são menos utilizados pelas professoras nas suas aulas e são os níveis em que os alunos apresentam piores resultados, existindo mesmo diferenças estatisticamente significativas dos níveis 1 e 2 para os níveis 3 e 4, tanto no que se refere ao pré-teste como ao pós-teste.

### **Limitações do estudo**

Analisando de uma forma retrospectiva e reflexiva o modo como este estudo foi desenvolvido e implementado consideramos essencial destacar algumas limitações a ele inerentes. Neste sentido, a opção metodológica tomada poderá ser uma delas. A metodologia de estudo de caso por nós escolhida, apesar de apresentar múltiplas vantagens num estudo como o nosso, apresenta igualmente limitações que, segundo vários autores (Yin, 2005; Patton, 2002) se prendem com a subjectividade do investigador e a validade e rigor dos resultados. Assim, tendo consciência destas limitações, atribuímos particular importância à triangulação dos dados, imprescindível

para a validade e fiabilidade do estudo (Stake, 2005), usando múltiplas fontes de recolha de dados que nos permitissem traduzir com rigor e justeza a realidade investigada.

O facto de termos analisado os três manuais mais adoptados no ano lectivo 2006/2007 em Portugal e termos observado turmas que usavam apenas o primeiro e o terceiro é também encarado por nós como uma limitação do estudo. No entanto, consideramos que a profundidade e significância dos dados obtidos a partir das observações ficaria comprometida se decidíssemos alargar o nosso estudo nesse sentido, pelo que privilegiámos a qualidade dos dados obtidos em detrimento da quantidade.

Os múltiplos instrumentos de recolha de dados a que recorremos para o desenvolvimento do presente estudo poderão ser encarados como uma limitação na medida em que estão sujeitos a uma interpretação por parte do investigador acerca das representações, conceitos e práticas dos professores em estudo, o que por si só, já constitui uma informação subjectiva. O facto de o teste de compreensão aplicado em dois momentos distintos ser o mesmo poderá constituir também uma limitação do estudo. Contudo, fizemos esta opção porque o intervalo de tempo que separava as duas avaliações era significativo e porque só assim poderíamos obter dados precisos que nos permitissem observar a evolução dos alunos na compreensão da leitura. Não poderíamos deixar de referir o facto de os alunos da Professora 3 terem apresentado uma ínfima evolução nos testes de compreensão, o que não seria de esperar de acordo com os resultados do pré-teste e as práticas da professora. Inúmeros factores poderão estar na origem de tal acontecimento como o facto de os alunos estarem já no final do ano lectivo e, por isso, investirem menos no processo de aprendizagem. No entanto, tais factores não podem constituir certezas, apenas percepções do envolvimento do investigador na realidade em estudo, o que se enquadra dentro das limitações de um estudo de caso, que já anteriormente referimos.

## VI – Considerações Finais

*A leitura pode igualmente ser comparada à interpretação de uma orquestra sinfónica; com efeito para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos.*

Giasson, 2000

Permitindo-nos uma tradução das palavras de Giasson (2000), não basta descodificar o que está escrito ou, segundo as suas palavras, *conhecer a partitura*, é essencial compreender o que está escrito, o que, lembrando as palavras de Morais (1997), é a finalidade da leitura. Na verdade, a investigação na área da psicologia cognitiva da leitura faz uma distinção importante entre os principais aspectos implicados na leitura: a descodificação e a compreensão (Araújo, 2007). O nosso estudo debruçou-se essencialmente sobre os processos inerentes a este último aspecto, a compreensão da leitura.

Assim, numa análise conclusiva do nosso estudo e de acordo com os objectivos a que nos propusemos consideramos que os manuais escolares demonstram uma grande ênfase ao nível da localização e extracção de informação explícita do texto, sendo este aspecto mais visível em dois dos manuais escolares analisados. A grande proporção de perguntas nos níveis 1 e 2 (localizar e retirar do texto informação explícita e, fazer inferências directas), dos processos de compreensão utilizados no estudo internacional PIRLS (Mullis et al., 2004), mostra que os manuais escolares

mais adoptados em Portugal no ano lectivo de 2006/2007 não estão desenvolvidos de modo a facilitar a aprendizagem de níveis superiores de compreensão da leitura em alunos do quarto ano. Estes resultados contrastam com a maneira como a compreensão é testada no estudo PIRLS (Mullis et al., 2004), onde o foco da compreensão assenta em fazer inferências directas (30% de todos os itens testados) e em interpretar e integrar ideias e informação (30% de todos os itens testados). Verificámos que existe uma forte relação entre os níveis de compreensão mais comumente usados nos manuais e os níveis de compreensão mais trabalhados pelas professoras nas suas aulas, o que se faz sentir, não apenas ao nível das práticas das professoras, mas também ao nível dos resultados escolares dos alunos em testes de compreensão da leitura. Por outras palavras, os resultados sugerem que os níveis de desempenho apresentados no currículo (através dos manuais escolares) influenciam as práticas dos professores e os resultados dos alunos no que respeita aos processos de compreensão da leitura. Neste sentido, os resultados do estudo PIRLS 2001 (Mullis et al., 2004) apontam para as mesmas conclusões ao afirmarem que “estes resultados sugerem que o currículo ou as abordagens educativas também podem influenciar o desempenho dos alunos nestes processos” (p.24).

As estratégias/actividades das professoras em estudo são muito semelhantes às de outros professores a nível nacional, no entanto, estas actividades tendem a valorizar mais os primeiros níveis dos processos de compreensão do que os últimos. De encontro a estes resultados, os alunos apresentam maiores dificuldades nos níveis 3 e 4 dos processos de compreensão, ou seja, em interpretar e integrar ideias e informação e, sobretudo, em examinar e avaliar o conteúdo a linguagem e os elementos textuais, o que implica por parte do aluno uma atitude crítica perante o texto. Na verdade, as turmas das professoras que mais insistiram num ensino centrado nos vários processos de compreensão apresentaram uma maior evolução dos resultados dos testes de compreensão da leitura.



A leitura oral por parte das professoras provou estar relacionada com o desempenho dos alunos ao nível da fluência, condição necessária ao desenvolvimento da compreensão da leitura, uma vez que os alunos cujas professoras lêem oralmente apresentam melhores níveis de fluência.

Estes resultados poderão ajudar a explicar o fraco desempenho dos alunos portugueses no estudo PISA (OECD, 2004), uma vez que os processos de compreensão usados para avaliar os alunos são muito similares aos usados no estudo PIRLS 2001 (Mullis et al., 2003). Está comprovado que a demonstração de estratégias de compreensão a partir da exemplificação de processos cognitivos contribui para o desenvolvimento da compreensão da leitura (Pressley, 2000; NICHD, 2000; Kamil, 2004). Neste sentido, a diferença que se verifica ao nível da importância atribuída pelos manuais escolares aos processos de compreensão é provavelmente resultado de uma falta de consistência nas orientações curriculares, uma vez que estas apresentam poucas especificações sobre o que deveria ser ensinado em termos de conteúdo e objectivos ou processos de leitura.

Consideramos de grande importância motivar as crianças ajudando-as a criar hábitos de leitura, uma vez que um leitor motivado tende a ler mais, o que se irá reflectir ao nível da fluência de leitura e, conseqüentemente, da compreensão. Concordamos com Araújo (2007) quando diz que “só num ambiente que proporciona um envolvimento activo com a leitura, que leva os alunos a ler muito e a ouvir ler e a formular questões e discutir possíveis respostas podemos ajudar os alunos a reflectir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que lêem” (p. 16).

Por último, a avaliação da compreensão da leitura no estudo PIRLS 2001 (Mullis et al., 2003) centrou-se em dois objectivos principais – “*ler para adquirir experiência literária*” e “*ler para adquirir e usar informação*” – e nos processos de compreensão de leitura. O nosso estudo centrou-se apenas no primeiro objectivo de leitura, “*ler para adquirir experiência literária*”

analisando os processos de compreensão inerentes aos textos narrativos dos três manuais de língua portuguesa mais adoptados no 4º ano de escolaridade a nível nacional. Neste sentido, consideramos que a análise dos processos de compreensão inerentes aos textos informativos, de acordo com o segundo objectivo definido pelo estudo PIRLS, “*ler para adquirir e usar informação*” poderá constituir uma boa sugestão para um futuro estudo no âmbito da compreensão da leitura.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Almeida, L., e Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Apport.
- Anderson, R. C., e Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (Orgs.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20, 297-313.
- Baker, L., e Brown, A. (1984). Metacognitive skills in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (Orgs.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Bamberger, R. (1975). *Developper l'habitude de la lecture: études et documents d'information*. Paris: Unesco.
- Barrett, T. (1972). *A taxonomy of reading comprehension*. Lexington: GinnMa.
- Berdie, D. R., Anderson, J. F., e Neibuhr, M. A. (1986). *Questionnaires: design and use* (2ª Ed.). New Jersey: Scarecrow Press.

- Bereiter, C., e Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition & Instruction*, 2, 131-156.
- Bimmel, P., e Schooten, E. V. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. In G. Rijlaarsdam e M. Kooy (Orgs.), *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 1-4, 85-102.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., e Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Brannan, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Org.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot, England: Avebury.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, e W. F. Brewer (Orgs.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

- Chall, J. S., e Jacobs, V. A. (1983). Writing and reading in the elementary grades: developmental trends among low-SES children. *Language Arts*, 60-5, 617-626.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2ª Ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace.
- Chall, J. S., e Jacobs, V. A. (2003). The Classic study on poor children's fourth grade slump. *The American Educator*, 14-15.
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colomer, T., e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Cunningham, D. J. (1987). Outline of an educational semiotic. *American Journal of Semiotics*, 5, 201-216.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., e Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special study of oral reading*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: voice and choice in the student-centred classroom*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Durkin, D. (1986). Prefácio. In J. Baumann (Org.), *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Ehri, L. C., e Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.

- Ellis, A. W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Org.), *The nature of intelligence*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H., e Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail e O. W. Hagen (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Folgado, C. (2007). *Círculos de Literatura*. Trabalho apresentado na 6ª Conferência da International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE). Crossing Cultural Boundaries. Exeter, Inglaterra.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., e Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: a longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Freitas, E., e Santos M. L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Freitas, E., Casanova, J., e Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE) (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex.

- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2ª Ed.). Lisboa. Edições Asa.
- Golder C., e Gaonac'h D. (1998). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Good, R. H., Simmons, D. C., e Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5-3, 257-288.
- Goodman, K. S. (1987). Transactional psycholinguistic model. In H. Singer e R. B. Ruddell (Orgs.), *Theoretical models and process of reading*. (3ª Ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. In H. M. Robinson (Org.), *Sequential development of reading abilities. Supplementary educational monographs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guthrie, J. T., e Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read. In P. McCardle e V. Chhabra (Orgs.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. *The American Educator*, 1-27, 10-29.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. (2ª Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Jacobs, G. (1997). *Successful strategies for extensive reading*. Singapore: RELC.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: summary and implications of the National Reading Panel findings. In P. McCardle e V. Chhabra, (Orgs.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. New York: Wiley.

- Kuhn, M. R., e Sthal, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 6, 293-323.
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., Ventura, P., e Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (Org.), *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Lieberman, L.Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., e Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lincoln, Y. S., e Guba, G. E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin, e Y. S. Lincoln (Orgs.) *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J. e Figueiredo, M. J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. In J. A. Lopes (Org.), *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"* (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Ludke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: congressional testimony. *Their World*, 1-10.
- Lyon, G. R. (1999). Reading development, reading disorders, and reading instruction: research-based finding. *Language and Education*, 6-1, 8-16.
- Magalhães, A. M., e Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.



- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Coleção Crescer. Porto: Porto Editora.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Fostering the life-long love of reading: the affective domain in reading education*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Miles M. B., e Huberman A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelas: De Boeck.
- Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação (2001). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa: 4º ano de escolaridade*. Obtido em Janeiro de 2007, de GAVE:  
<http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=pafericaolp4ano2001.pdf>
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (s/d). *Provas de Aferição*. Obtido em Janeiro de 2007, de GAVE:  
<http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, M. M., e Valente, M. O. (1991). Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 35-56.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., e Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., e Gonzalez, E. J. (2004). *PIRLS international achievement in the processes of reading comprehension: results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., e Sainsbury, A. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*. (2ª Ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Muroni, J. (2002). *L'apprentissage de la lecture et ses mécanismes: de la vue sur les sons e du son dans l'image*. Obtido em Novembro de 2006 de:  
<http://linguistiques.muroni.free.fr/SITE/hdr/synth%E8se%20HDR%20jmm.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the sub-groups*. Washington DC: U.S. Government Printing Office
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em fisica: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Observatoire Nationale de Lecture (ONL) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris: Savoir Lire
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (s/d). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Obtido em Setembro de 2006, de OECD:  
[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Palincsar, A., e Brown, A. (1985). Reciprocal teaching: activities to promote reading with your mind. In T. L. Harris, E. J. Cooper (Orgs.), *Reading, thinking, and concept development: strategies for the classroom*. New York: College Board Publications.

- Paris, S. G., Wasik, B. A., e Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, e P. D. Pearson (Orgs.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Passeron, J. (1986). *Les plus ingénument polymorphe des actes culturels: la lecture*. Paris: Ministère de la Culture.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California, Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pearson, P. D., e Fielding, L. (1996). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal e P. D. Pearson (Orgs.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Lisboa: Edições Asa.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., e Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., e Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Porto Editora (s/d). *Livros Escolares*. Obtido em Setembro de 2006, de Weebboom.pt: <http://www.weebboom.pt/escolares/default.asp?area=03&tipoF=1>.
- Pressley, M. (1998). Comprehension strategies instruction. In J. Osborn e F. Lehr (Orgs.), *Literacy for all: issues in teaching and learning*. New York: Guilford Press.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, e R. Barr (Orgs.). *Handbook of reading research* (Vol. 3). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia cognitiva e língua materna*. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question-answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516-522.
- Rebelo, J. A. S. (1991). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Reichardt, C., e Cook, T. D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rinehart, S. D., Sthal, S. A., e Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21-4, 422-438.
- Roberts, M. J., e Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13, 259-266.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rosenshine, B., Meister, C., e Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66-2, 181-221.
- Ruddell, R. B., e Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell e N. J. Unrau (Orgs.), *Theoretical models and processes of reading* (5ª Ed). Newark, Delaware: International Reading Association.

- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Org.), *Attention and performance* (Vol. 6). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, G. (2000a). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores.
- Santos, C. P. dos, Araújo, L., e Graça, M. (2006). Resultados das provas de aferição e dos exames de Matemática e de Português do 9º ano: que conclusões tirar? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 199-218.
- Schwanenflugel, P., Kunh, M. R., Meisinger, B., Bradley, B., e Stahl, S. A. (2003). *An examination of the attentional resource model and the development of reading fluency*. Paper presented at biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Siegel, L. (1993). Alice in IQ land or why IQ is still irrelevant to learning disabilities. In R. M. Joshi e C. K. Leong (Orgs.), *Reading Disabilities: diagnosis and component processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sim-Sim, I., e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Smith, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Snow, C., Burns, S., e Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley, e P. Foster (Orgs.), *Case Study Method*. London: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., e Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90-2, 210-223.
- Teixeira, M. M. (1994). Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Dijk, T. A., e Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

- Venâncio, L. (2004). *Motivação e compreensão na leitura: estudo exploratório de uma experiência de ensino integrado entre a disciplina de língua portuguesa e ciências naturais*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Viana, F., e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da Educação das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.
- Vigner, G. (1979). *Lire: du texte au sens*. Paris: Clé Internacional.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Walsh, K. (2003). Basal readers: the lost opportunity to build the knowledge that propels comprehension. In *The American Educator*, 1-27, 24-27.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31-48.
- Woods, P. (1993). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yuill, N., e Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziccardi, A. M. (2003). *A busca de sentidos no texto: estudo aplicado de inferências em textos escritos*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81-3, 329-339.





## Guião da Entrevista

**Tema:** A compreensão da leitura no 4º ano de escolaridade.

**Entrevistadas:** Quatro professoras de 4º ano, docentes em escolas do 1º ciclo do distrito de Setúbal.

**Objectivo Geral:** Conhecer as concepções, estratégias e aspectos a que atribuem maior importância no que se refere à compreensão da leitura.

## Guião da Entrevista

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimação da Entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar quais os principais objectivos da entrevista.</li> <li>• Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato das entrevistadas.</li> <li>• Colocar à disposição das professoras os resultados da investigação.</li> <li>• Agradecer a ajuda e a colaboração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de Compreensão da Leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as representações das professoras acerca do conceito de compreensão da leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa para si compreensão da leitura?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação de um texto narrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a forma como as professoras costumam fazer a leitura e a interpretação de um texto narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitualmente, de que forma faz a exploração de um texto narrativo com os seus alunos?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades/Estratégias que visem a compreensão da leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a forma como as professoras exploram um texto narrativo visando a compreensão da leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com vista à compreensão da leitura, que actividades/estratégias costuma desenvolver com os seus alunos?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos a que atribui maior importância na exploração de um texto narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer quais os aspectos a que as professoras atribuem maior importância na exploração de um texto narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando da exploração de um texto narrativo com os seus alunos, quais os aspectos a que atribui maior importância?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de perguntas em que os alunos apresentam mais dificuldades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer que tipos de perguntas levantam maiores problemas aos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de perguntas levanta mais problemas aos seus alunos?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de Língua Portuguesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião das professoras acerca do manual de Língua Portuguesa com que trabalham.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião sobre o manual de Língua Portuguesa com que trabalha?</li> </ul>



Caro(a) colega,

Encontro-me a frequentar um curso de mestrado na área da Supervisão Pedagógica e, no âmbito da minha dissertação de mestrado, estou a realizar um estudo sobre a Compreensão da Leitura.

O questionário é de simples preenchimento, sendo composto por perguntas muito directas. Embora possa parecer longo, contém questões que não são aplicáveis a todos os inquiridos. Caso tenha de responder à totalidade do questionário, apenas terá que despende de 15 minutos do seu tempo.

Todos os questionários serão tratados de forma confidencial, pelo que não haverá qualquer tipo de identificação dos inquiridos ou das instituições intervenientes neste processo, garantindo-se o anonimato.

Peço e agradeço, desde já, a colaboração dos colegas, sem a qual não me será possível a realização deste estudo.

## Questionário

- 1) Sexo:      Masculino       Feminino
- 2) A turma é constituída por quantos alunos? \_\_\_\_\_
- 3) Quantos alunos frequentam o 4º ano? \_\_\_\_\_
- 4) Quantos alunos estão ao nível do 4º ano? \_\_\_\_\_
- 5) De acordo com a sua experiência, como descreveria o nível de leitura dos seus alunos de 4º ano?

	<u>Assinale com um X apenas uma afirmação</u>
A maior parte está acima da média	
A maior parte está na média	
A maior parte está abaixo da média	
O nível de leitura varia muito de aluno para aluno	

- 6) Quantos alunos têm dificuldades na compreensão oral? \_\_\_\_\_
- 7) Quantos alunos precisam de apoio educativo na leitura? \_\_\_\_\_

8) Quantos alunos recebem apoio educativo na leitura? \_\_\_\_\_

9) Qual das seguintes afirmações melhor descreve o tipo de actividades de leitura ou de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral – que faz com os seus alunos?

	<b><u>Assinale com um X apenas uma afirmação</u></b>
Por norma, faço actividades que estão ligadas às outras áreas curriculares	
Por norma, faço actividades ligadas apenas à Língua Portuguesa	
Faço os dois tipos de actividades de forma equilibrada	

10) Numa semana típica, quantos minutos/horas despense no ensino da leitura e/ou em actividades de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral - com os alunos?

\_\_\_\_\_ horas e \_\_\_\_\_ minutos por semana.

11) Com que frequência passa trabalhos de casa de Língua Portuguesa?

Não passo trabalhos de casa	
Menos de uma vez por semana	
Uma a duas vezes por semana	
Três a quatro vezes por semana	
Todos os dias	

12) Em geral, quanto tempo espera que os seus alunos passem a fazer trabalhos de casa de Língua Portuguesa?

Meia hora ou menos	
Entre uma hora e uma hora e meia	
Uma hora ou mais	

13) Qual das seguintes afirmações melhor descreve a forma como ensina a leitura aos seus alunos do 4º ano?

Em geral, faço actividades de leitura que se inserem no estudo de outras áreas curriculares	
Em geral, faço actividades de leitura na disciplina de Língua Portuguesa	
Faço um pouco das duas actividades anteriores	

14) Independentemente do facto de ter ou não um horário estabelecido para ensinar leitura, numa semana típica, quanto tempo passa em actividades de leitura com os alunos?

\_\_\_\_\_ horas e \_\_\_\_\_ minutos por semana.

15) Algum do tempo que referiu na pergunta 14 é usado explicitamente para o ensino da leitura com a finalidade de desenvolver competências ligadas à compreensão da leitura?

Sim  Não

Se respondeu Não passe para a pergunta n.º 17.

16) Quantos minutos/horas por semana são explicitamente dedicados ao ensino da leitura com a finalidade de desenvolver ou realçar competências de compreensão de leitura?

\_\_\_\_\_ horas e \_\_\_\_\_ minutos por semana.

17) Com que frequência trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura com os alunos?

Todos os dias	
Três ou quatro dias por semana	
Menos de três dias por semana	

18) Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência:

	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes por semana	Às vezes	Nunca
o faz como uma actividade para toda a turma				
cria grupos homogéneos com o mesmo nível de leitura				
cria grupos heterogéneos com níveis de leitura diferentes				
faz ensino da leitura individualizado				
cria grupos de leitura com base noutros critérios: _____ _____				

19) Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência usa os seguintes recursos?

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
O manual de Língua Portuguesa				
Vários manuais ou fichas				
Jornais infantis ou revistas				
Software de computador para o ensino da leitura				
Materiais de leitura “on-line” (páginas web)				
Livros infantis variados				
Materiais de outras disciplinas				

20) Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência coloca os alunos a ler os seguintes tipos de texto?

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
Fábulas e contos de fadas				
Textos narrativos ou outras histórias (ficção)				
Livros mais longos com capítulos (ficção)				
Poemas				
Peças de teatro				
Descrições e explicações sobre coisas, pessoas ou eventos (não-ficção)				
Instruções ou manuais sobre como funcionam as coisas				
Diagramas, quadros, tabelas ou gráficos				



21) Qual das seguintes afirmações melhor descreve a forma como utiliza materiais de leitura para alunos com diferentes níveis de leitura?

	<u>Assinale com um X apenas uma afirmação</u>
Uso os mesmos materiais com todos os alunos porque têm todos o mesmo nível de leitura	
Uso os mesmos materiais mas os alunos trabalham a ritmos diferentes	
Uso os mesmos materiais com todos os alunos, independentemente do seu nível de leitura e todos trabalham ao mesmo ritmo	
Uso materiais diferentes de acordo com os diferentes níveis de leitura dos alunos	

22) Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência:

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
lê em voz alta para a turma				
pede aos alunos para lerem em voz alta para toda a turma				
pede aos alunos para lerem em voz alta em pequenos grupos ou pares				
pede aos alunos para lerem silenciosamente				
pede aos alunos para lerem silenciosamente enquanto outros alunos lêem em voz alta				
dá tempo aos alunos para lerem livros que eles próprios escolheram				
ensina aos alunos diferentes estratégias de leitura (auto-regulação da compreensão, ler na diagonal para apreender o sentido global de um texto)				
ensina aos alunos estratégias para decifrar sons e palavras				
ensina aos alunos novo vocabulário				
ajuda os alunos a compreender novo vocabulário nos textos que eles estão a ler				

23) Depois de os alunos terem lido algo, com que frequência lhes pede que:

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
respondam num livro de exercícios ou numa folha a perguntas de compreensão da leitura				
escrevam algo sobre o que leram ou em resposta ao que leram (ex. resumo)				
respondam a perguntas orais sobre o que leram ou resumam oralmente o que leram				
falem uns com os outros sobre o que leram				
ilustrem ou façam um desenho sobre o que leram				
façam uma peça de teatro ou dramatização sobre que leram				
façam um trabalho de grupo sobre o que leram				
façam um teste sobre o que leram				

24) Quando pretende que os alunos desenvolvam capacidades ou estratégias de compreensão da leitura com que frequência lhes pede para:

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
identificarem as ideias principais				
explicarem o que compreenderam daquilo que leram				
fazerem uma comparação entre o que leram e as suas experiências pessoais				
fazerem uma comparação entre o que acabaram de ler e outras coisas que já leram				
anteciparem ou fazerem previsões sobre o que irá acontecer a seguir no texto que estão a ler				
tirarem conclusões e fazerem inferências baseadas no que leram				
descrever o estilo literário ou a estrutura do texto que leram				
Outra: _____				

25) Com que frequência coloca os alunos a:

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
ver filmes baseados em livros de crianças ou histórias como parte do ensino da leitura				
ver filmes, vídeos, ou televisão para adquirirem informações				
compararem material apresentado em diferentes meios de comunicação				

26) Existem, na sua escola, computadores disponíveis para uso dos seus alunos?

Sim  Não

Se respondeu Não, passe para a pergunta n.º 30.

27) Onde se encontram os computadores disponíveis para uso dos seus alunos?

	Sim	Não
Na sala de aula		
Noutro lugar da escola		

28) Algum dos computadores tem acesso à Internet?

Sim  Não

29) Com que frequência coloca os alunos a:

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
usar o computador para pesquisar informação (Internet, CD-ROM)				
ler histórias ou outros textos no computador				
usar software próprio para desenvolverem capacidades ou estratégias de leitura				
usar o computador para escreverem histórias ou outros textos				
usar o computador para comunicarem ou realizarem projectos com outros alunos de outras escolas ou países				

30) Tem uma biblioteca ou um cantinho da leitura na sua sala de aula?

Sim  Não

Se respondeu Não passe para a pergunta n.º 35.

31) Mais ou menos, quantos livros com títulos diferentes estão na sua biblioteca ou cantinho da leitura de sala de aula? \_\_\_\_\_

32) Mais ou menos, quantas revistas com títulos diferentes estão na sua biblioteca ou cantinho da leitura de sala de aula? \_\_\_\_\_

33) Com que frequência dá aos seus alunos tempo para usarem a biblioteca de sala de aula ou o cantinho da leitura?

Todos os dias ou quase todos os dias		Uma ou duas vezes por mês	
Uma ou duas vezes por semana		Nunca ou quase nunca	

34) Os alunos podem levar para casa livros da biblioteca de sala de aula ou do cantinho da leitura?

Sim  Não

35) Com que frequência leva ou manda os seus alunos para a biblioteca da escola?

Esta escola não tem biblioteca	
Todos os dias ou quase todos os dias	
Uma ou duas vezes por semana	
Uma ou duas vezes por mês	
Nunca ou quase nunca	

36) Com que frequência manda ler (qualquer tipo de leitura) como trabalho de casa?

Não mando trabalhos de casa		Três a quatro vezes por semana	
Uma a duas vezes por semana		Todos os dias	

37) De uma maneira geral, quanto tempo é que espera que os alunos passem a fazer trabalhos de casa que envolvem leitura?

30 minutos ou menos		De 31 a 60 minutos		Mais de 60 minutos	
---------------------	--	--------------------	--	--------------------	--

38) Existe(m) na sua escola:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Apoiros educativos em Necessidades Educativas Especiais (NEE)			
Um professor especializado em NEE que trabalhe a leitura com os alunos			
Outros profissionais (p. ex., terapeuta da fala) disponíveis para trabalhar com os alunos que têm dificuldades na leitura			

39) Se um aluno começar a ficar para trás na leitura:

	Sim	Não
espera para ver se as coisas melhoram com o tempo		
despende mais tempo a trabalhar a leitura individualmente com esse aluno		
coloca outros alunos a trabalhar a leitura com o aluno que tem mais dificuldades		
coloca o aluno a trabalhar com um especialista em NEE dentro da sala de aula		
coloca o aluno a trabalhar com um especialista em NEE fora da sala de aula		
Outra: _____		

40) Para avaliar o progresso dos alunos na leitura que importância dá:

	Muita	Alguma	Pouca ou Nenhuma
aos testes de diagnóstico			
aos testes sumativos			
aos exames ou provas de aferição			
às fichas de avaliação que vêm com alguns manuais			
à sua opinião pessoal			

41) Para avaliar o desempenho dos alunos na leitura, com que frequência:

	No mínimo uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por ano	Nunca
utiliza perguntas de escolha múltipla				
utiliza perguntas de resposta curta				
utiliza perguntas que pedem respostas de desenvolvimento (pequeno parágrafo)				
ouve os alunos ler em voz alta				
identifica os erros que os alunos fazem na leitura oral				
lhes faz perguntas oralmente				
pede aos seus alunos que façam um resumo oral do que leram				
se reúne com os seus alunos para conversarem sobre o que estes andaram a ler e o trabalho que fizeram				

42) Até que ponto considera os portfólios como uma parte integrante da avaliação do progresso dos alunos na leitura?

<b>Instrumento essencial</b>		<b>Instrumento suplementar</b>		<b>Não utilizo</b>	
------------------------------	--	--------------------------------	--	--------------------	--

43) Diga se concorda ou não com as seguintes afirmações:

	<b>Concordo Plenamente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo plenamente</b>
<b>“Esta escola oferece-me o tempo adequado para o meu desenvolvimento profissional.”</b>				
<b>“Esta escola oferece-me um programa de desenvolvimento profissional activo para ensinar leitura.”</b>				
<b>“Esta escola oferece-me incentivos para melhorar a minha gestão de sala de aula e técnicas educativas.”</b>				

44) Com que frequência se reúne com outros professores para discutir e planear o currículo de leitura ou estratégias de ensino da leitura?

<b>Todos os dias</b>	
<b>Duas ou três vezes por semana</b>	
<b>Uma vez por semana</b>	
<b>Uma vez por mês</b>	
<b>Uma vez de dois em dois meses</b>	
<b>Uma ou duas vezes por ano</b>	
<b>Nunca</b>	

45) Para um típico aluno de 4º ano da sua turma, com que frequência:

	<b>No mínimo uma vez por semana</b>	<b>Uma ou duas vezes por mês</b>	<b>Quatro a seis vezes por ano</b>	<b>Uma a três vezes por ano</b>	<b>Nunca</b>
<b>se reúne ou fala com os pais do aluno</b>					
<b>manda para casa exemplos de trabalhos de língua portuguesa feitos pela criança</b>					

46) Mais ou menos quantos alunos desta turma espera que cresçam como bons leitores?

<b>Todos ou quase todos</b>	
<b>Mais de metade</b>	
<b>Cerca de metade</b>	
<b>Menos de metade</b>	
<b>Nenhum ou muito poucos</b>	

47) Até ao final deste ano lectivo, quantos anos de serviço prestou no ensino? \_\_\_\_\_

48) Até ao final deste ano lectivo, quantos anos no total ensinou o quarto ano? \_\_\_\_\_

49) Que idade tem?

<b>Menos de 25 anos</b>		<b>Entre 30-39</b>		<b>Entre 50-59</b>	
<b>Entre 25-29</b>		<b>Entre 40-49</b>		<b>60 ou mais</b>	

50) Quais são as suas habilitações profissionais?

<b>Bacharelato</b>		<b>Especialização</b>	
<b>Licenciatura</b>		<b>Mestrado</b>	
<b>Pós-graduação</b>		<b>Doutoramento</b>	

51) Desde a sua formação inicial especializou-se ou estudou alguma das seguintes áreas?

<b>Língua Portuguesa</b>		<b>Psicologia</b>		<b>Desenvolvimento da linguagem nas crianças</b>	
<b>Literatura</b>		<b>Métodos de Ensino da Leitura</b>		<b>Necessidades Educativas Especiais</b>	
<b>Leitura</b>		<b>Teorias da leitura</b>		<b>Outras áreas</b>	

52) Nos últimos dois anos, aproximadamente, quantas horas dispensou em workshops ou seminários que lidassem directamente com a leitura ou o ensino da leitura?

<b>Nenhuma</b>	
<b>Menos de seis horas</b>	
<b>De seis a quinze horas</b>	
<b>De dezasseis a trinta e cinco horas</b>	
<b>Mais de trinta e cinco horas</b>	

53) Com vista à sua formação profissional, com que frequência lê:

	Cerca de uma vez por semana ou mais	Cerca de uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Nunca ou quase nunca
livros ou revistas profissionais relacionados com o ensino em geral				
livros ou revistas profissionais relacionados com o ensino da leitura				
livros infantis				

54) No seu tempo livre, com que frequência lê:

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
coisas relacionadas com o seu trabalho				
para entretenimento				
notícias e informações				
para completar ou melhorar a sua educação/formação				
por outras razões				

55) Para além de si, mais alguns professores ensinam alunos da sua turma por um período de tempo significativo?

Não, eu sou a única professora dos alunos durante a maior parte do tempo	
Sim, os alunos têm professores diferentes que ensinam disciplinas diferentes	
Sim, partilho responsabilidades com outro professor (ex: regime de coadjuvação)	
Outra situação: _____	

56) Em que zona/região do país se encontra a sua escola? \_\_\_\_\_

57) Quantos professores do 1º ciclo se encontram a leccionar na sua escola? \_\_\_\_\_

58) Quanto tempo demorou para responder a este questionário? \_\_\_\_\_

Muito obrigado pela sua colaboração.





## A Lebre Anuncia o Terramoto

Era uma vez uma lebre que andava sempre preocupada. “Oh, meu Deus” murmurava ela ao longo do dia, “oh pobrezinha, pobrezinha de mim.”

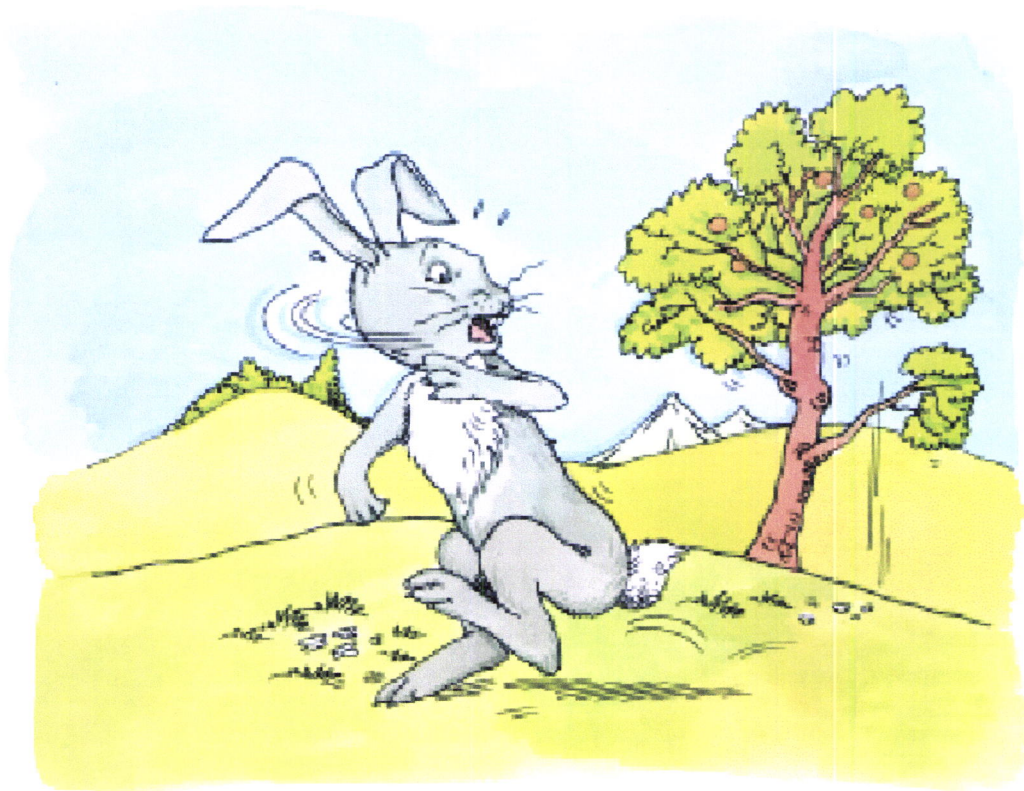
A sua maior preocupação era que houvesse um terramoto. “E se houvesse,” dizia a si própria, “o que seria de mim?”

Ela sentia-se especialmente ansiosa nesta manhã, quando repentinamente um fruto enorme caiu de uma árvore próxima – *PUM!* – fazendo a terra inteira tremer.

A lebre levantou-se de repente.

“Terramoto!” gritou ela.

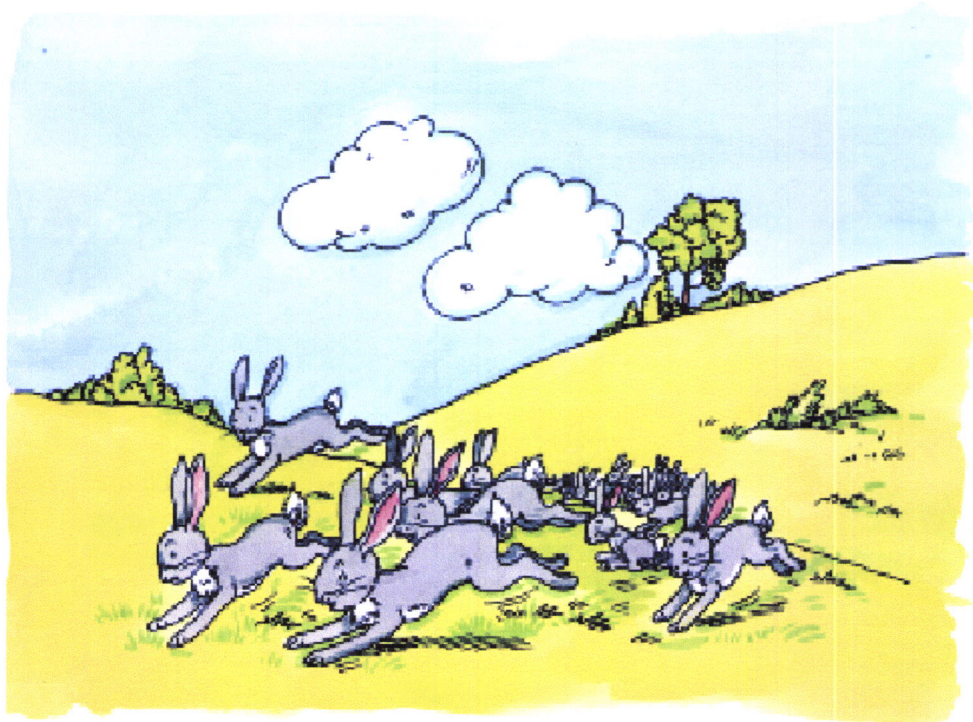
E começou a correr pelos campos fora para avisar os seus primos.



“Terramoto! Salve-se quem puder!”

Todas as lebres deixaram os campos e seguiram-na muito aflitas.

Elas correram por planícies, florestas e rios e avisaram mais primos à medida que iam subindo as colinas.



“Terramoto! Salve-se quem puder!”

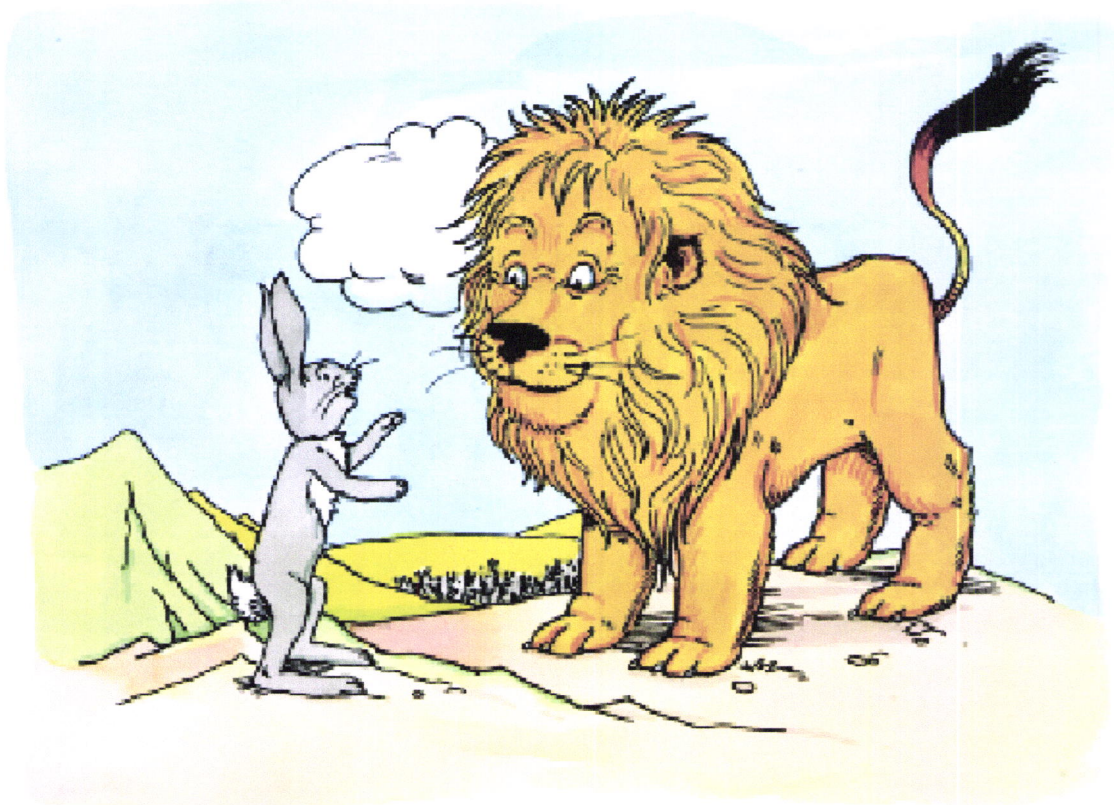
Todas as lebres deixaram os rios e as planícies, as colinas e as florestas e seguiram-na muito aflitas.

Quando chegaram às montanhas, dez mil lebres subiam pela encosta acima como um trovão.

Depressa alcançaram o pico mais elevado. A primeira lebre olhou para trás para ver se o terramoto se aproximava, mas a única coisa que ela conseguia ver era uma multidão de lebres a correr.

Então olhou para a frente, e apenas conseguia ver mais montanhas e vales e, lá longe, o mar azul brilhante.





Enquanto recuperava o fôlego, um leão apareceu.

“O que se passa?” perguntou ele.

“Terramoto, terramoto!” disseram todas as lebres.

“Um terramoto?” perguntou o leão. “Quem o viu? Quem o ouviu?”

“Pergunta-lhe a ela, pergunta-lhe a ela!” gritaram todas as lebres, apontando para a primeira lebre.

O leão virou-se para a lebre.

“Senhor,” disse a lebre timidamente, “eu estava calmamente sentada em casa quando houve um choque terrível e a terra tremeu, eu sabia que devia ser um tremor de terra Senhor, portanto corri o mais rapidamente possível para avisar todos os outros para que se salvassem.”

O leão olhou para a lebre com os seus olhos sábios e profundos.

“Meu amigo, seria suficientemente corajoso para me mostrar onde esse terrível desastre aconteceu?”

A lebre não se sentiu suficientemente corajosa, mas sentiu que podia confiar no leão.

Então, timidamente, ela guiou o leão pelas montanhas e as colinas abaixo, através dos rios, planícies, florestas e campos, até que finalmente chegaram à sua casa.

“Foi aqui que eu o ouvi, Senhor.”

O leão olhou à sua volta – e depressa descobriu o fruto enorme que tinha caído tão ruidosamente da árvore.

Apanhou-o com a sua boca, subiu para cima de um rochedo e deixou-o cair no chão.

*PUM!*

A lebre saltou. “Terramoto! Depressa – corram – aconteceu outra vez!”

Mas de repente ela percebeu que o leão se estava a rir. E então viu o fruto rebolar suavemente aos seus pés.

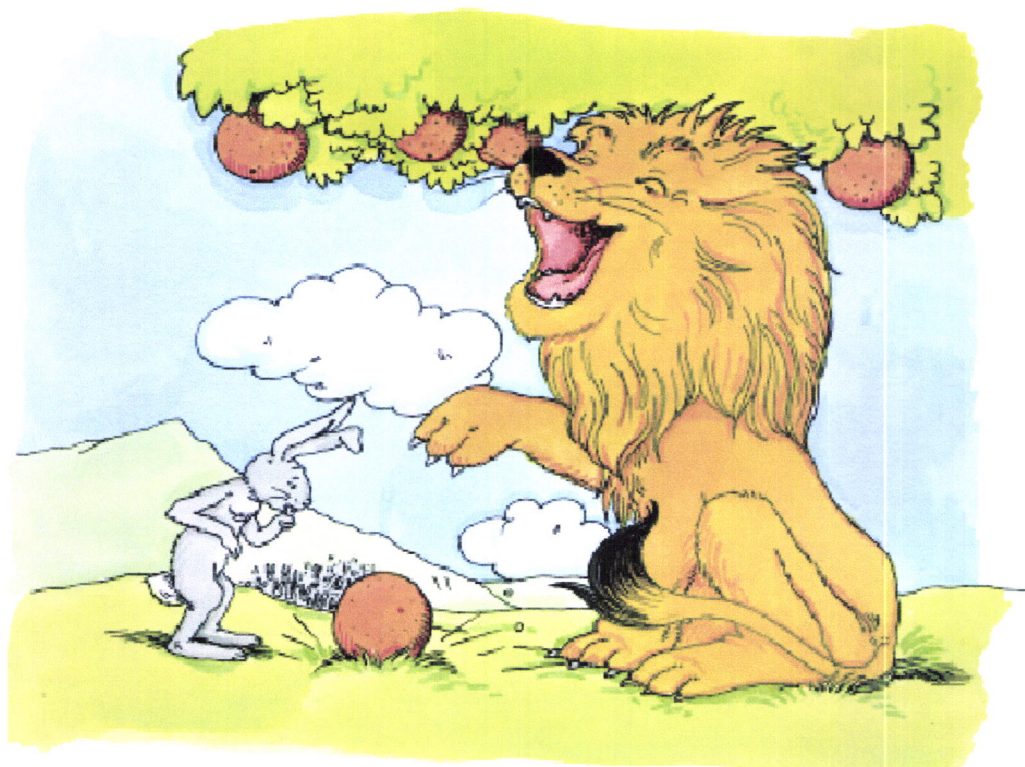
“Oh,” sussurrou ela, “afinal não era um terramoto, pois não?”

“Não,” disse o leão, “não era, e tu não precisavas de ter ficado com medo.”

“Que lebre pateta que eu fui!”

O leão sorriu amavelmente. “Não importa, amiguinha. Todos nós – até eu – às vezes tememos coisas que não conseguimos compreender.”

E assim ela voltou para o pé das dez mil lebres que ainda estavam à espera no cimo da montanha, para lhes dizer que afinal era perfeitamente seguro voltarem para casa.



Adaptado  
Rosalind Kerven

1. Qual era a grande preocupação da lebre?

- a) um leão
- b) um choque
- c) um terramoto
- d) a queda de um fruto

2. O que fez a terra inteira tremer?

- a) um terramoto
- b) um fruto enorme
- c) as lebres a fugir
- d) a queda de uma árvore

3. As coisas aconteceram rapidamente assim que a lebre gritou “Terramoto!”

Encontra e copia **duas** expressões da história que mostram isto.

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_

4. Onde é que o leão queria que a lebre o levasse?

---

---

5. Porque é que o leão deixou cair o fruto no chão?

- a) para fazer a lebre fugir
- b) para ajudar a lebre a apanhar o fruto
- c) para mostrar à lebre o que tinha acontecido
- d) para fazer rir a lebre

6. Como é que a lebre se sentiu depois de o leão ter deixado cair o fruto no chão?

- a) zangada
- b) decepcionada
- c) tonta
- d) preocupada

7. Escreve **duas** maneiras que o leão encontrou para tentar fazer a lebre sentir-se melhor no fim da história.

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Achas que o leão gostou da lebre? O que acontece na história que mostra isso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Como é que os sentimentos da lebre se modificaram durante a história?

a) No início da história a lebre sentiu-se \_\_\_\_\_

porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) No fim da história a lebre sentiu-se \_\_\_\_\_

porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Aprendeste como é que o leão e a lebre são a partir das coisas que eles fazem na história.

Descreve como é que o leão e a lebre são diferentes um do outro e o que cada um faz que mostra essa diferença.

---

---

---

---

---

---

---

11. Qual é a mensagem principal desta história?

a) Fugir dos problemas.

b) Verificar os factos antes de entrar em pânico.

c) Não se pode confiar nos leões que parecem amáveis.

d) As lebres são animais rápidos.

**Boa Sorte!**





*NAEP Oral Reading Fluency Scale - Grade 4*

Fluente	Nível 4	Lê grupos de palavras mais longos e com sentido. Embora algumas regressões, repetições, e desvios do texto possam estar presentes, estas não interferem com o sentido global do texto. O respeito pelos aspectos sintáticos é regular. Alguma ou a maioria da história é lida com entoação.
	Nível 3	Lê em grupos de três ou quatro palavras. Poderá eventualmente fazê-lo com grupos mais pequenos. No entanto, a leitura da maioria das frases é adequada, respeitando os aspectos sintáticos. A leitura é feita com pouca ou nenhuma entoação.
Não Fluente	Nível 2	Lê em grupos de duas palavras e, por vezes, em grupos de três ou quatro palavras. Alguma leitura palavra a palavra poderá estar presente. Os grupos de palavras poderão parecer estranhos e não relacionados com o sentido global da frase ou parágrafo.
	Nível 1	Lê principalmente palavra a palavra. Ocasionalmente poderá ler em grupos de duas ou três palavras, mas estes são pouco frequentes ou então não respeitam os aspectos sintáticos.

(Daane, et al., 2005, p.28)

---

# APÊNDICE 1

## **Análise dos questionários às quatro professoras em estudo**

### **Sexo**

Masculino	Feminino
0	4

**Tabela 1**

### **A turma é constituída por quantos alunos?**

Professora 1	25
Professora 2	24
Professora 3	23
Professora 4	21

**Tabela 2**

### **Quantos alunos frequentam o 4º ano?**

Professora 1	21
Professora 2	24
Professora 3	23
Professora 4	21

**Tabela 3**

### **Quantos alunos estão ao nível do 4º ano?**

Professora 1	21
Professora 2	24
Professora 3	23
Professora 4	17

**Tabela 4**

### **De acordo com a sua experiência, como descreveria o nível de leitura dos seus alunos de 4º ano?**

Professora 1	A maior parte está na média
Professora 2	A maior parte está na média
Professora 3	A maior parte está na média
Professora 4	A maior parte está na média

**Tabela 5**

**Quantos alunos têm dificuldades na compreensão oral?**

Professora 1	2
Professora 2	4
Professora 3	2
Professora 4	3

**Tabela 6**

**Quantos alunos precisam de apoio educativo na leitura?**

Professora 1	4
Professora 2	0
Professora 3	2
Professora 4	0

**Tabela 7**

**Quantos alunos recebem apoio educativo na leitura?**

Professora 1	4
Professora 2	0
Professora 3	0
Professora 4	0

**Tabela 8**

**Qual das seguintes afirmações melhor descreve o tipo de actividades de leitura ou de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral – que faz com os seus alunos?**

Professora 1	Faço os dois tipos de actividades de forma equilibrada
Professora 2	Faço os dois tipos de actividades de forma equilibrada
Professora 3	Faço os dois tipos de actividades de forma equilibrada
Professora 4	Faço os dois tipos de actividades de forma equilibrada

**Tabela 9**

**Numa semana típica, quantos minutos/horas despende no ensino da leitura e/ou em actividades de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral - com os alunos?**

Professora 1	8.30
Professora 2	7.30
Professora 3	8.00
Professora 4	8.00

**Tabela 10**

**Com que frequência passa trabalhos de casa de Língua Portuguesa?**

Professora 1	Três a quatro vezes por semana
Professora 2	Três a quatro vezes por semana
Professora 3	Uma a duas vezes por semana
Professora 4	Três a quatro vezes por semana

**Tabela 11**

**Em geral, quanto tempo espera que os seus alunos passem a fazer trabalhos de casa de Língua Portuguesa?**

Professora 1	Entre uma hora e uma hora e meia
Professora 2	Entre uma hora e uma hora e meia
Professora 3	Meia hora ou menos
Professora 4	Meia hora ou menos

**Tabela 12**

**Qual das seguintes afirmações melhor descreve a forma como ensina a leitura aos seus alunos do 4º ano?**

Professora 1	Faço um pouco das duas actividades anteriores
Professora 2	Faço um pouco das duas actividades anteriores
Professora 3	Faço um pouco das duas actividades anteriores
Professora 4	Faço um pouco das duas actividades anteriores

**Tabela 13**

**Independentemente do facto de ter ou não um horário estabelecido para ensinar leitura, numa semana típica, quanto tempo passa em actividades de leitura com os alunos?**

Professora 1	8 horas
Professora 2	5 horas
Professora 3	2 horas
Professora 4	3 horas

**Tabela 14**

**Algun do tempo que referiu na pergunta 14 é usado explicitamente para o ensino da leitura com a finalidade de desenvolver competências ligadas à compreensão da leitura?**

Professora 1	Sim
Professora 2	Sim
Professora 3	Sim
Professora 4	Sim

**Tabela 15**

**Quantos minutos/horas por semana são explicitamente dedicados ao ensino da leitura com a finalidade de desenvolver ou realçar competências de compreensão de leitura?**

Professora 1	8 horas
Professora 2	2 horas
Professora 3	2 horas
Professora 4	3 horas

**Tabela 16**

**Com que frequência trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura com os alunos?**

Professora 1	Todos os dias
Professora 2	Todos os dias
Professora 3	Todos os dias
Professora 4	Três ou quatro dias por semana

**Tabela 17**

**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
o faz como uma actividade para toda a turma	Sempre ou quase sempre	Sempre ou quase sempre	Sempre ou quase sempre	Às vezes
cria grupos homogéneos com o mesmo nível de leitura	Muitas vezes por semana	Nunca	Às vezes	Nunca
cria grupos heterogéneos com níveis de leitura diferentes	Às vezes	Nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre
faz ensino da leitura individualizado	Muitas vezes por semana	Às vezes	Às vezes	Às vezes

**Tabela 18**

**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência usa os seguintes recursos?**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
O manual de Língua Portuguesa	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias
Vários manuais ou fichas	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana
Jornais infantis ou revistas	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês
Software de computador para o ensino da leitura	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
Materiais de leitura “online” (páginas web)	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
Livros infantis variados	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana
Materiais de outras disciplinas	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias

**Tabela 19**



**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência coloca os alunos a ler os seguintes tipos de texto?**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Fábulas e contos de fadas	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana
Textos narrativos ou outras histórias (ficção)	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana
Livros mais longos com capítulos (ficção)	Uma ou duas vezes por semana	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana
Poemas	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
Peças de teatro	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
Descrições e explicações sobre coisas, pessoas ou eventos (não-ficção)	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
Instruções ou manuais sobre como funcionam as coisas	Uma ou duas vezes por semana	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês
Diagramas, quadros, tabelas ou gráficos	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês

**Tabela 20**

**Qual das seguintes afirmações melhor descreve a forma como utiliza materiais de leitura para alunos com diferentes níveis de leitura?**

Professora 1	Uso os mesmos materiais mas os alunos trabalham a ritmos diferentes
Professora 2	Uso os mesmos materiais com todos os alunos porque têm todos o mesmo nível de leitura
Professora 3	Uso os mesmos materiais mas os alunos trabalham a ritmos diferentes
Professora 4	Uso os mesmos materiais mas os alunos trabalham a ritmos diferentes

**Tabela 21**

**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
lê em voz alta para a turma	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
pede aos alunos para lerem em voz alta para toda a turma	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
pede aos alunos para lerem em voz alta em pequenos grupos ou pares	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
pede aos alunos para lerem silenciosamente	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias
pede aos alunos para lerem silenciosamente enquanto outros alunos lêem em voz alta	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
dá tempo aos alunos para lerem livros que eles próprios escolheram	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
ensina aos alunos diferentes estratégias de leitura (auto-regulação da compreensão, ler na diagonal para apreender o sentido global de um texto)	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
ensina aos alunos estratégias para decifrar sons e palavras	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana
ensina aos alunos novo vocabulário	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
ajuda os alunos a compreender novo vocabulário nos textos que eles estão a ler	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias

Tabela 22

**Depois de os alunos terem lido algo, com que frequência lhes pede que:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
respondam num livro de exercícios ou numa folha a perguntas de compreensão da leitura	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
escrevam algo sobre o que leram ou em resposta ao que leram (ex. resumo)	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
respondam a perguntas orais sobre o que leram ou resumam oralmente o que leram	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias
falem uns com os outros sobre o que leram	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias
ilustrem ou façam um desenho sobre o que leram	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
façam uma peça de teatro ou dramatização sobre que leram	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês
façam um trabalho de grupo sobre o que leram	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
façam um teste sobre o que leram	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês

**Tabela 23**

**Quando pretende que os alunos desenvolvam capacidades ou estratégias de compreensão da leitura com que frequência lhes pede para:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
identificarem as ideias principais	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
explicarem o que compreenderam daquilo que leram	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
fazerem uma comparação entre o que leram e as suas experiências pessoais	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias
fazerem uma comparação entre o que acabaram de ler e outras coisas que já leram	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias
anteciparem ou fazerem previsões sobre o que irá acontecer a seguir no texto que estão a ler	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana
tirarem conclusões e fazerem inferências baseadas no que leram	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias
descrever o estilo literário ou a estrutura do texto que leram	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias

**Tabela 24**

**Com que frequência coloca os alunos a:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
ver filmes baseados em livros de crianças ou histórias como parte do ensino da leitura	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca
ver filmes, vídeos, ou televisão para adquirirem informações	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca
compararem material apresentado em diferentes meios de comunicação	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês

**Tabela 25**

**Existem, na sua escola, computadores disponíveis para uso dos seus alunos?**

Professora 1	Sim
Professora 2	Sim
Professora 3	Sim
Professora 4	Sim

**Tabela 26**

**Onde se encontram os computadores disponíveis para uso dos seus alunos?**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Na sala de aula	Não	Sim	Não	Não
Noutro lugar da escola	Sim	Sim	Sim	Sim

**Tabela 27**

**Alguns dos computadores tem acesso à Internet?**

Professora 1	Sim
Professora 2	Sim
Professora 3	Sim
Professora 4	Sim

**Tabela 28**

**Com que frequência coloca os alunos a:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
usar o computador para pesquisar informação (Internet, CD-ROM)	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês
ler histórias ou outros textos no computador	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca
usar software próprio para desenvolverem capacidades ou estratégias de leitura	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca
usar o computador para escreverem histórias ou outros textos	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês
usar o computador para comunicarem ou realizarem projectos com outros alunos de outras escolas ou países	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca

**Tabela 29**

**Tem uma biblioteca ou um cantinho da leitura na sua sala de aula?**

Professora 1	Não
Professora 2	Sim
Professora 3	Sim
Professora 4	Sim

**Tabela 30**

**Mais ou menos, quantos livros com títulos diferentes estão na sua biblioteca ou cantinho da leitura de sala de aula?**

Professora 1	_____
Professora 2	35
Professora 3	15
Professora 4	30

**Tabela 31**

**Mais ou menos, quantas revistas com títulos diferentes estão na sua biblioteca ou cantinho da leitura de sala de aula?**

Professora 1	_____
Professora 2	6
Professora 3	0
Professora 4	10

**Tabela 32**

**Com que frequência dá aos seus alunos tempo para usarem a biblioteca de sala de aula ou o cantinho da leitura?**

Professora 1	_____
Professora 2	Todos os dias ou quase todos os dias
Professora 3	Uma ou duas vezes por semana
Professora 4	Todos os dias ou quase todos os dias

**Tabela 33**

**Os alunos podem levar para casa livros da biblioteca de sala de aula ou do cantinho da leitura?**

Professora 1	_____
Professora 2	Sim
Professora 3	Não
Professora 4	Sim

**Tabela 34**

**Com que frequência leva ou manda os seus alunos para a biblioteca da escola?**

Professora 1	Uma ou duas vezes por semana
Professora 2	Uma ou duas vezes por semana
Professora 3	Uma ou duas vezes por semana
Professora 4	Todos os dias ou quase todos os dias

**Tabela 35**

**Com que frequência manda ler (qualquer tipo de leitura) como trabalho de casa?**

Professora 1	Três a quatro vezes por semana
Professora 2	Três a quatro vezes por semana
Professora 3	Uma a duas vezes por semana
Professora 4	Todos os dias

**Tabela 36**

**De uma maneira geral, quanto tempo é que espera que os alunos passem a fazer trabalhos de casa que envolvem leitura?**

Professora 1	30 minutos ou menos
Professora 2	30 minutos ou menos
Professora 3	30 minutos ou menos
Professora 4	30 minutos ou menos

**Tabela 37**

**Existe(m) na sua escola:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Apoios educativos em Necessidades Educativas Especiais (NEE)	Às vezes	Sempre	Sempre	Às vezes
Um professor especializado em NEE que trabalhe a leitura com os alunos	Às vezes	Às vezes	Nunca	Nunca
Outros profissionais (p. ex., terapeuta da fala) disponíveis para trabalhar com os alunos que têm dificuldades na leitura	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

**Tabela 38**

**Se um aluno começar a ficar para trás na leitura:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
espera para ver se as coisas melhoram com o tempo	Não	Não	Não	Não
despende mais tempo a trabalhar a leitura individualmente com esse aluno	Sim	Sim	Sim	Sim
coloca outros alunos a trabalhar a leitura com o aluno que tem mais dificuldades	Sim	Sim	Sim	Sim
coloca o aluno a trabalhar com um especialista em NEE dentro da sala de aula	Não	Não	Não	Não
coloca o aluno a trabalhar com um especialista em NEE fora da sala de aula	Não	Não	Não	Não
Outra:	Não	Não	Não	Não

**Tabela 39**

**Para avaliar o progresso dos alunos na leitura que importância dá:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
aos testes de diagnóstico	Muita	Muita	Alguma	Alguma
aos testes sumativos	Muita	Alguma	Alguma	Alguma
aos exames ou provas de aferição	Alguma	Pouca ou nenhuma	Alguma	Alguma
às fichas de avaliação que vêm com alguns manuais	Alguma	Alguma	Alguma	Alguma
à sua opinião pessoal	Muita	Muita	Muita	Alguma

**Tabela 40**



**Para avaliar o desempenho dos alunos na leitura, com que frequência:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
utiliza perguntas de escolha múltipla	Uma ou duas vezes por ano	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana
utiliza perguntas de resposta curta	Uma ou duas vezes por ano	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana
utiliza perguntas que pedem respostas de desenvolvimento (pequeno parágrafo)	Uma ou duas vezes por mês	No mínimo uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	No mínimo uma vez por semana
ouve os alunos ler em voz alta	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana
identifica os erros que os alunos fazem na leitura oral	Uma ou duas vezes por mês	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana
lhes faz perguntas oralmente	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana	No mínimo uma vez por semana
pede aos seus alunos que façam um resumo oral do que leram	No mínimo uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	No mínimo uma vez por semana
se reúne com os seus alunos para conversarem sobre o que estes andaram a ler e o trabalho que fizeram	Uma ou duas vezes por mês	No mínimo uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	No mínimo uma vez por semana

**Tabela 41**

**Até que ponto considera os portefólios como uma parte integrante da avaliação do progresso dos alunos na leitura?**

Professora 1	Instrumento Suplementar
Professora 2	Não utilizo
Professora 3	Não utilizo
Professora 4	Não utilizo

**Tabela 42**

**Diga se concorda ou não com as seguintes afirmações:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
“Esta escola oferece-me o tempo adequado para o meu desenvolvimento profissional.”	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
“Esta escola oferece-me um programa de desenvolvimento profissional activo para ensinar leitura.”	Concordo	Concordo	Concordo	Concordo
“Esta escola oferece-me incentivos para melhorar a minha gestão de sala de aula e técnicas educativas.”	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo

**Tabela 43**

**Com que frequência se reúne com outros professores para discutir e planear o currículo de leitura ou estratégias de ensino da leitura?**

Professora 1	Uma vez por mês
Professora 2	Uma vez por mês
Professora 3	Uma vez por semana
Professora 4	Uma vez por semana

**Tabela 44**

**Para um típico aluno de 4º ano da sua turma, com que frequência:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
se reúne ou fala com os pais do aluno	4 a 6 vezes por ano	1 ou 2 vezes por mês	4 a 6 vezes por ano	1 ou 2 vezes por mês
manda para casa exemplos de trabalhos de língua portuguesa feitos pela criança	No mínimo uma vez por semana	Nunca	1 a 3 vezes por ano	No mínimo uma vez por semana

**Tabela 45**

**Mais ou menos quantos alunos desta turma espera que cresçam como bons leitores?**

Professora 1	Mais de metade
Professora 2	Mais de metade
Professora 3	Mais de metade
Professora 4	Mais de metade

**Tabela 46**

**Até ao final deste ano lectivo, quantos anos de serviço prestou no ensino?**

Professora 1	23
Professora 2	20
Professora 3	7
Professora 4	28

**Tabela 47**

**Até ao final deste ano lectivo, quantos anos no total ensinou o quarto ano?**

Professora 1	10
Professora 2	7
Professora 3	5
Professora 4	8

**Tabela 48**

**Que idade tem?**

Professora 1	Entre 40-49
Professora 2	Entre 40-49
Professora 3	Entre 30-39
Professora 4	Entre 40-49

**Tabela 49**

**Quais são as suas habilitações profissionais?**

Professora 1	Licenciatura
Professora 2	Licenciatura
Professora 3	Licenciatura
Professora 4	Bacharelato

**Tabela 50**

**Desde a sua formação inicial especializou-se ou estudou alguma das seguintes áreas?**

Professora 1	
Professora 2	Língua Portuguesa; Literatura; Psicologia; Métodos de Ensino da Leitura; Outras áreas
Professora 3	
Professora 4	Métodos de Ensino da Leitura; Desenvolvimento da linguagem nas crianças; Necessidades Educativas Especiais

**Tabela 51**

**Nos últimos dois anos, aproximadamente, quantas horas dispensou em workshops ou seminários que lidassem directamente com a leitura ou o ensino da leitura?**

Professora 1	Menos de 6 horas
Professora 2	Mais de trinta e cinco horas
Professora 3	Menos de seis horas
Professora 4	De seis a quinze horas

**Tabela 52**

**Com vista à sua formação profissional, com que frequência lê:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
livros ou revistas profissionais relacionados com o ensino em geral	Algumas vezes por ano	Cerca de uma vez por mês	Cerca de uma vez por mês	Cerca de uma vez por semana ou mais
livros ou revistas profissionais relacionados com o ensino da leitura	Algumas vezes por ano	Cerca de uma vez por mês	Cerca de uma vez por mês	Cerca de uma vez por semana ou mais
livros infantis	Algumas vezes por ano	Cerca de uma vez por mês	Cerca de uma vez por semana ou mais	Cerca de uma vez por semana ou mais

**Tabela 53**

**No seu tempo livre, com que frequência lê:**

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
coisas relacionadas com o seu trabalho	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
para entretenimento	Nunca ou quase nunca	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
notícias e informações	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias
para completar ou melhorar a sua educação/formação	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por mês	Todos os dias ou quase todos os dias
por outras razões	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca	Nunca ou quase nunca	Todos os dias ou quase todos os dias

**Tabela 54**

**Para além de si, mais alguns professores ensinam alunos da sua turma por um período de tempo significativo?**

Professora 1	Não, eu sou a única professora dos alunos durante a maior parte do tempo
Professora 2	Não, eu sou a única professora dos alunos durante a maior parte do tempo
Professora 3	Não, eu sou a única professora dos alunos durante a maior parte do tempo
Professora 4	Não, eu sou a única professora dos alunos durante a maior parte do tempo

**Tabela 55**

**Em que zona do país se encontra a sua escola?**

Professora 1	Distrito de Setúbal
Professora 2	Distrito de Setúbal
Professora 3	Distrito de Setúbal
Professora 4	Distrito de Setúbal

**Tabela 56**

**Quantos professores do 1º ciclo se encontram a leccionar na sua escola?**

Professora 1	3
Professora 2	5
Professora 3	18
Professora 4	18

**Tabela 57**

**Quanto tempo demorou para responder a este questionário?**

Professora 1	30 m
Professora 2	5 m
Professora 3	20 m
Professora 4	10 m

**Tabela 58**

---

## **APÊNDICE 2**

## **Análise dos questionários a nível nacional**

### **Sexo**

	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
<b>Número de professores</b>	<b>2</b>	<b>58</b>
<b>Percentagem</b>	<b>3,3 %</b>	<b>97,7%</b>

**Tabela 1**

### **A turma é constituída por quantos alunos?**

<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
<b>1104</b>	<b>100%</b>
<b>0-10</b>	<b>8,3 %</b>
<b>11-15</b>	<b>15 %</b>
<b>16-20</b>	<b>40 %</b>
<b>21-30</b>	<b>36,7 %</b>

**Tabela 2**

### **Quantos alunos frequentam o 4º ano?**

<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
<b>823</b>	<b>74,5 %</b>

**Tabela 3**

### **Quantos alunos estão ao nível do 4º ano?**

<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
<b>748</b>	<b>67,7 %</b>

**Tabela 4**

**De acordo com a sua experiência, como descreveria o nível de leitura dos seus alunos de 4º ano?**

	Percentagem
A maior parte está acima da média	15 %
A maior parte está na média	66,7 %
A maior parte está abaixo da média	6,7 %
O nível de leitura varia muito de aluno para aluno	11,7 %

**Tabela 5**

**Quantos alunos têm dificuldades na compreensão oral?**

Nº de alunos	Percentagem
0	26,7 %
1-3	43,3 %
4-6	16,7 %
7-9	8,3 %
10-12	5,0 %

**Tabela 6**

**Quantos alunos precisam de apoio educativo na leitura?**

Nº de alunos	Percentagem
0	25 %
1-3	53,3 %
4-6	15 %
7-9	5 %
10-12	1,7 %

**Tabela 7**

**Quantos alunos recebem apoio educativo na leitura?**

Nº de alunos	Percentagem
0	36,7 %
1-3	51,7 %
4-6	10 %
7-9	1,7 %
10-12	0 %

**Tabela 8**



**Qual das seguintes afirmações melhor descreve o tipo de actividades de leitura ou de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral – que faz com os seus alunos?**

	Percentagem
Por norma, faço actividades que estão ligadas às outras áreas curriculares	11,7 %
Por norma, faço actividades ligadas apenas à Língua Portuguesa	1,7 %
Faço os dois tipos de actividades de forma equilibrada	86,7 %

**Tabela 9**

**Numa semana típica, quantos minutos/horas despende no ensino da leitura e/ou em actividades de literacia – leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem oral – com os alunos?**

Nº de Horas/Minutos	Percentagem
NR*	8,3 %
1h-3h	23,3 %
4h-6h	45 %
7h-9h	16,7 %
10h-12h	6,7 %

\* não respondeu

**Tabela 10**

**Com que frequência passa trabalhos de casa de Língua Portuguesa?**

	Percentagem
Não passo trabalhos de casa	0 %
Menos de uma vez por semana	5 %
Uma a duas vezes por semana	31,7 %
Três a quatro vezes por semana	41,7 %
Todos os dias	21,7 %

**Tabela 11**

**Em geral, quanto tempo espera que os seus alunos passem a fazer trabalhos de casa de Língua Portuguesa?**

	Percentagem
Meia hora ou menos	73,3 %
Entre uma hora e uma hora e meia	20 %
Uma hora ou mais	6,7 %

**Tabela 12**

**Qual das seguintes afirmações melhor descreve a forma como ensina a leitura aos seus alunos do 4º ano?**

	Percentagem
Em geral, faço actividades de leitura que se inserem no estudo de outras áreas curriculares	8,3 %
Em geral, faço actividades de leitura na disciplina de Língua Portuguesa	5 %
Faço um pouco das duas actividades anteriores	86,7 %

**Tabela 13**

**Independentemente do facto de ter ou não um horário estabelecido para ensinar leitura, numa semana típica, quanto tempo passa em actividades de leitura com os alunos?**

Nº de Horas/Minutos	Percentagem
NR*	25 %
1h-3h	40 %
4h-6h	13,3 %
7h-9h	8,3 %
10h-12h	8,3 %
13h-15h	3,3 %

\* não respondeu

**Tabela 14**

**Algum do tempo que referiu na pergunta 13 é usado explicitamente para o ensino da leitura com a finalidade de desenvolver competências ligadas à compreensão da leitura?**

Sim	Não
88,3 %	11,7 %

**Tabela 15**

**Quantos minutos/horas por semana são explicitamente dedicados ao ensino da leitura com a finalidade de desenvolver ou realçar competências de compreensão de leitura?**

Nº de Horas/Minutos	Percentagem
NR*	26,7 %
1h-3h	33,3 %
4h-6h	33,3 %
7h-9h	3,3 %
10h-12h	0 %
13h-15h	3,3 %

\* não respondeu

**Tabela 16**

**Com que frequência trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura com os alunos?**

	Percentagem
Todos os dias	85 %
Três ou quatro dias por semana	13,3 %
Menos de três dias por semana	1,7 %

**Tabela 17**

**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência:**

	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes por semana	Às vezes	Nunca
o faz como uma actividade para toda a turma	61,7 %	26,7 %	10 %	1,7 %
cria grupos homogéneos com o mesmo nível de leitura	3,3 %	11,7 %	41,7 %	43,3 %
cria grupos heterogéneos com níveis de leitura diferentes	11,7 %	13,3 %	48,3 %	26,7 %
faz ensino da leitura individualizado	20 %	35 %	38,3 %	6,7 %
cria grupos de leitura com base noutros critérios:	1,7 %	1,7 %	36,7 %	60 %

**Tabela 18**

**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência usa os seguintes recursos?**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
O manual de Língua Portuguesa	65 %	33,3 %	0 %	1,7 %
Vários manuais ou fichas	30 %	55 %	11,7 %	3,3 %
Jornais infantis ou revistas	3,3 %	23,3 %	65 %	8,3 %
Software de computador para o ensino da leitura	0 %	11,7 %	31,7 %	56,7 %
Materiais de leitura “on-line” (páginas web)	0 %	8,3 %	33,3 %	58,3 %
Livros infantis variados	25 %	53,3 %	21,7 %	0 %
Materiais de outras disciplinas	53,3 %	28,3 %	15 %	3,3 %

**Tabela 19**

**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência coloca os alunos a ler os seguintes tipos de texto?**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
Fábulas e contos de fadas	5 %	48,3 %	45 %	1,7 %
Textos narrativos ou outras histórias (ficção)	8,3 %	50 %	40 %	1,7 %
Livros mais longos com capítulos (ficção)	5 %	23,3 %	51,7 %	20 %
Poemas	6,7 %	53,3 %	40 %	0 %
Peças de teatro	3,3 %	10 %	70 %	16,7 %
Descrições e explicações sobre coisas, pessoas ou eventos (não-ficção)	18,3 %	40 %	33,3 %	8,3 %
Instruções ou manuais sobre como funcionam as coisas	6,7 %	30 %	35 %	28,3 %
Diagramas, quadros, tabelas ou gráficos	18,3 %	36,7 %	38,3 %	6,7 %

**Tabela 20**

**Qual das seguintes afirmações melhor descreve a forma como utiliza materiais de leitura para alunos com diferentes níveis de leitura?**

	Percentagem
Uso os mesmos materiais com todos os alunos porque têm todos o mesmo nível de leitura	13,3 %
Uso os mesmos materiais mas os alunos trabalham a ritmos diferentes	45 %
Uso os mesmos materiais com todos os alunos, independentemente do seu nível de leitura e todos trabalham ao mesmo ritmo	0 %
Uso materiais diferentes de acordo com os diferentes níveis de leitura dos alunos	41,7 %

**Tabela 21**

**Quando trabalha a leitura e/ou faz actividades de leitura, com que frequência:**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
lê em voz alta para a turma	81,7 %	15 %	3,3 %	0 %
pede aos alunos para lerem em voz alta para toda a turma	85 %	13,3 %	1,7 %	0 %
pede aos alunos para lerem em voz alta em pequenos grupos ou pares	16,7 %	50 %	18,3 %	15 %
pede aos alunos para lerem silenciosamente	90 %	6,7 %	1,7 %	1,7 %
pede aos alunos para lerem silenciosamente enquanto outros alunos lêem em voz alta	56,7 %	11,7 %	1,7 %	30 %
dá tempo aos alunos para lerem livros que eles próprios escolheram	20 %	38,3 %	36,7 %	5 %
ensina aos alunos diferentes estratégias de leitura (auto-regulação da compreensão, ler na diagonal para apreender o sentido global de um texto)	25 %	35 %	21,7 %	18,3 %
ensina aos alunos estratégias para decifrar sons e palavras	26,7 %	43,3 %	20 %	10 %
ensina aos alunos novo vocabulário	78,3 %	18,3 %	3,3 %	0 %
ajuda os alunos a compreender novo vocabulário nos textos que eles estão a ler	96,7 %	3,3 %	0 %	0 %

**Tabela 22**

**Depois de os alunos terem lido algo, com que frequência lhes pede que:**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
respondam num livro de exercícios ou numa folha a perguntas de compreensão da leitura	78,3 %	18,3 %	3,3 %	0 %
escrevam algo sobre o que leram ou em resposta ao que leram (ex. resumo)	23,3 %	61,7 %	15 %	0 %
respondam a perguntas orais sobre o que leram ou resumam oralmente o que leram	86,7 %	11,7 %	1,7 %	0 %
falem uns com os outros sobre o que leram	36,7 %	40 %	11,7 %	11,7 %
ilustrem ou façam um desenho sobre o que leram	21,7 %	56,7 %	18,3 %	3,3 %
façam uma peça de teatro ou dramatização sobre que leram	1,7 %	13,3 %	73,3 %	11,7 %
façam um trabalho de grupo sobre o que leram	0 %	25 %	60 %	15 %
façam um teste sobre o que leram	1,7 %	20 %	56,7 %	21,7 %

**Tabela 23**

**Quando pretende que os alunos desenvolvam capacidades ou estratégias de compreensão da leitura com que frequência lhes pede para:**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
identificarem as ideias principais	93,3 %	6,7 %	0 %	0 %
explicarem o que compreenderam daquilo que leram	95 %	3,3 %	1,7 %	0 %
fazerem uma comparação entre o que leram e as suas experiências pessoais	40 %	41,7 %	15 %	3,3 %
fazerem uma comparação entre o que acabaram de ler e outras coisas que já leram	31,7 %	43,3 %	13,3 %	11,7 %
anteciparem ou fazerem previsões sobre o que irá acontecer a seguir no texto que estão a ler	28,3 %	45 %	16,7 %	10 %
tirarem conclusões e fazerem inferências baseadas no que leram	43,3 %	38,3 %	11,7 %	6,7 %
descrever o estilo literário ou a estrutura do texto que leram	56,7 %	23,3 %	10 %	10 %
Outra:	1,7 %	0 %	5 %	0 %
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar a acção no tempo e no espaço</li> <li>- No caso de fábulas levá-los a descobrir a moral da história</li> <li>- Fichas de leitura</li> <li>- Alterar uma ou mais ideias do texto base</li> </ul>			

**Tabela 24**

**Com que frequência coloca os alunos a:**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
ver filmes baseados em livros de crianças ou histórias como parte do ensino da leitura	0 %	8,3 %	45 %	46,7 %
ver filmes, vídeos, ou televisão para adquirirem informações	0 %	11,7 %	43,3 %	45 %
compararem material apresentado em diferentes meios de comunicação	3,3 %	10 %	53,3 %	33,3 %

**Tabela 25**

**Existem, na sua escola, computadores disponíveis para uso dos seus alunos?**

Sim	Não
78,3 %	21,7 %

**Tabela 26**

**Onde se encontram os computadores disponíveis para uso dos seus alunos?**

	Percentagem
Na sala de aula	36,7 %
Noutro lugar da escola	33,3 %
Na sala de aula e noutro lugar da escola	8,3 %

**Tabela 27**

**Algum dos computadores tem acesso à Internet?**

Sim	Não
70 %	8,3 %

**Tabela 28**

**Com que frequência coloca os alunos a:**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
usar o computador para pesquisar informação (Internet, CD-ROM)	5 %	20 %	33,3 %	20 %
ler histórias ou outros textos no computador	1,7 %	13,3 %	38,3 %	25 %
usar software próprio para desenvolverem capacidades ou estratégias de leitura	0 %	8,3 %	21,7 %	48,3 %
usar o computador para escreverem histórias ou outros textos	0 %	18,3 %	40 %	20 %
usar o computador para comunicarem ou realizarem projectos com outros alunos de outras escolas ou países	0 %	1,7 %	13,3 %	63,3 %

**Tabela 29**

**Tem uma biblioteca ou um cantinho da leitura na sua sala de aula?**

**Se respondeu Não passe para a pergunta n.º 35.**

Sim	Não
70 %	30 %

**Tabela 30**

**Mais ou menos, quantos livros com títulos diferentes estão na sua biblioteca ou cantinho da leitura de sala de aula?**

Nº de Livros	Porcentagem
1-50	51,7 %
51-100	6,7 %
101-150	3,3 %
151-200	3,3 %
201-250	1,7 %
251-300	1,7 %
301-350	1,7 %

**Tabela 31**

**Mais ou menos, quantas revistas com títulos diferentes estão na sua biblioteca ou cantinho da leitura de sala de aula?**

Nº de Revistas	Porcentagem
0	20 %
1-10	35 %
11-20	11,7 %
21-30	1,7 %
31-40	0 %
41-50	1,7 %

**Tabela 32**

**Com que frequência dá aos seus alunos tempo para usarem a biblioteca de sala de aula ou o cantinho da leitura?**

Todos os dias ou quase todos os dias	25 %	Uma ou duas vezes por mês	15 %
Uma ou duas vezes por semana	30 %	Nunca ou quase nunca	0 %

**Tabela 33**

**Os alunos podem levar para casa livros da biblioteca de sala de aula ou do cantinho da leitura?**

Sim	Não
63,3 %	6,7 %

**Tabela 34**



**Se um aluno começar a ficar para trás na leitura:**

	Sim	Não
espera para ver se as coisas melhoram com o tempo	13,3 %	86,7 %
despende mais tempo a trabalhar a leitura individualmente com esse aluno	100 %	0 %
coloca outros alunos a trabalhar a leitura com o aluno que tem mais dificuldades	85 %	15 %
coloca o aluno a trabalhar com um especialista em NEE dentro da sala de aula	35 %	65 %
coloca o aluno a trabalhar com um especialista em NEE fora da sala de aula	30 %	70 %
Outra:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A família é chamada a colaborar</li> <li>- Trabalho de grupo</li> <li>- Ajuda dos pais</li> <li>- Crio material específico p/ esse aluno</li> </ul>	

**Tabela 39**

**Para avaliar o progresso dos alunos na leitura que importância dá:**

	Muita	Alguma	Pouca ou Nenhuma
aos testes de diagnóstico	51,7 %	40 %	8,3 %
aos testes sumativos	36,7 %	61,7 %	1,7 %
aos exames ou provas de aferição	8,3 %	61,7 %	30 %
às fichas de avaliação que vêm com alguns manuais	25 %	53,3 %	21,7 %
à sua opinião pessoal	78,3 %	18,3 %	3,3 %

**Tabela 40**

**Para avaliar o desempenho dos alunos na leitura, com que frequência:**

	No mínimo uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por ano	Nunca
utiliza perguntas de escolha múltipla	53,3 %	36,7 %	1,7 %	8,3 %
utiliza perguntas de resposta curta	80 %	20 %	0 %	0 %
utiliza perguntas que pedem respostas de desenvolvimento (pequeno parágrafo)	76,7 %	23,3 %	0 %	0 %
ouve os alunos ler em voz alta	98,3 %	1,7 %	0 %	0 %
identifica os erros que os alunos fazem na leitura oral	98,3 %	1,7 %	0 %	0 %
lhes faz perguntas oralmente	100 %	0 %	0 %	0 %
pede aos seus alunos que façam um resumo oral do que leram	81,7 %	18,3 %	0 %	0 %
se reúne com os seus alunos para conversarem sobre o que estes andaram a ler e o trabalho que fizeram	55 %	40 %	3,3 %	1,7 %

**Tabela 41**

**Até que ponto considera os portfólios como uma parte integrante da avaliação do progresso dos alunos na leitura?**

Instrumento essencial	20 %	Instrumento suplementar	26,7 %	Não utilizo	53,3 %
-----------------------	------	-------------------------	--------	-------------	--------

**Tabela 42**

**Diga se concorda ou não com as seguintes afirmações:**

	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Plenamente
“Esta escola oferece-me o tempo adequado para o meu desenvolvimento profissional.”	13,3 %	45 %	33,3 %	8,3 %
“Esta escola oferece-me um programa de desenvolvimento profissional activo para ensinar leitura.”	10 %	41,7 %	40 %	8,3 %
“Esta escola oferece-me incentivos para melhorar a minha gestão de sala de aula e técnicas educativas.”	11,7 %	38,3 %	41,7 %	8,3 %

**Tabela 43**

**Com que frequência se reúne com outros professores para discutir e planear o currículo de leitura ou estratégias de ensino da leitura?**

Todos os dias	6,7 %
Duas ou três vezes por semana	10 %
Uma vez por semana	8,3 %
Uma vez por mês	50 %
Uma vez de dois em dois meses	6,7 %
Uma ou duas vezes por ano	1,7 %
Nunca	16,7 %

**Tabela 44**

**Para um típico aluno de 4º ano da sua turma, com que frequência:**

	No mínimo uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Quatro a seis vezes por ano	Uma a três vezes por ano	Nunca
se reúne ou fala com os pais do aluno	6,7 %	46,7 %	36,7 %	10 %	0 %
manda para casa exemplos de trabalhos de língua portuguesa feitos pela criança	13,3 %	40 %	10 %	8,3 %	28,3 %

**Tabela 45**

**Mais ou menos quantos alunos desta turma espera que cresçam como bons leitores?**

Todos ou quase todos	28,3 %
Mais de metade	43,3 %
Cerca de metade	21,7 %
Menos de metade	6,7 %
Nenhum ou muito poucos	0 %

**Tabela 46**

**Até ao final deste ano lectivo, quantos anos de serviço prestou no ensino?**

Anos de serviço	Percentagem
1-5	5 %
6-10	18,3 %
11-15	18,3 %
15-20	16,7 %
21-25	8,3 %
26-30	23,3 %
31-35	10 %

**Tabela 47**

**Até ao final deste ano lectivo, quantos anos no total ensinou o quarto ano?**

Anos de serviço	Percentagem
1-5	45 %
6-10	25 %
11-15	11,7 %
15-20	5 %
21-25	1,7 %
NR	11,7 %

**Tabela 48**

**Que idade tem?**

Menos de 25 anos	0 %	Entre 30-39	10 %	Entre 50-59	28,3 %
Entre 25-29	10 %	Entre 40-49	33,3 %	60 ou mais	1,7 %

**Tabela 49**

**Quais são as suas habilitações profissionais?**

Bacharelato	8,3 %	Especialização	8,3 %
Licenciatura	78,3 %	Mestrado	1,7 %
Pós-graduação	3,3 %	Doutoramento	0 %

**Tabela 50**

**Desde a sua formação inicial especializou-se ou estudou alguma das seguintes áreas?**

Língua Portuguesa	30 %	Psicologia	15 %	Desenvolvimento da linguagem nas crianças	15 %
Literatura	13,3 %	Métodos de Ensino da Leitura	20 %	Necessidades Educativas Especiais	16,7 %
Leitura	13,3 %	Teorias da leitura	3,3 %	Outras áreas	25 %

**Tabela 51**

**Nos últimos dois anos, aproximadamente, quantas horas dispensou em workshops ou seminários que lidassem directamente com a leitura ou o ensino da leitura?**

Nenhuma	43,3 %
Menos de seis horas	20 %
De seis a quinze horas	16,7 %
De dezasseis a trinta e cinco horas	11,7 %
Mais de trinta e cinco horas	8,3 %

**Tabela 52**

**Com vista à sua formação profissional, com que frequência lê:**

	Cerca de uma vez por semana ou mais	Cerca de uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Nunca ou quase nunca
livros ou revistas profissionais relacionados com o ensino em geral	41,7 %	43,3 %	15 %	0 %
livros ou revistas profissionais relacionados com o ensino da leitura	16,7 %	45 %	31,7 %	6,7 %
livros infantis	41,7 %	23,3 %	30 %	5 %

**Tabela 53**

**No seu tempo livre, com que frequência lê:**

	Todos os dias ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Nunca ou quase nunca
coisas relacionadas com o seu trabalho	43,3 %	31,7 %	21,7 %	3,3 %
para entretenimento	45 %	33,3 %	18,3 %	3,3 %
notícias e informações	75 %	18,3 %	6,7 %	0 %
para completar ou melhorar a sua educação/formação	33,3 %	36,7 %	28,3 %	1,7 %
por outras razões	26,7 %	11,7 %	20 %	1,7 %

**Tabela 54**

**Para além de si, mais alguns professores ensinam alunos da sua turma por um período de tempo significativo?**

Não, eu sou a única professora dos alunos durante a maior parte do tempo	75 %
Sim, os alunos têm professores diferentes que ensinam disciplinas diferentes	18,3 %
Sim, partilho responsabilidades com outro professor (ex: regime de coadjuvação)	5 %
Outra situação:	1,7 %

**Tabela 55**

**Em que zona do país se encontra a sua escola?**

Zona do país	Percentagem
Porto	10 %
Guimarães	10 %
Covilhã	1,7 %
Castelo Branco	18,3 %
Leiria	3,3 %
Caldas da Rainha	3,3 %
Ourém	20 %
Santarém	3,3 %
Lisboa	21,7 %
Odivelas	1,7 %
Sacavém	1,7 %
Barreiro	5 %

**Tabela 56**

**Quantos professores do 1º ciclo se encontram a leccionar na sua escola?**

Nº de professores	Percentagem
1-5	61,7 %
6-10	11,7 %
11-15	8,3 %
16-20	11,7 %
21-25	6,7 %

**Tabela 57**

**Quanto tempo demorou para responder a este questionário?**

Tempo de resposta	Frequência
10m	11,7%
15 m	41,7%
20m	21,7%
25m	5,0%
30m	13,3%
35m	3,3%
1h	3,3%

**Tabela 58**