

DECLARAÇÃO

Declaro por minha honra que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

Viseu, 31 de julho de 2014

Dedico este trabalho
ao meu marido, aos meus filhos, aos meus pais e irmãs,
que me encorajaram
e se superaram nas minhas ausências.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Paulo Balula, pela sua amizade e superior orientação.

Aos Professores do Curso de Mestrado, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio ao desenvolvimento deste trabalho.

À Direção, ao Conselho Pedagógico e às colegas do Grupo Disciplinar do meu Agrupamento, por proporcionarem as condições para a realização deste projeto de intervenção didática.

À Rita e à Sandra, pela amizade, cooperação e incentivo permanentes.

Aos alunos, que gentilmente colaboraram nesta experiência e que suscitaram todas as reflexões aqui presentes.

Aos colegas de mestrado, pelos estímulos recebidos e pelos momentos de convívio.

À família, pelo seu insuperável apoio.

A todos os que não nomeei, mas que não foram esquecidos.

Resumo

Esta dissertação relaciona-se com a didática da leitura, dada a importância capital que assume na vida dos indivíduos na sociedade atual.

Ler é compreender e requer do leitor um papel ativo na construção do significado do texto.

Os programas da disciplina de Português refletem estas preocupações dada a ênfase no domínio da leitura e no desenvolvimento de estratégias de leitura no Ensino Básico.

Com este estudo pretende-se: 1) caracterizar a compreensão na leitura dos alunos em textos literários, ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade; 2) melhorar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade, em textos literários, através do ensino explícito de estratégias de leitura.

Numa primeira fase, avaliamos o nível de desempenho dos alunos em tarefas de compreensão na leitura, através da aplicação de uma prova de leitura aos alunos que iniciam o 5.º ano de escolaridade.

Numa segunda fase, implementamos uma intervenção didática em duas turmas do 5.º ano, destinada ao ensino explícito de estratégias de leitura visando a melhoria dos níveis de compreensão.

Na terceira fase, avaliamos a modificação de comportamentos dos alunos relativamente ao desempenho em atividades de compreensão na leitura.

Utilizamos a metodologia de investigação-ação. Na avaliação quantitativa dos efeitos da intervenção, consideramos os resultados dos alunos nas variáveis: compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização. No tratamento estatístico, recorreremos a testes não paramétricos.

Os resultados mostram que após a intervenção se verificam ganhos em todos os domínios, ainda que no literal não sejam estatisticamente significativos.

Estes resultados permitem-nos concluir que o ensino sistemático de estratégias de leitura desenvolve a compreensão nos domínios analisados e constitui uma alternativa metodológica para a educação literária.

Palavras-chave: Literacia; leitura; estratégias de leitura; leitura literária; ensino da leitura.

Abstract

This Master Thesis deals with issues related to teaching to read due to the fact that reading is a very important competence in modern societies.

Reading means to understand and it requires the reader an active role in the construction of meaning.

The Portuguese National Curriculum, especially in *Programas de Português do Ensino Básico* reflects these concerns and it emphasizes the importance of reading competences as well as the development of reading strategies in Basic Education.

The aims of this research are: 1) characterize the reading comprehension abilities of students in literary texts, when they start 5th grade; 2) improve their reading comprehension abilities through explicit teaching of reading strategies.

On a first stage, it was diagnosed the level of our students' performance in reading comprehension tasks by applying a test to all the students who started 5th grade.

On a second stage, we implemented a pedagogical-didactic intervention in two classes of 5th grade students based on the explicit teaching of reading strategies aiming to improve their level of reading skills.

On the third and last stage, we evaluated the performance of students in reading comprehension tasks in order to assess the efficiency of our intervention.

We chose action-research project where reflection is formed as a key point for change in building environments aimed at promoting literacy.

In the quantitative analysis of the intervention effects, four variables were considered: literal comprehension, inferential comprehension, critical and reorganization. In the statistic analysis Wilcoxon tests were used.

This research project shows encouraging results with substantial gains in all variables except in literal comprehension because the results are not statistically significant.

These results suggest that a pedagogical practice which values a structured and systematic didactics on behalf of teaching reading strategies stimulates and develops the competences we have studied and it constitutes an alternative methodology for literary education.

Key Words: Literacy; reading; reading strategies; reading literature; teaching reading.

Índice

Agradecimentos	VI
Resumo.....	VII
Abstract	IX
Índice.....	XI
Índice de Tabelas	XIV
Índice de Figuras.....	XVI
Siglas.....	XVI
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1 - LEITURA: CONCRETIZAÇÃO, PROCESSOS E FATORES QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO	9
1. A Literacia na Sociedade do Conhecimento	9
2. O Conceito de Leitura.....	10
3. Fatores que Intervêm na Compreensão na Leitura.....	15
3.1. Fatores Derivados do Texto	15
3.2. Fatores Derivados do Contexto.....	16
3.3. Fatores Derivados do Leitor	17
4. Níveis e Processos de Compreensão	18
CAPÍTULO 2 – A LEITURA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	23
1. A Leitura nos Textos Reguladores do Sistema Educativo Português	23
1.1. Plano Nacional de Leitura	23
1.2. Os Programas de Português do Ensino Básico	24
1.3. As Metas Curriculares de Português	26
2. Estudos Nacionais sobre a Leitura em Portugal.....	30
3. Estudos Internacionais sobre a Leitura em Portugal.....	31
CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM DIDÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA	33
1. A Leitura Literária em Sala de Aula	33
2. Estratégias de Compreensão na Leitura e Processos Cognitivos.....	37
3. O Papel do Manual Escolar e o Desenvolvimento de Competências de Compreensão na Leitura.....	39
4. Princípios Orientadores para o Ensino de Estratégias de Compreensão na Leitura	43
4.1. Antes da leitura	45
4.2. Durante a leitura	45
4.3. Depois da leitura	46
5. Considerações Finais	47

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO	49
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	51
1. Opções Metodológicas	51
2. Definição do Problema	52
3. Objetivos do Estudo	53
4. Hipóteses	54
5. Variáveis	54
6. Caracterização da Amostra	55
7. Recolha de Dados.....	55
8. O Tratamento dos Dados.....	57
CAPÍTULO 5 - INTERVENÇÃO DIDÁTICA	59
1. Planificação, Implementação e Avaliação	59
2. A Primeira Parte do Estudo: Diagnóstico	60
2.1. Desempenho dos Alunos do Agrupamento nas Provas de Aferição (4.º ano de escolaridade)	61
2.2. Desempenho dos Alunos do Agrupamento nos Exames Nacionais (6.º ano de escolaridade)	61
2.3. Caracterização Inicial dos Alunos.....	62
3. A Segunda Parte do Estudo: a Intervenção Didática.....	63
3.1. Análise do Manual Adotado.....	65
3.1.1. Apresentação do projeto editorial	67
3.1.2. Textos e respetivos autores	67
3.1.3. Tipologia de textos	71
3.1.4. Processos de compreensão na leitura.....	74
3.1.5. Síntese dos processos de compreensão na leitura previstos no manual	87
4. Seleção das Sequências Didáticas Propostas pelo Manual	89
5. Guiões de Leitura para Exploração de Textos Literários	90
5.1. Guião 1: Leitura Orientada da Obra Integral A Fada Oriana	94
5.2. Guião 2 : Leitura Orientada do Poema A Fada das Crianças.....	102
5.3. Guião 3: Leitura Orientada do Conto Frei João Sem Cuidados	109
5.4. Guião 4: Leitura Orientada do Poema O Caçador de Borboletas.....	115
6. Avaliação da Intervenção	119
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	121
1. Caracterização dos Intervenientes	121
2. Análise Descritiva do Desempenho dos Alunos na Prova de Compreensão na Leitura	124
2.1. Compreensão Literal	125
2.2. Compreensão Inferencial.....	126
2.3. Reorganização	128
2.4. Compreensão Crítica	130
3. Análise Inferencial.....	132
4. Teste de Hipótese	132
5. Apresentação dos Resultados do Segundo Estudo	138

5.1. Resultados Globais	139
5.2. Comparação dos Resultados Antes e Após a Intervenção.....	140
5.2.1. Compreensão literal	140
5.2.2. Compreensão inferencial	141
5.2.3. Reorganização	143
5.2.4. Compreensão crítica	144
6. Análise Inferencial.....	145
7. Teste de Hipótese.....	146
CAPÍTULO 7- CONCLUSÕES.....	149
1. Discussão e Conclusões do Primeiro Estudo.....	149
2. Discussão e Conclusões do Segundo Estudo	152
Conclusão	155
Bibliografia.....	163
Legislação	178
ANEXOS.....	I
Anexo 1 - Resultados Esperados no Final do 1º e do 2.º Ciclos – Leitura	III
Anexo 2 – Proposta de Leitura das Metas Curriculares de Português (4º Ano e 2º Ciclo).....	V
Anexo 3 - Questionário para Caraterização dos Alunos	XV
Anexo 4 - Prova de Compreensão na Leitura	XIX
Anexo 5 - Grelha de Classificação da Prova de Compreensão na Leitura	XXIX
Anexo 6 - Guião 1: Leitura Orientada da Obra Integral A Fada Oriana	XXXI
Anexo 7 - Guião 2 : Leitura Orientada do Poema A Fada das Crianças	XLV
Anexo 8 - Guião 3: Leitura Orientada do Conto Frei João Sem Cuidados	LIII
Anexo 9 - Guião 4: Leitura Orientada do Poema O Caçador de Borboletas	LXIX
Anexo 10 - Planificação das Sequências Didáticas do Manual Adotado	LXXIII

Índice de Tabelas

Tabela 1. Síntese da Taxonomia da Compreensão na Leitura (Viana <i>et al.</i> , 2010).....	56
Tabela 2. Fases de implementação do projeto e respetiva calendarização	60
Tabela 3. Itens de leitura ordenados por índice de dificuldade	62
Tabela 4. Textos e autores	69
Tabela 5. Autores	70
Tabela 6. Integridade dos textos	71
Tabela 7. Tipologia dos textos	73
Tabela 8. Processos de compreensão – Pré-leitura.....	76
Tabela 9. Processos de compreensão – Leitura	78
Tabela 10. Processos de compreensão – Pós-leitura	84
Tabela 11. Processos de compreensão – Metacognição	86
Tabela 12. Resumo dos processos de compreensão na leitura.....	87
Tabela 13. Sequências didáticas propostas pelo manual	90
Tabela 14. Guião 1: resumo de atividades de pré-leitura	96
Tabela 15. Guião 1: resumo de atividades de leitura	101
Tabela 16. Guião 1: resumo de atividades de pós-leitura.....	102
Tabela 17. Guião 2: resumo de atividades de pré-leitura	104
Tabela 18. Guião 2: resumo de atividades de leitura	108
Tabela 19. Guião 2: resumo de atividades de pós-leitura.....	109
Tabela 20. Guião 3: resumo de atividades de pré-leitura	112
Tabela 21. Guião 3: resumo de atividades de leitura	114
Tabela 22. Guião 3: resumo de atividades de pós-leitura.....	115
Tabela 23. Guião 4: resumo de atividades de pré-leitura	116
Tabela 24. Guião 4: resumo de atividades de leitura	118
Tabela 25. Guião 4: resumo de atividades de pós-leitura.....	118
Tabela 26. Caracterização em função do número de alunos por turma	121
Tabela 27. Caracterização em função da idade.....	122
Tabela 28. Caracterização em função do género	122
Tabela 29. Caracterização em função das habilitações dos pais / encarregados de educação	123

Tabela 30. Caraterização em função do aproveitamento escolar.....	123
Tabela 31. Caraterização em função das hábitos de leitura	123
Tabela 32. Resultados globais na prova de compreensão na leitura.....	125
Tabela 33. Caraterização do desempenho dos alunos no domínio literal	126
Tabela 34. Caraterização do desempenho dos alunos no domínio inferencial.....	128
Tabela 35. Caraterização do desempenho dos alunos no domínio da reorganização.....	130
Tabela 36. Caraterização do desempenho dos alunos no domínio da compreensão crítica.....	132
Tabela 37. Teste de Normalidade	132
Tabela 38. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função da turma	133
Tabela 39. Teste de Mann-Whitney para comparar as cotações nos domínios da leitura em função do género	134
Tabela 40. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função da idade.....	135
Tabela 41. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função das habilitações do encarregado de educação.....	136
Tabela 42. Teste de Mann-Whitney para comparar as cotações nos domínios da leitura em função do aproveitamento escolar	137
Tabela 43. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função dos hábitos de leitura dos alunos.....	138
Tabela 44. Resultados globais dos alunos antes e após a intervenção.....	140
Tabela 45. Compreensão Literal: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática	141
Tabela 46. Compreensão Inferencial: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática	143
Tabela 47. Reorganização: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática	144
Tabela 48. Compreensão Crítica: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática	145
Tabela 49. Comparação da nota obtida pelos alunos na prova inicial e na prova final.....	147

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo contemporâneo de compreensão na leitura (Fonte: Giasson, 2005). 25

Siglas

APE – Apoio ao Estudo

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GIPP – Guião de Implementação do Programa

IALS – International Adult Literacy Survey

IBM SPSS – Statistical Package for Social Sciences

ISL - Informed Strategies for Learning

PASE – Prova de Avaliação Sumativa Externa

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programa de Português para o Ensino Básico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O nosso interesse pela problemática da leitura literária de que resultou este trabalho de investigação teve origem, por um lado, nos resultados dos estudos sobre literacia em Portugal.

Por outro lado, a atividade de docência por nós exercida ao longo dos últimos 20 anos mostrou-nos que é necessário desenvolver investigação em contextos pedagógicos concretos que contribua para a alteração de práticas, nomeadamente no ensino de estratégias de leitura, melhorando a qualidade de ensino e promovendo uma maior adequação às exigências que a vida atual coloca aos alunos.

Como explicita Balula (2007), a leitura apresenta-se, indiscutivelmente, como uma atividade determinante em toda a vida do indivíduo, quer no que diz respeito à sociedade em geral, quer no que diz respeito à Escola em particular.

Segundo Spinillo (2008), numa perspetiva educacional, a compreensão de textos foi, durante muito tempo, encarada com base em duas premissas: a compreensão desenvolvia-se automaticamente a partir do domínio do código e os exercícios constantes dos manuais escolares eram suficientes para desenvolver a compreensão na leitura.

Os estudos de alguns autores (e.g. Oakhill & Yuill, 1996) citados por Spinillo (2008), porém, revelaram que muitas crianças apresentavam dificuldades em compreender o que liam sobretudo ao nível das inferências pelo que as atividades propostas nos manuais escolares para o desenvolvimento da compreensão na leitura têm sido muito questionadas (Marcuschi, 1996; Dionísio, 2000; Rocha, 2007; Sardinha, 2008; Ministério da Educação, 2009; Martins, 2012), verificando-se que, ao nível da compreensão de textos, se tem recorrido maioritariamente a perguntas orientadas para a recuperação de informação neles explícita, *i.e.*, perguntas visando a compreensão literal. Ainda que importante, este tipo de questões não é suficiente para promover a compreensão e estimular o raciocínio e a reflexão, constatando-se que são insuficientes para a formação de leitores proficientes, autónomos e críticos, uma vez que o significado é construído pelo recetor quando compreende uma mensagem.

Devido ao contributo de muitas investigações oriundas de diversos campos teóricos, designadamente da linguística e da psicologia cognitiva, entre outras (Raphael & Mckiney, 1977; Raphael & Pearson, 1985; Raphael & Wonnacott, 1985; Irwin, 1986; Morais, 1988; Silva, 1989; Giasson, 1993; Sim-Sim, 1998; Solé, 1998; Colomer & Camps, 2002; Ferreira & Dias, 2002; Kleiman, 2002; Nokes & Dole, 2004;

Sim-Sim & Micaelo, 2006; Balula, 2007; Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007; Viana *et al.*, 2010), defende-se atualmente que a aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão na leitura pressupõem um ensino explícito e sistemático e uma prática frequente e supervisionada, não se podendo limitar a práticas rotineiras assentes na repetição de exercícios de leitura. O ensino da metacompreensão permitirá ao aluno / aprendiz auto-orientar-se, supervisionar-se, autoavaliar-se e autocorriger-se.

Pensamos dar realce ao texto literário, na medida em que dadas as potencialidades de representação do real, tanto semânticas como semióticas, estimula o desenvolvimento do imaginário, a mobilização das experiências pessoais e a reflexão sobre os valores éticos e estéticos e assume particular relevância na formação da identidade e da integridade da pessoa humana.

O discurso literário difere do discurso informativo porque, mais do que na mensagem, incide na forma como a veicula, constrói-se de implícitos e de ambiguidades o que promove o jogo lúdico interativo com o leitor em que este é convidado a participar na sua descodificação, pelo que entender a leitura de textos literários como transação ativa e construtiva do leitor com o texto pode torná-la num modo de aprendizagem poderoso para desenvolver a compreensão exercitando capacidades cognitivas e afetivas, como explicam vários autores (Sousa, 2007; Mello, 2010; Silva, 2010b).

Nos últimos anos tem-se criticado a escola devido à capacidade pouco satisfatória de formar leitores hábeis, competindo-lhe, mais do que nunca, a responsabilidade de desenvolver a capacidade de compreensão na leitura dos alunos, a qual requer alguma consciencialização do que se está a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina (Sim-Sim, 1998).

Centramos o nosso projeto de intervenção didática no ensino explícito de estratégias de leitura, a partir dos textos literários, tendo em conta os momentos da leitura, utilizando as classificações existentes relativas aos processos implicados na compreensão propostos por Català, Molina e Monclús (2001), também seguidas por Viana *et al.* (2010).

Temos consciência da diversidade de perspetivas analíticas e não reconhecemos a existência de modelos fechados a serem aplicados na prática pedagógica, já que, como explica Mello (2010), o ensino da literatura escapa aos modelos teóricos e didático-pedagógicos rígidos e recusa equações que não considerem a articulação entre teoria e prática, atendendo ao desenvolvimento de capacidades dos alunos na ponderação de atividades de leitura produtoras de sentido,

que se revistam de interesse cognitivo, intelectual e cultural, pelo que encarar a complexidade de leitura do texto literário é, certamente, uma conduta de exigência particular.

Com este trabalho de investigação pretendemos: 1) caracterizar a compreensão na leitura dos alunos, em textos literários (narrativo e poético) ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade do Ensino Básico; 2) melhorar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade, em textos literários (narrativo e poético), a partir do ensino explícito de estratégias de leitura como alternativa metodológica para a educação literária.

Para atingir estes objetivos, pensamos encontrar resposta para a seguinte questão de investigação: *Como intervir em contexto de sala de aula para desenvolver as competências de leitura de um conjunto heterogéneo de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a formar leitores competentes?*

Procuramos responder à questão formulada com base nos dados obtidos a partir da aplicação de uma prova de leitura ao universo de alunos que iniciaram o 5.º ano de escolaridade num agrupamento de escolas da região centro, no ano letivo de 2012/2013, e de um estudo centrado num projeto de intervenção didática desenvolvido em duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

A presente investigação assenta em fundamentos teóricos baseados numa revisão da literatura que incide prioritariamente nos seguintes tópicos: literacia, leitura, estratégias de leitura no ensino e na aprendizagem do Português e leitura literária.

Optamos por uma metodologia de investigação-ação, escolha que se prende com a questão de investigação, com os objetivos do estudo e com o facto de a investigação decorrer no contexto normal de sala de aula, realizando trabalhos ajustados ao normal funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, procurando desenvolver a compreensão da problemática em causa, assumindo, tal como propõem Alarcão & Andrade (1991), que a investigação-ação é um instrumento ao serviço de uma reflexão ativa e interventiva sobre a nossa prática pedagógica, visando solucionar problemas concretos e transformar a realidade pela nossa intervenção.

A resposta à questão de investigação baseada na análise e interpretação dos dados obtidos a partir da implementação do nosso projeto de intervenção didática, procura não só contribuir para a reflexão sobre os desafios que se colocam no processo de ensino/aprendizagem da leitura dos textos literários como também

oferecer pistas sobre o modo como podemos intervir nas práticas de leitura formando leitores competentes.

Embora os ganhos dos alunos tenham sido significativos, a ausência de verificação longitudinal não permite testar a sua manutenção ao longo do tempo.

Acresce que no desenvolvimento do projeto de intervenção poderiam ter sido previstas mais atividades a realizar fora do contexto específico de implementação, nomeadamente no âmbito da família, pois o envolvimento dos pais / encarregados de educação pode reverter em ganhos para os alunos, ao nível da compreensão.

Esta dissertação está organizada em duas partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda apresenta o estudo empírico.

Na primeira parte, constituída por três capítulos, são apresentadas as linhas estruturadoras da abordagem da questão a tratar, delimitados os principais conceitos implicados no estudo e os princípios didáticos que fundamentam o projeto de intervenção didática levada a cabo em aulas de Português do 5.º ano de escolaridade.

No primeiro capítulo - Leitura: concetualização, processos e fatores que influenciam a compreensão - analisamos a importância da leitura na sociedade atual fortemente marcada pelas fontes de informação e conhecimento. Refletimos sobre o conceito de leitura, apontando aspetos contemplados por diferentes autores, apresentamos uma síntese de fatores que na literatura têm sido identificados como relevantes na compreensão na leitura e incluímos uma revisão sobre os níveis e processos de compreensão seguindo as propostas de Giasson (1993) que inclui os processos de integração, os macroprocessos, os microprocessos, os processos de elaboração e os processos cognitivos.

No segundo capítulo - A leitura no sistema educativo português - consideramos relevante refletir sobre os textos fundamentais que regulam o ensino e a aprendizagem da língua materna: os Programas, as Metas Curriculares de Português e o Plano Nacional de Leitura. Para uma melhor compreensão da temática tomamos como referência diversos estudos realizados sobre a leitura, a nível nacional e internacional que permitem identificar aspetos relevantes relacionados com o seu ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo - Abordagem didática da leitura literária - identificamos processos cognitivos que intervêm na leitura e na compreensão dos textos. Extrapolamos, a partir da investigação efetuada, algumas estratégias de ensino da compreensão, nomeadamente de textos literários, suscetíveis de contribuir para a melhoria dos níveis de compreensão na leitura dos alunos do ensino básico.

Na segunda parte do estudo, constituída por quatro capítulos, procede-se à descrição do estudo empírico realizado, à análise e interpretação dos dados, apresentam-se as conclusões e as sugestões pedagógico-didáticas deles decorrentes, referem-se as limitações do estudo realizado e propõem-se outras questões de investigação.

Assim, no quarto capítulo - Metodologia - são apresentados os aspetos relacionados com a metodologia utilizada, especificamente os objetivos que dão corpo às hipóteses que se pretendem testar, amostra, instrumentos, procedimentos de recolha de dados, sua organização e tratamento estatístico.

No quinto capítulo - Intervenção didática - descrevemos a experiência realizada, analisamos o manual adotado tendo em conta as possibilidades que oferece para o desenvolvimento da compreensão na leitura e apresentamos cada um dos guiões que construímos, explicitando a seleção dos textos e a sequência fundamentada das atividades que propomos.

No sexto capítulo - Análise da informação - apresentamos os resultados da recolha de dados relativos ao estudo realizado. No que respeita à primeira parte do estudo empírico, fazemos uma reflexão sobre o desempenho dos alunos em tarefas de compreensão na leitura, quando iniciam o segundo ciclo; na segunda parte, apresentamos os resultados dos alunos antes e após a nossa intervenção didática centrada no ensino explícito de estratégias de compreensão na leitura.

No sétimo capítulo - Conclusões - apresentamos as principais conclusões do estudo que realizamos.

Por fim, refletimos criticamente sobre o trabalho desenvolvido, apontando as limitações e as perspetivas de desenvolvimento posteriores no âmbito deste projeto de investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - LEITURA: CONCRETIZAÇÃO, PROCESSOS E FATORES QUE INFLUENCIAM A COMPREENSÃO

1. A Literacia na Sociedade do Conhecimento

Literacia é um termo de origem latina (*litteratio, onis*) que significava “estudos elementares” e referia-se a saber ler, escrever e contar. Como refere Pinto (2002) trata-se de um termo relativamente recente na Língua Portuguesa, de frequência de uso bastante elevada, que se presta a variadas abordagens e a leituras plurais, dadas as contínuas mudanças que ocorrem na sociedade.

Na atual sociedade de informação e do conhecimento, colocam-se aos indivíduos novos desafios e as competências de literacia, ou seja, as que remetem para a capacidade efetiva de utilização de informação escrita na vida pessoal e profissional ocupam, sem dúvida, um lugar de destaque.

De acordo com Benavente (1996), a literacia seria entendida como o uso da informação impressa e escrita que permitisse funcionar em sociedade, atingir os objetivos pessoais, desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios, *i.e.*, as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

Falando de uma maneira mais elaborada, a literacia designa as práticas sociais da escrita que envolvem as capacidades e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (Street, 2003).

O conceito de literacia tornou-se mais amplo e exigente. Há duas décadas falava-se em alfabetização. Atualmente “usa-se preferencialmente o termo literacia para salientar que a competência leitora deve permitir a todos uma utilização plena da informação escrita” (Alçada, 1996, p.1). É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que talvez seja mais adequado falar de literacias no plural ou de multiliteracias, procurando abranger todos os meios de comunicação de que hoje dispomos (The London Group, 1996).

Literacia é também parte da nossa identidade, como refere Pinto (2002). Para a autora, falar de identidade é, obrigatoriamente, estabelecer relações com o nível de literacia de cada sujeito que, por sua vez, não poderá ser assumida sem uma participação ativa na sociedade, pois “de cada cidadão espera-se um investimento constante, atendendo a que se trata de um processo em que se encontra continuamente envolvido” (Pinto, 2002, p. 2).

Tendo em conta o papel primordial que a literacia assume no desenvolvimento da vida dos países e dos indivíduos, exigência da própria democracia e condição de não exclusão (Ministério da Educação, 2009; OECD, 2013), a UNESCO proclamou a década de 2003/2013, como a Década Internacional da Literacia, reconhecendo que com a melhoria dos índices de literacia se promove a paz, a liberdade e o respeito no mundo global em que vivemos.

Ler é uma atividade que implica uma multiplicidade de competências convocando uma postura de constante exploração o que coloca à escola sérias responsabilidades no que respeita ao ensino da leitura. Porém, as práticas tradicionais têm-se mostrado bastante ineficazes, como criticam Ferreira e Dias (2002), pois “a escola não tem garantido o desenvolvimento de habilidades inferenciais elaboradas e portanto, o surgimento de leitores maduros através da valorização da reflexão e da reconstrução do conhecimento, perpetuando, ao contrário, a prática da leitura reprodutiva, calcada na perspectiva empirista do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da passividade, da falta de criatividade e de crítica de aluno leitor” (Ferreira & Dias, 2002, p. 45).

2. O Conceito de Leitura

Como refere Bento (1996), os lexemas ler e leitura são usados, na terminologia científica, em aceções muito diversas, consoante as perspectivas adotadas pelos diferentes autores. Esta polivalência deflui da complexidade do processo da leitura, do caráter manifestamente provisório dos conhecimentos sobre o mesmo e traduz também a vitalidade da ciência e o interesse crescente por esta temática, por parte de investigadores situados em diferentes quadrantes de investigação.

É a partir da década de 70 que a leitura passa a ser entendida como atividade essencialmente linguística e cognitiva, em que o conhecimento do mundo que o leitor possui desempenha um papel importante e considerada, por definição, compreensão.

De acordo com Gaston Mialaret (1974), a leitura é um processo cognitivo complexo. Uma definição elementar, mas que ainda continua a aceitar-se na primeira fase da aprendizagem da leitura, considera que saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito, encontrar a sua correspondência sonora. Embora a decifração seja uma condição essencial, ela é principalmente uma técnica que deve ser entendida e automatizada para que o leitor, perante um texto escrito construa sentido. Deste ponto de vista, saber ler é compreender o que se decifra,

traduzir em pensamentos, ideias e emoções. Saber ler é dispor de um meio de comunicação com o outro e assim poder participar na vida intelectual da humanidade. Segundo o mesmo autor, a capacidade de compreensão passa também pela capacidade de emitir juízos críticos e apreciar esteticamente o que se lê, resultado de uma educação que nunca pode ser dada por concluída.

De acordo com os estudos de Van Dijk (1977) e de Kintsch e Van Dijk (1978), centrados na problemática da compreensão de textos, este processo encontra-se dividido em várias fases que se aplicam tanto ao texto escrito como ao texto oral.

Em termos mais concretos, segundo Kintsch (1998), começa-se pela análise perceptiva do texto, seguindo-se as outras fases: 1) a identificação das palavras, feita através do recurso ao léxico da língua; 2) a análise sintática do discurso, que fornece a sua estrutura linguística, e que exige o recurso aos conhecimentos da língua; 3) a análise semântica do discurso, que dá acesso ao seu conteúdo concetual e proposicional e que requer o recurso à memória semântica e ao conhecimento do mundo (a experiência do sujeito, adquirida diretamente através das suas vivências pessoais, ou por via indireta através do contacto com vivências alheias); 4) a análise pragmática, que permite detetar o tema / tópico do discurso, que requer a mobilização do conhecimento do mundo e da estrutura típica de diferentes tipos de discurso e de elementos mais diretamente ligados àquela situação de comunicação (expectativas do recetor em relação a este contexto extra-linguístico); 5) a análise funcional do discurso, que permite ao recetor determinar as finalidades com que este foi produzido e agir em conformidade.

Apesar de, em termos teóricos, as etapas serem descritas separadamente para revelar quais são os diferentes aspetos do processo, na prática desenvolvem-se de forma interativa.

A leitura é sobretudo “um ‘fazer interpretativo’, uma produção relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da perceção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afetivas, mais complexos e profundos” (Amor, 1999, p. 82).

Segundo a mesma autora, é possível estabelecer níveis de proficiência: “decifração e reconhecimento elementar das estruturas textuais de superfície; apreensão informada, trabalho intersubjetivo de reorganização e apropriação do texto pelo leitor em termos motivados e autorregulados e apreensão analítica e crítica, atividade produtiva e transformadora, pressupondo quadros de referência e estruturas

conceituais amplos, apoiados em metalinguagens e padrões de avaliação interna e externa do objeto de leitura” (Amor, 1999, p. 82).

Apesar de se estabelecerem níveis de proficiência, não significa a progressão em termos lineares, mas antes uma óbvia implicação mútua. Estão também envolvidas relações de atividades linguísticas, ou linguístico-cognitivas e as atividades metalinguísticas ou metacognitivas, que se implicam no complexo processo que é a leitura, cuja compreensão tem beneficiado com a evolução da linguística e da psicologia.

Desde os modelos estruturalistas, preocupados com as unidades menores, as palavras e respetiva descodificação, passa-se por sucessivas integrações, que consideram o contexto linguístico em que as mesmas ocorrem e o papel do leitor na antecipação de sentidos e na seleção de informação, explícitas ou disponíveis nos seus esquemas mentais, que lhes permitem confirmar as hipóteses que formula. É já ao nível da unidade texto, perspetivando uma dinâmica intra e extratextual que a leitura se processa.

Num processo dialógico entre autor, texto e leitor (Collins *et al.*, 1980; Spiro, 1980; Costa, 1992; Giasson, 1993; Cassany, 1995; Gonçalves, 2008; Viana *et al.*, 2010), pode dizer-se que o texto se constrói a cada leitura, não trazendo em si um sentido pré-estabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor quando em interação com o seu mundo de significação e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita (sem oprimir) as possibilidades de construção de novos significados.

Pode concluir-se que a compreensão é um processo de negociação de sentidos que está sustentada no leitor, na situação pragmática e no texto, sendo a coerência textual marcada pela interpretação do interlocutor (Ferreira & Dias, 2002).

Sim-Sim (2001) refere a morosidade e a complexidade da aprendizagem da leitura, que, não sendo uma atividade natural, requer ensino formal, não se limitando à aprendizagem (ainda que imprescindível) da relação som-letra e que se desenvolve ao longo da vida.

Bellenger (1993) até especifica que o percurso de aprendizagem da leitura compreende várias etapas que se desenvolvem ao longo dos vários níveis de escolaridade: 1) uma etapa prévia, correspondente à frequência do jardim de infância e à educação pré-escolar, em que a criança desperta a curiosidade pelo mundo do

escrito; 2) a etapa das primeiras aprendizagens, que se desenrola dos 6 aos 9 anos, correspondente à frequência do 1.º ciclo do Ensino Básico, durante a qual a leitura se afirma como um comportamento simbólico e a criança toma consciência da sua utilidade no dia a dia; 3) a etapa em que a leitura se afirma como um instrumento de trabalho, que se desenrola dos 10 aos 14 anos, correspondente à frequência do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, em que o aluno toma consciência dos mecanismos que regem a leitura e aprende a servir-se das suas competências de leitura e de compreensão escrita em múltiplos contextos, vendo a leitura como uma forma de comunicação e de acesso à informação; 4) por último, a etapa da leitura adulta, normalmente com início aos 15 anos, durante a qual o indivíduo atinge novas dimensões da leitura, ligadas a aspetos estéticos do texto e à possibilidade de mobilização do pensamento a partir deste (correspondendo à fase do ensino secundário).

Saber ler significa, portanto, deter a capacidade de extrair informação de material escrito, ou seja, compreender o que está escrito, qualquer que seja o suporte e qualquer que seja o tipo de texto. A leitura permitirá, assim, transformar a informação em conhecimento, pois “o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos” (Sim-Sim *et al.*, 2007, p. 7).

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Assim, o leitor une as novas informações com aquelas que já possui armazenadas na mente e projeta uma nova ideia à escrita (Foucambert, 1994, citado por Ferreira & Dias, 2002).

Solé (1998) explicita que aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, aprender a ser ativo perante a leitura, a ter objetivos para ela, a autointerrogar-se acerca do conteúdo e acerca da própria compreensão, ser curioso e aprender a exercer um controlo sobre a sua própria aprendizagem.

Bento (1996) explica que o leitor não é uma entidade passiva e recetiva. Cabe-lhe não só retirar o significado dos textos, mas também atribuir-lhes um sentido. Daqui ressaltam alguns princípios: 1) na leitura não se processa apenas informação visual, mas também informação não visual; 2) não se tratando de uma atividade de

adivinhação gratuita, o leitor não tem necessidade de recolher toda a informação visual, porque tem capacidade de prever, de antecipar, seja com base na eliminação de alternativas (no processamento de informação) ou na formulação e verificação de hipóteses (na "análise pela síntese") e ao aliviar os dispositivos perceptivos e mnésicos cria a disponibilidade para operações de nível mais elevado; 3) a leitura é um processo ativo sempre que o leitor toma decisões ou reconstrói o sentido, formula e verifica hipóteses e seleciona as estratégias adequadas.

Ferreras (2001) concebe que o verdadeiro escritor nunca inclui tudo nos seus livros; a parte fundamental da sua obra realiza-se na mente dos leitores. O autor do texto tem intenções acerca das quais o leitor tem de fazer algumas inferências, *ler nas entrelinhas*, clarificar detalhes não mencionados no texto, com base nos seus conhecimentos prévios.

De acordo com Balula (2009), a leitura tal como a entendemos atualmente é o primeiro fator condicionante de uma aprendizagem e enriquecimento pessoal permanentes e necessários. Para isso, o leitor terá de se envolver na atividade de leitura de forma a construir sentido, em constante confronto com os seus conhecimentos e experiências, podendo, simultaneamente, daí retirar prazer.

Cerrillo (2007) define a leitura como exercício da inteligência, liberdade, imaginação, pensamento, ou mesmo curiosidade do leitor, quando voluntariamente escolhe um livro. Uma vez adquiridos os mecanismos que permitem efetuar a leitura, surge o querer ler, *i.e.*, uma atividade individual e voluntária.

As definições do conceito de leitura põem em evidência três aspetos essenciais que a caracterizam enquanto processo: o seu carácter interativo; a sua dimensão semiótica (relação entre conteúdo e uma dada forma de expressão); o efeito de apropriação e de transformação cultural da realidade.

Pelo exposto, assumimos nesta investigação que o significado de um texto não está na soma de significados das palavras que o compõem, nem coincide somente com o que se chama de significado literal do texto. Durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua, captando significados que não aparecem diretamente no texto, pelo que ler é mais do que um simples ato de decodificar, é antes de tudo, um ato de raciocínio, no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita. "Para ensinar um leitor a construir significado de um texto é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura" (Viana, 2009, p. 7). Nos tempos atuais, como referem Sequeira (2000) e Linuesa (2007) os

alunos deverão compreender o modo como se lê, desenvolver competências linguísticas, literárias, cognitivas e metacognitivas, para que continuem a ser leitores na sua vida adulta.

3. Fatores que Intervêm na Compreensão na Leitura

A aceção de que ler é compreender (Chall, 1983; Giasson, 1993; Morais, 1997; Colomer, 1999; Sim-Sim, 2007; Sousa, 2007) é hoje pacificamente aceite, o que implica reconhecer que ninguém saberá ler se não compreender o que lê. A capacidade de decifração, ligada à automatização é fundamental no processo de leitura. Porém, se não houver compreensão, isto é, “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim *et al.*, 2007, p. 7), não haverá na verdade competência na leitura.

A investigação que se tem realizado nas últimas décadas mostra-nos que a eficácia da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com a literatura.

É hoje consensual (Giasson, 1993; Ferreira & Dias, 2002, Lencastre, 2003, Sim-Sim & Micaelo, 2006; Viana *et al.*, 2010) que a leitura eficiente depende de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto, do contexto e do leitor. O seu conhecimento torna-se pertinente no contexto educativo, na medida em que a capacidade de compreender um texto e a possibilidade de ensinar a fazê-lo, passaram a ser aspetos fulcrais no ensino da leitura.

De uma forma breve, iremos explicitá-los, dado que enformam os princípios teóricos do nosso trabalho de investigação e estão na base da conceção da didática da leitura que consta das orientações programáticas do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009).

3.1. Fatores Derivados do Texto

Alguns estudos (Irwin, 1986; Giasson, 1993) têm revelado que o texto é um dos fatores que influencia a compreensão. De acordo com Viana *et al.* (2010), dentro dos fatores derivados do texto, incluem-se variáveis como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário. A estrutura do texto está relacionada com a forma como as ideias se interligam e como se organizam com vista à transmissão das mensagens e relaciona-se com a intenção do autor. Cada tipologia textual condiciona a

compreensão, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas. A investigação demonstra que o conhecimento do leitor sobre a estrutura textual interfere na compreensão na medida em que possibilita distinguir a informação essencial da acessória, bem como a sua posterior evocação.

Para que haja compreensão, é necessário que o conteúdo do texto, *i.e.*, a informação contida no texto e as relações de coesão, sejam devidamente processadas e integradas nos conhecimentos que o leitor já possui.

O vocabulário utilizado, a organização frásica mais complexa e a linguagem metafórica da poesia, que se socorre de recursos expressivos nem sempre acessíveis ao leitor, também podem constituir obstáculos à compreensão.

Lencastre (2003) refere a importância dos aspetos gráficos (tipo de letra, espaçamento, ...) dos indicadores tipográficos (títulos, subtítulos, sublinhados, ...) ou das ajudas (quadros, tabelas, ilustrações...), pois podem igualmente desempenhar um papel importante no processo de compreensão, ajudando o leitor a focar a atenção na informação relevante.

3.2. Fatores Derivados do Contexto

Neste grupo de fatores incluem-se, de acordo com Giasson (1993), elementos que não fazem parte do texto, mas que influenciam a sua compreensão e são suscetíveis de condicionar a motivação para ler num dado momento.

Cada leitor tem a sua história de vida, realizou aprendizagens e desenvolveu competências em interação com o contexto sociocultural que o foi marcando ao longo do seu crescimento, o que se reflete no modo como interage com o universo dos textos. Crianças oriundas de meios culturalmente mais favorecidos terão maiores probabilidades de se tornarem leitores proficientes do que jovens que nasceram em meios culturalmente menos favorecidos, dado que estes valorizam menos a leitura e a comunicação (Chall, 1983; Morais, 1997).

Ao longo do seu percurso pessoal, o leitor evolui gradualmente na compreensão na leitura, em função das suas experiências de vida, da complexidade das leituras que vai realizando e da interação dos textos lidos, pelo que o contexto é um fator determinante na criação de hábitos de leitura ao qual nem sempre foi dada a atenção necessária.

Na atualidade é particularmente relevante a questão da influência da leitura no ecrã no percurso dos leitores em formação (Melão & Balula, 2012).

Em ambiente escolar, podemos considerar relacionados com o contexto, os seguintes fatores: as condições psicológicas (o interesse pelo texto, a intenção da leitura...), sociais (as intervenções dos colegas ou do professor...) e físicas (o tempo disponível, o suporte em que é apresentado o texto (papel, ecrã,...) o ambiente de sala de aula, a hora do dia, a existência ou não de barulho), que afetam a compreensão dos textos e que devem ser tidos em consideração.

Em situação de sala de aula, compete aos professores refletir e programar as atividades de leitura, tendo em conta os objetivos, as tipologias textuais e a seleção dos textos, adequando-os tanto ao nível de desempenho de leitura dos alunos, como aos estádios de desenvolvimento, o que lhes permitirá, através da mobilização dos processos cognitivos adequados, compreender e falar sobre os textos no seu todo ou em partes, facilitando o encontro entre o leitor e o texto (Chall, 1983; Giasson, 1993; Cerrillo, 2007).

Giasson (1993) apoia-se em estudos de Holmes (1983) e de Dansereau (1987) para mostrar que o contexto social em que decorre a leitura influencia o modo como se lê, pelo que compete ao professor criar situações de aprendizagem estimulantes, num contexto comunicacional em que se desenvolva a interação entre os alunos e entre os alunos e o professor, procurando desenvolver o raciocínio dos estudantes, não só levando-os à produção de uma resposta, como também à reflexão e partilha sobre o modo como a mesma foi construída.

A atitude que os pares, pais e professores têm para com a leitura desempenha um papel importante no desenvolvimento da compreensão na leitura, cujo esforço requer reforços positivos que ajudem “os aprendizes de leitores a investirem no sentido da eficácia pessoal” (Viana *et al.*, 2010, p. 10).

3.3. Fatores Derivados do Leitor

Nos fatores derivados do leitor incluem-se as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que ativa. Ao lermos, mobilizamos um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que ativam os processos e as estratégias de que dispomos. Estes processos e estratégias vão-se aprendendo ao longo da nossa experiência enquanto leitores. Porém, nem sempre se revelam os mais adequados, principalmente porque poderá não ter ocorrido o seu ensino explícito. Os conhecimentos que um leitor detém sobre o mundo e sobre a língua estão em permanente evolução. As estruturas cognitivas integram a enciclopédia pessoal de

cada leitor, os seus conhecimentos da língua e do mundo, resultantes quer de experiências de vida, quer de leituras anteriores. De acordo com Viana *et al.* (2010), quando as crianças dominam um conjunto alargado de estruturas sintáticas, normalmente proporcionadas pelo contacto com textos de qualidade, terão mais facilidade em compreender o que leem.

Rumelhart (1980), citado por Viana *et al.* (2010), considera ainda que os conhecimentos prévios do leitor podem causar problemas ao nível da compreensão a três níveis: se o leitor não possuir os conhecimentos adequados, se os sinais do texto não permitirem a ativação desses conhecimentos ou se o leitor interpretar a situação de maneira diferente da do autor. Holmes (1983) e Viana *et al.* (2010) explicitam que a quantidade de conhecimentos partilhados entre o autor do texto e o leitor constitui fator essencial para a compreensão. Segundo Giasson (2005), quanto mais estes aspetos estiverem imbricados uns nos outros, quanto melhor estiverem articulados entre si, melhor será a compreensão do texto lido.

Por conseguinte, tal como refere Martins (2012), em termos de intervenção pedagógica, há atualmente uma preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura. São as perguntas de processo que estimulam o espírito crítico e que fazem evoluir o aluno nas suas habilidades de compreensão.

Espera-se que o professor ajude os alunos a articularem os seus conhecimentos com os suscitados pelo texto, que se adequem os textos ao nível dos conhecimentos dos alunos, que se estabeleçam comparações entre os conhecimentos inadequados e aqueles que estão presentes nos textos e que se alarguem os conhecimentos dos alunos, o que irá contribuir para a melhoria das suas capacidades de compreensão dos textos.

4. Níveis e Processos de Compreensão

Nas últimas décadas do século XX a perspetiva cognitiva da leitura centrou a sua análise nos níveis de compreensão da leitura. Como temos vindo a sublinhar neste trabalho, eles dependem muito do leitor: da sua experiência, dos conhecimentos que tem sobre o assunto, dos conhecimentos linguísticos, da capacidade e rapidez da descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que ativam a compreensão.

A compreensão de um texto pode solicitar ao leitor a resposta a questões que decorrem, na maioria das situações, da avaliação da compreensão, ou então poderão

ser formuladas pelo próprio sujeito. Elas podem determinar a sua localização, reorganização, antecipação de conteúdos ou mesmo uma tomada de posição.

Nos trabalhos recentes sobre compreensão na leitura são apresentadas diferentes classificações dos seus componentes (Barrett, 1976; Català *et al.*, 2001, citados por Viana *et al.*, 2010).

A proposta de Viana *et al.* (2010) segue a taxonomia de Catalá e colaboradores (2001). Como esta taxonomia se constitui como suporte teórico da nossa investigação, passamos a descrevê-la.

A classificação que a autora propõe inclui os seguintes tipos de compreensão com diferentes níveis de complexidade: compreensão literal, reorganização, inferencial e crítica.

A resposta a questões que solicitam a compreensão literal requer o reconhecimento de informações, acontecimentos, situações, explicitamente expressos no texto. Incluem-se atividades como o reconhecimento de ideias principais, o reconhecimento de uma sequência, o reconhecimento de detalhes, de comparações, de relações de causa-efeito; o reconhecimento de traços de caráter de personagem, bem como da compreensão de vocabulário desconhecido em contexto.

A reorganização está relacionada com o processamento da informação recebida, segundo objetivos definidos, sintetizando-a, esquematizando-a ou resumindo-a. Implica a realização de resumos, esquemas, divisão de um texto em partes, conceção de títulos que englobem o sentido de um texto.

O nível de compreensão inferencial tem subjacente a ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir de indícios que a leitura proporciona de modo a permitir a dedução, a aplicação a novas situações, a formulação de hipóteses de continuidade de uma narrativa e a interpretação da linguagem figurativa.

No nível de compreensão crítica, espera-se a capacidade de formação de juízos próprios, assentes em reações afetivas e intelectuais, tal como propõem alguns autores (Giasson, 1993; Eco, 1996; Viana & Teixeira, 2002; Araújo, 2007), com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com o sujeito poético, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias).

Para compreender um texto, o leitor ativa um conjunto de processos cognitivos, que atuam e interagem com as suas capacidades metacognitivas (Irwin, 1986; Morais & Valente, 1991; Giasson, 1993; Solé, 1998; Viana *et al.*, 2010).

De acordo com Giasson (1993), as grandes famílias de processos necessários à compreensão textual são: os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos.

Os microprocessos permitem compreender a informação contida numa frase, o que implica não só o reconhecimento de palavras, como também a capacidade de as agrupar em unidades significativas e ainda a seleção dos elementos da frase que é preciso reter (microseleção).

Os processos de integração têm como função efetuar relações entre as proposições ou as frases. Os pronomes, as repetições e os conetores estabelecem as ligações entre as frases e asseguram pelo menos em parte a coesão textual. O leitor deve compreender e identificar mecanismos de coesão, mas, para além disso, deve inferir as relações implícitas que se podem basear, quer no texto, quer nos conhecimentos prévios ou esquemas dos leitores. Para se falar de inferência é preciso que o leitor passe para além da compreensão literal, *i.e.*, que vá mais longe do que revela a superfície textual.

Os macroprocessos orientam-se para a compreensão do texto no seu todo e compreendem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto, ou seja, o modo como as ideias estão organizadas no interior do texto.

Os processos de elaboração permitem a construção de inferências não necessariamente previstas pelo autor, nem indispensáveis à compreensão literal do texto, possíveis pela realização de previsões, construção de imagens mentais, reações emotivas ao texto, capacidade de reflexão crítica sobre o texto e integração de novas informações em conhecimentos anteriores.

Os processos metacognitivos dizem respeito aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo de leitura e da utilização de estratégias apropriadas para resolver problemas de perda de informação. São essenciais à compreensão, pelo que devem ser objeto de ensino, a partir dos níveis de escolaridade mais elementares, tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Podemos concluir, a partir das reflexões até aqui efetuadas, que a compreensão na leitura é um processo complexo que requer do leitor muitos tipos de conhecimentos e muitas operações cognitivas.

É muito importante, desde cedo, ensinar os alunos a ir para além dos elementos mais imediatos que o texto apresenta, principalmente no respeitante aos

textos literários, ultrapassando o patamar das perguntas mais frequentes de identificação: quem? onde? o quê? quando?

A leitura crítica deve entrar cedo nas práticas escolares, pois é necessário aprender a compreender, não só o que o texto diz, mas também porque o diz e ainda a resposta do leitor a propósito das suas intenções.

Para sintetizar, o maior objetivo do ensino das estratégias de leitura a partir dos textos literários é formar leitores capazes de se inserirem numa comunidade, de utilizarem os bens culturais disponíveis e de construírem sentidos para si e para o mundo que os envolve.

CAPÍTULO 2 – A LEITURA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1. A Leitura nos Textos Reguladores do Sistema Educativo Português

Para melhor enquadrarmos o nosso estudo, entendemos que é necessário compreender a conceção da leitura presente nos principais documentos que orientam o ensino da língua materna no nosso país.

1.1. Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL), implementado a partir de 2006 e com uma duração previsível de dez anos, é uma iniciativa de política pública que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia da população portuguesa. Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura especialmente entre crianças e jovens em idade escolar, mas também nas famílias, comunidades locais e população em geral.

A sua implementação privilegiou a rentabilização de estruturas e de práticas de promoção da leitura que já decorriam no terreno. Tal traduziu-se na relevância dada às Redes de Bibliotecas (tanto escolares como públicas), no aproveitamento de ações que já ocorriam nas escolas e nas bibliotecas, mas também foram introduzidas outras metodologias mais sistemáticas, formalizadas e abrangentes de promoção da leitura.

A partir do relatório de avaliação da primeira fase de implementação do projeto (Costa *et al.*, 2011), pode concluir-se que após o primeiro ciclo de 5 anos se verificaram impactos muito positivos na sociedade portuguesa, tanto na escola, como nas famílias e, por conseguinte, na população em geral, que se traduzem na criação de um clima social favorável à leitura, na geração, reforço ou atualização de recursos de promoção da leitura e da literacia, na intensificação das atividades de leitura, na mudança de atitudes em sentido favorável à leitura e na promoção de competências de literacia fundamentais para o desenvolvimento do país, já que a leitura é considerada um bem, tal como propõem a União Europeia, a UNESCO e a OCDE.

O estudo *A Dimensão Económica de Literacia em Portugal* (Ministério da Educação, 2009) sublinha que o Plano Nacional de Leitura deve progressivamente aumentar tanto a procura social da leitura como a utilização de competências de literacia no mercado de trabalho. Sem um plano deste tipo, Portugal terá grandes dificuldades em manter a competitividade nos mercados europeu e mundial, pelo que

só com um aumento rápido dos níveis de literacia de toda a sua população, o país poderá realizar os seus objetivos económicos e sociais.

1.2. Os Programas de Português do Ensino Básico

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) foram homologados em março de 2009 e surgiram da necessidade de atualização e de articulação entre os vários documentos reguladores do sistema educativo, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa.

Os programas de Português configuram rumos pedagógicos que apresentam elementos programáticos precisos, nomeadamente no que toca aos conteúdos, mas possibilitam uma certa liberdade ao professor permitindo-lhe fazer interagir o que neles se enuncia, com a concreta realidade das turmas e dos alunos a quem se destinam. São construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos, esperando-se que haja uma leitura global e não estanque dos mesmos. As orientações curriculares organizam-se por competências (gerais e específicas), o que não impede a explicitação dos conteúdos da disciplina. O desenho curricular proposto rege-se pela unidade mais alargada que é o ciclo, não impeditiva de atualização, entendida no quadro da autonomia das escolas e a necessidade de adequação dos programas a cada realidade educativa. Assentam no princípio da progressão “à luz da noção de que o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados” (Reis *et al.*, 2009, p. 9). Assim, a aprendizagem é entendida como um movimento que se apoia em aprendizagens anteriores, suscitando a mobilização de conhecimentos prévios, pelo que supõe uma forte articulação entre ciclos, evitando repetições injustificadas. São definidos os resultados esperados para a leitura (apresentados no Anexo 1) que projetam um conjunto de expectativas pedagógicas; é definido um *corpus textual*, com critérios de seleção e quadros-síntese e referidas as orientações de gestão. Para cada uma das competências específicas (no caso do 1.º e 2.º ciclos: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua) são apresentados os conteúdos e descritores de desempenho (enunciados sintéticos e precisos, indicando o que se espera que o aluno faça após uma experiência de aprendizagem).

A leitura é um dos conceitos-chave dos programas de Português do ensino básico, definido como “o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Reis *et al.*, 2009, p. 16). A definição de leitura explicitada nos programas aproxima-se

da apresentada por Giasson (2005). A autora constrói um modelo de compreensão da leitura que envolve as três variáveis: leitor, texto e contexto, pelo que a compreensão depende do grau de interseção das mesmas.



Figura 1 - Modelo contemporâneo de compreensão na leitura (Fonte: Giasson, 2005).

Nos textos programáticos, os descritores relativos à leitura estão organizados de acordo com as seguintes linhas orientadoras: 1) ler para construir conhecimento(s); 2) ler para apreciar textos variados; 3) ler textos literários (3.º Ciclo). O ensino da leitura valoriza as suas dimensões cognitivas e a sua natureza social e cultural, o que passa pelo ensino explícito de estratégias de compreensão na leitura a partir de experiências de aprendizagem desafiadoras e significativas “com o objetivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (Reis *et al.*, 2009, p. 70).

O *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Leitura* (GIPP) (Silva *et al.*, 2010) sugere atividades que deverão ser colocadas em prática:

Assim, deve ultrapassar-se as perguntas de identificação sobre: quem? o quê? onde? quando? (...), extrapolando para atividades tais como: fazer inferências; identificar implícitos; fomentar a reação e avaliação; estabelecer relações entre textos, etc. A leitura crítica deve entrar cedo na escola; de facto importa não só compreender o que o texto diz, mas também determinar porque o diz e o que podemos nós dizer das suas intenções e propósitos. (Silva *et al.*, 2010, p. 12)

Torna-se claro que para que os alunos se tornem leitores eficientes devem contactar com uma grande diversidade de livros de reconhecida qualidade, em diferentes contextos e suportes e com objetivos diversos.

Os programas assumem a centralidade dos textos literários nas práticas de leitura das aulas de Português, valorizada que é a sua condição de “testemunhos de um legado estético” (Reis *et al.*, 2009, p.5), abrindo-se explicitamente à literatura para crianças e para jovens, quer pela forte ligação ao Plano Nacional de Leitura (no 1.º e

2.º ciclos) quer pelo alargamento das propostas de obras para leitura no 3.º ciclo do Ensino Básico.

Implicar os alunos na comunicação literária significa a realização de atividades que suscitem interrogações sobre o porquê dos textos, sobre a realidade e o imaginário para os quais reenviam, sobre as perguntas a que pretendem responder (Silva *et al.*, 2010).

1.3. As Metas Curriculares de Português

Quando se procede a uma análise detalhada dos descritores de desempenho dos programas, verifica-se que alguns deles são bastante gerais, como é o caso de “responder a questões sobre o texto”, não permitindo a especificação do nível esperado. O mesmo se passa em relação ao descritor “ler e ouvir ler obras de literatura para a infância, e reagir aos textos”, dado que ler não é o mesmo que ouvir ler e é difícil quantificar a reação aos textos, pelo menos se formulado o descritor desta maneira. Além disso, alguns descritores remetem para estratégias de metacompreensão: “Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão.” Esta ambiguidade dos resultados esperados e dos descritores de desempenho motivou a necessidade da sua operacionalização no projeto *Metas de Aprendizagem*, publicadas em 2010 (Ministério da Educação, 2010). Foram construídas como referenciais de aprendizagem articulada e progressiva ao longo da educação básica e visavam a melhoria dos desempenhos escolares. Porém, a terminologia usada continuou a levantar algumas ambiguidades, pelo que tiveram pouco eco nas escolas.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB) (Ministério da Educação, 2001) definia as “competências gerais” e as “competências específicas” para aquele nível de ensino, na sequência da publicação do decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro. Foi revogado, após um período de vigência de dez anos, através do despacho n.º 17169/2011.

Após uma fase de discussão pública, foram homologadas em agosto de 2012 as *Metas Curriculares de Português* (Ministério da Educação e Ciência, 2012a), enquadradas legalmente pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto.

As metas constituem-se como um documento normativo de utilização obrigatória para a planificação do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos e para a avaliação interna e externa. A sua elaboração baseia-se nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) atualmente em vigor. Definem os

conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos por ano de escolaridade, determinam o momento em que cada conteúdo deve entrar no processo escolar e reforçam uma ordenação sequencial e hierárquica ao longo dos vários anos de escolaridade e não ao longo dos ciclos, como está previsto nos textos programáticos. Estabelecem-se descritores de desempenho para cada um dos domínios de modo a permitirem avaliar a consecução dos objetivos.

O calendário da sua aplicação foi definido pelo Despacho 15971/2012, de 7 de dezembro, adquirindo caráter obrigatório para a disciplina de Português, a partir do ano letivo de 2013 / 2014, para o 1.º, 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade.

Mantêm-se no geral os domínios programáticos: Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática (em substituição do Conhecimento Explícito da Língua) tendo sido acrescentado um outro: a Educação Literária. Há uma clara articulação entre as competências de leitura e de escrita, que surgem associadas nos dois primeiros ciclos de ensino, por se considerar que se está a dar a sua aprendizagem e consolidação e porque tendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns, pelo que a aprendizagem da leitura e da escrita se influenciam reciprocamente.

Salienta-se a importância da fluência da leitura. Cada descritor de desempenho exige ensino formal e a aprendizagem faz-se progressivamente, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Infere-se uma opção de política da língua e de política de ensino que entende a Literatura como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veículo de tradições e valores e, como tal, parte integrante do património nacional, imprescindível para uma forma de cidadania mais complexa e consciente ao contribuir para a formação completa do indivíduo.

Considera-se, como princípio fundamental do ensino da literatura, a leitura integral das obras ou de excertos de obras literárias, constando deste documento uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola assuma integralmente a defesa de um currículo mínimo para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. Mantêm-se válidas as propostas do Plano Nacional de Leitura (PNL) para a leitura autónoma. Neste aspeto, as Metas Curriculares estão em consonância com os *Programas de Português para o Ensino Básico (PPEB)* que valorizam muito a experiência da leitura, apelando para o convívio com a diversidade de textos, um *corpus* textual, em sentido amplo, que engloba um conjunto alargado de objetos textuais, quer literários, quer não literários, em diversos

suportes, enquadrados pelo Projeto de Trabalho da Turma ou pelo Projeto Educativo da Escola, tendo em conta as características dos alunos. “Na constituição dos *corpora* textuais, o professor deverá levar em conta cinco critérios prioritários: a representatividade e a qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade” (Reis *et al.*, 2009, p. 100).

As Metas Curriculares propõem um progressivo aprofundamento das capacidades de leitura e de fruição dos textos, aspeto que se articula com o que nos diz *O Guião de Implementação do Programa de Português - Leitura* quando refere que “um olhar estético é indispensável à formação do conhecimento (...) terá de haver um progressivo aprofundamento desta capacidade de fruição, no sentido do leitor se tornar um ser exigente, pronto para desafios cada vez mais complexos” (Silva *et al.*, 2010, p. 20).

Depreende-se que a elaboração das *Metas Curriculares de Português* (Ministério da Educação e Ciência, 2012a), no respeitante à leitura, tem subjacente a conceção da leitura num sentido profundo de que ler é compreender, sustentada na revisão de documentos estruturantes já referenciados neste trabalho (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Viana *et al.*, 2003; Sim-Sim *et al.*, 2007), bem como na taxonomia de leitura proposta por Catalá e colaboradores (2001), seguida por Viana e colaboradores (2010), que contempla vários tipos de compreensão: literal, inferencial, reorganização e crítica.

As Metas Curriculares contemplam descritores ligados à metacognição, mostrando que os alunos devem aprender desde os anos mais elementares a gerir mecanismos de autocontrolo e autoavaliação da leitura (Irwin, 1986; Giasson, 2005; Miguel, 2006, citado por Viana *et al.*, 2010). No Caderno de Apoio - *Aprendizagem da Leitura e da Escrita* (Ministério da Educação e Ciência, 2012c) chama-se a atenção para o facto de que um dos aspetos mais importantes a ter em conta no ensino da compreensão é permitir ao aluno a autorregulação, o que significa dar-lhe meios para gerir e controlar adequadamente a sua progressão na leitura do texto. As estratégias de compreensão devem ensinar-se na escola já que a sua eficácia depende da prática e do grau de familiaridade com o domínio do texto. O documento alerta ainda para um tópico importante: “o que pode tornar difícil o progresso em compreensão não é tanto a dificuldade de aquisição de estratégias quanto as possíveis insuficiências das capacidades cognitivas e linguísticas que estão na base dos conhecimentos utilizados nas estratégias” (Ministério da Educação e Ciência, 2012c, p. 14).

As metas curriculares (Ministério da Educação e Ciência, 2012a) pretendem acrescentar organização e clareza na sequencialização dos conteúdos propostos nos programas de Português do Ensino Básico.

Chamamos, porém, a atenção para alguns aspetos que, do nosso ponto de vista, podem acarretar obstáculos na sua implementação:

Em primeiro lugar, a lógica de ciclo parece esbater-se. Por outro lado, a noção de competência dilui-se, tendo os autores optado por definir objetivos, o que se compreende como uma preocupação de rigor e objetividade, mas que está desfasada das propostas dos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), que se encontram atualmente em vigor.

Acresce que os programas e as metas curriculares se afiguram como documentos ambiciosos se tivermos em conta a heterogeneidade dos alunos que frequentam as nossas escolas públicas, a dimensão das turmas e a escassez de tempo para a gestão de tão elevado número de conteúdos e para a prática da leitura e da escrita que requerem treino e ensino individualizado. Estas inquietações levam-nos a interrogar-nos acerca das medidas educativas que irão ser disponibilizadas aos alunos que não conseguirem atingir as metas definidas.

Importa ainda considerar que, no respeitante às obras propostas para leitura orientada em sala de aula, são contemplados autores portugueses e da literatura universal, mas para o segundo ciclo, constam propostas de leitura de autores da literatura africana ou brasileira apenas para o texto poético, o que não corresponde com exatidão ao previsto nos textos programáticos. Este aspeto reveste-se de particular importância quanto à seleção de textos a incluir na elaboração dos manuais de Português, cuja publicação, para o 2.º ciclo, foi anterior à homologação das metas curriculares verificando-se que os textos e obras propostos para a educação literária nem sempre foram contemplados pelos autores dos manuais, o que trará novas responsabilidades às editoras, mas também à escola, aos professores e às bibliotecas.

Por último, o conjunto de obras literárias proposto é elevado, havendo alunos que não têm possibilidades financeiras de as adquirir e as bibliotecas escolares podem não dispor de exemplares em número suficiente para responder à procura.

A análise das metas curriculares para os diferentes domínios no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano) e no 2.º ciclo do Ensino Básico permite observar as ligações entre os diversos objetivos e descritores de desempenho, tendo subjacente uma lógica de progressão na aprendizagem entre os dois primeiros ciclos do Ensino

Básico. Para permitir a sua melhor compreensão, elaboramos uma tabela comparativa que apresentamos no Anexo 2.

2. Estudos Nacionais sobre a Leitura em Portugal

Em Portugal, em meados da década dos anos 90, foi efetuado um estudo nacional com vista à avaliação de literacia dos adultos (Benavente *et al.* 1996). Os resultados obtidos nesta avaliação apontavam para níveis de literacia muito baixos, confirmando os que se tinham obtido nos estudos internacionais, como o *International Adult Literacy Survey* (IALS).

Há ainda a referir os estudos sobre instrumentos para a avaliação do desempenho dos alunos nas escolas (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Viana *et al.*, 2003; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana *et al.*, 2007; Viana, 2009), bem como estudos sobre níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita (Morais *et al.*, 2010).

A partir de 2000/2001 iniciou-se a realização das provas de aferição às disciplinas de Português e de Matemática, para o 4.º e 6.º anos de escolaridade que, a partir de 2007/2008, se generalizou ao universo total dos alunos, passando a haver exames nacionais a partir de 2011/2012 para o 6.º ano de escolaridade e a partir de 2012/2013 também para os alunos do 4.º ano de escolaridade.

Na construção das provas de aferição e dos exames nacionais, o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) contemplou um conjunto de processos que se aproximam das propostas de Catalá *et al.* (2001), também seguidas por Viana (2009) e Viana *et al.* (2010). Nos relatórios nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, a partir de 2003 (Ministério da Educação, 2004), são apresentadas as definições subjacentes às diferentes componentes da compreensão da leitura, a saber: 1) reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; 2) compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase); 3) compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (sistematização, esquematização ou resumo da informação); 4) compreender a informação não explícita no texto (ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona); 5) expressar opiniões pessoais fundamentadas (formação de juízos próprios / interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos).

No relatório de 2011 (Ministério da Educação, 2011a), constata-se que há melhoria dos resultados dos alunos ao nível da compreensão na leitura. Tanto no primeiro como no segundo ciclo, os alunos demonstram maior facilidade em identificar a ideia principal de um texto sob a forma de informação explícita, em identificar o sentido equivalente ao de uma expressão utilizada em contexto frásico e em identificar o referente textual de um pronome. Porém, apresentam maiores dificuldades quando lhes é pedido para justificarem uma afirmação com base na deteção de um recurso de estilo, detetarem um sentido implícito no texto ou ordenarem momentos narrativos de acordo com a sequência em que são narrados.

Os estudos nacionais e internacionais são relevantes porque produzem informação útil à regulação do currículo nacional da disciplina de Português.

3. Estudos Internacionais sobre a Leitura em Portugal

Apesar da forte presença da leitura e da escrita nas sociedades ocidentais, só muito recentemente se tornou possível captar uma imagem dos países a respeito da literacia, tendo sido efetuados vários estudos internacionais.

O *International Adult Literacy Survey (IALS)*, da responsabilidade da OCDE (OECD & Statistics Canada 2000) destinava-se a indivíduos entre os 15 e os 65 anos. Pretendia avaliar a capacidade efetiva de utilização da informação escrita na vida quotidiana. Nesse estudo, Portugal classificou-se em penúltimo lugar e cerca de 80% dos participantes não tinham os níveis de competência de literacia considerados mínimos, segundo os padrões definidos internacionalmente para fazer face às exigências da sociedade atual.

Um outro programa especificamente dirigido aos alunos de 15 anos, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), permitiu avaliar as competências em leitura, matemática e ciências. Nas fases realizadas em 2000, 2003, 2006 (GAVE, 2001, 2004, 2007), os alunos portugueses revelavam competências inferiores aos da média da OCDE, nomeadamente no respeitante à literacia em leitura.

Nas fases mais recentes do PISA, realizadas em 2009 (GAVE, 2010) e 2012 (OECD, 2013), embora os desempenhos dos estudantes portugueses na literacia da leitura não se destaquem, quando comparados com a média dos países da OCDE, registam, porém, melhorias importantes desde a primeira vez em que o nosso país foi avaliado.

O PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*, realizado em 2001, 2006 e 2011 (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2003, 2007, 2011) destina-se a alunos do 4.º ano de escolaridade. A avaliação da leitura feita pelo PIRLS (Mullis *et al.*, 2006) é suportada por uma *framework* que contempla finalidades e processos de compreensão da leitura. São duas finalidades abrangentes da leitura: 1) literária - ler como experiência literária e 2) informativa - ler para adquirir e utilizar informação.

Na análise do desempenho dos alunos, estas finalidades são cruzadas com os principais processos de compreensão de leitura: focar e reter informação explícita, fazer inferências diretas, interpretar e integrar ideias e informações, analisar e avaliar conteúdo, linguagem e elementos do texto. Estabeleceram-se quatro níveis de desempenho: 1) avançado - integrar ideias e informações para apresentar argumentos e explicações); 2) elevado - fazer inferências e interpretações baseando-se no texto; 3) intermédio - fazer inferências diretas; 4) baixo - (localizar informação de diferentes partes do texto).

Portugal ficou situado entre os 19 países (entre os 49 participantes) com melhor desempenho em leitura para o 4.º ano, ao nível de países como a Alemanha e Israel, mas ainda longe dos países com melhores resultados, registando-se que só 9% dos alunos atingem nível avançado; 47% atingem o nível elevado e 84% dos alunos atingem nível intermédio.

Os alunos do 4.º ano evidenciam melhores desempenhos quando a finalidade da leitura é a informativa e resultados inferiores quando a leitura é literária.

Os resultados dos vários estudos internacionais no âmbito da literacia, que temos vindo a focar, evidenciam que os alunos dos diferentes sistemas educativos dominam diferentes competências de leitura. Os alunos portugueses têm demonstrado melhorias nos seus desempenhos ao nível da compreensão na leitura. Os dados divulgados pelo Conselho Nacional de Educação (2012) destacam que os alunos portugueses têm vindo a obter uma melhoria significativa nos resultados que obtêm nos testes de comparação internacional de competências em áreas como a matemática, as ciências e a leitura.

CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM DIDÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA

1. A Leitura Literária em Sala de Aula

A literacia literária faz parte da expansão do uso do termo “literacia” a que já nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Em primeiro lugar, a literacia literária é diferente de outras formas de literacia porque a literatura ocupa um lugar único na linguagem, ou seja, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17). Depois, porque a literacia literária precisa da escola para se concretizar, *i.e.*, requer um processo educativo específico que a simples leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. A noção de que a aquisição da competência literária, como competência de comunicação que está longe de ser inata e que compete à escola desenvolver, só principia, em Portugal a ter ecos a partir dos anos oitenta do século passado.

Começa então a ser entendida como uma competência comunicativa que integra um conjunto de competências linguísticas, textuais, estratégicas e culturais, que permitirá ao indivíduo desenvolver-se de uma forma adequada e eficaz, suscetível de responder com sucesso à complexa teia de relações comunicativas que são as sociedades contemporâneas. A envolvência pessoal, a interação entre o leitor e o texto, as linguagens facilitadoras da compreensão na leitura, o contexto em que a obra é divulgada e lida, são cada vez mais fatores a ter em conta.

Silva (2010b) explica que o texto literário desempenhou um papel sublime na formação escolar, educativa e cultural dos jovens, não se vislumbrando razões para que se altere significativamente ou se abandone essa prática de séculos. Citando Wittgenstein, na tese II, o referido autor explica que em todos os ciclos, o texto literário deve ocupar um lugar central; nem deve ser encarado como um apêndice da aula de Português, nem como uma área periférica da disciplina, mas sim como

núcleo, como a *praça maior*, como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa (...) afirmando a necessidade de estudar, nos diversos segmentos do sistema educativo, outros tipos ou outras classes de textos, numa polifonia consonante e contrastiva, de vozes, de estratégias e de arquiteturas discursivas. (Silva, 2010b, p. 209)

Como explica Cerrillo (2007), as obras literárias e o professor constituem dois pilares centrais no ensino da literatura, mas a descoberta do cerne dos textos, a sua hermenêutica, torna-se uma tarefa central na aprendizagem da leitura em profundidade. Devemos ter a consciência de que qualquer leitura crítica deve ser precedida, sempre, de uma ou várias leituras prévias do texto, da descodificação vocabular e da verificação da sua compreensão. Só depois destas fases de aproximação ao texto, os alunos estão aptos para passar a uma fase de maior complexidade, como é o caso da análise textual.

Além disso, cada obra literária é um universo único, dotado de leis próprias, pelo que cada texto exige linhas específicas de interpretação, não se podendo fechar um texto em grelhas e tabelas iguais para todos. Cada um possui o seu sentido próprio e único e os professores - leitores, mais experimentados e atentos, têm de compreender essas particularidades. As propostas de atividades que possamos apresentar aos alunos devem ir na direção de favorecimento da descoberta, na criação de dificuldades progressivas, para que no final da análise, o texto se revele com toda a sua intensidade e esplendor. O excesso de formalismo de que algumas atividades de leitura se revestem “não proporciona nem estimula o encontro de subjetividades que (...) a leitura crítica sempre é” (Amor, 1999, p. 95).

As palavras usadas nos textos literários são trabalhadas de uma forma que permite a revelação da riqueza e plurissignificação da língua. Como refere Souza (2006), a leitura literária destina-se a educar para a apreciação, a desenvolver o imaginário e a possibilitar o encontro ou reencontro do leitor consigo próprio.

Para Vilela (2005) as aulas de literatura devem levar à reflexão sobre a língua (escrita e falada), sobre o Homem e as suas vivências, abrindo-se a conversas sobre livros e autores e à liberdade de exprimir, justificadamente, opiniões de leitura.

A literatura assume-se como “gineceu de imagens, sedimentando a experiência nas mundividências mais ou menos limitadas em função do capital literário do leitor. Cada um de nós é detentor de um armazém de imagens, parte do próprio mundo, veiculadas pelo código linguístico através de um vocabulário visual e que constitui a *herança cultural* acumulada” (Silva & Coelho, 2011, p. 4).

Calvino (1998), na sua conferência sobre visibilidade, distingue dois tipos de processos imaginativos. Um parte da palavra e chega à imagem visual, que é o que acontece na leitura. Dependendo da eficácia do texto, o leitor consegue imaginar, visualizar uma cena descrita, tal como se ela se desenrolasse perante a sua vista. Outro processo de construção da imagem parte dela para alcançar a expressão

verbal. É como se cada ser humano possuísse na sua mente uma espécie de “cinema mental”. Na construção das imagens, entra, obviamente, toda uma envolvimento cultural de que fazemos parte e que faz parte de nós. Fala por isso de uma “pedagogia da imaginação”, que a literatura do século XXI tem a responsabilidade de promover.

Ao referir a existência de vários tipos de leitura, Bellenger (1993) fala-nos de *leitura sensual*, aplicada à poesia e às obras literárias, que explora sobretudo o poder evocador dos textos, tendo em conta a experiência de vida do sujeito leitor, podendo ser vocalizada e sendo sempre uma leitura lenta.

Silva (2010a) acrescenta que o texto literário é promotor de uma consciência de leitor nos reflexos das imagens que se formam onde estão implicadas inteligência, intuição, sensibilidade, emoção e desejo, essenciais à compreensão profunda dos textos.

Ao assumir valores estéticos, como pode a literatura ser analisada em função da literacia? Propõe-se que, em contexto escolar, sejam dados a conhecer os mecanismos de construção do texto, não só ao nível dos recursos técnico-expressivos utilizados, mas também ao nível das estratégias discursivas e que se ensine o leitor a manipulá-las, interferindo no texto, recriando, partindo para a construção de novos textos. Deste modo, os seus sentidos abrem-se no confronto com a enciclopédia pessoal daqueles que o leem.

Para além da riqueza vocabular, há estratégias discursivas e recursos estilísticos de que a literatura se serve para imprimir ritmo à narrativa, ou introduzir uma certa redundância de natureza fonética que, mais do que o léxico utilizado, complexificam o modo de dizer as coisas. A complexidade morfosintática e as alterações da linearidade discursiva são os fatores que mais interferem na compreensão do texto literário. Por exemplo, frases complexas, com vários sintagmas proposicionais, ou alteração da posição do sujeito são recorrentes no texto literário. Os alunos, desmotivados para a leitura, podem refletir dificuldades não só de ordem cultural, pelo desfasamento entre o seu universo cultural e o dos livros, mas também de ordem cognitiva, pelas limitadas competências específicas de leitura, de ordem discursiva, textual e vocabular. Será, nesse caso, necessário trabalhar a abordagem textual a vários níveis de complexidade, ensinando e promovendo a prática de operações mentais que guiam os alunos da compreensão até à interpretação. São exemplos destas operações: a determinação do tópico textual, tema e assunto, categorizando a informação semântica, implícita ou explícita; a inferência (infirmar / confirmar) de sentidos a partir das imagens e / ou títulos, através de analogias entre o

implícito e o explícito, o presente e o ausente, o cotexto e o contexto; a percepção de conexões macrotextuais, manipulando as estruturas de profundidade ao nível sintático e semântico-pragmático. Ensinar a compreender e a interpretar o texto literário implica ensinar competências estratégicas de leitura, criando oportunidades para o treino explícito do intelecto do aluno, convocado a mobilizar o pensamento e o raciocínio, desenvolvendo assim destrezas verbais e discursivas, recorrendo à enciclopédia de leitor, numa rede de relações entre conhecimento prévio e adquirido.

Segundo Mello (1998), o ideal no ensino da leitura literária é uma tarefa que, na prática, nem sempre é fácil: conciliar a perspectiva cognitivista (centrada no desenvolvimento da pragmática e dos processos linguísticos e discursivos focados na compreensão e metacognição) com a perspectiva estético-literária (centrada no ensino dos valores literários, estéticos culturais e ideológicos).

São vários os autores e estudos que valorizam a importância do contacto e interação com a leitura e o consequente desenvolvimento de uma competência literária (Pennac, 1993; Mello, 1998; Colomer, 1999; Cerrillo *et al.*, 2002; Cerrillo, 2007). Desta interação surge o diálogo entre o leitor e o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretando e assim construindo novos conhecimentos.

O desenvolvimento cognitivo e o prazer estético não se podem dissociar: “cuando el placer se integra en la construcción del lector, tendremos que hablar del carácter erótico que adquiere la relación con el texto”. (Manila, 2001, p. 92). Pela emoção estética proporcionada pela leitura literária (o jogo de palavras, a ânsia de aventuras, o combate da palavra contra o medo) o jovem pode adquirir a segurança emocional que facilitará o seu desenvolvimento cognitivo. Diz-nos ainda o referido autor que o leitor adquire maturidade quando é capaz de integrar a sua experiência quotidiana na sua experiência de leitor. Quando um jovem se refere a um livro que leu para ilustrar determinados aspetos da vida, podemos estar certos que sabe aplicar à realidade a experiência estética que a literatura desencadeou no complexo e intrincado reino da imaginação. A fantasia é uma porta aberta para a diversidade de respostas, é outra maneira de “ordenar las constelaciones, una irreductible forma de volver a hablar de la vida”. (Manila, 2001, p. 103).

Tendo em conta a investigação realizada, o leitor literário precisa de ser primeiro formado como leitor competente, que se constrói através de um trabalho continuado e persistente de compreensão de texto, que lhe permita interpretar, inferir,

refletir e avaliar a informação lida, através da mobilização adequada de outros textos e de outros conhecimentos.

2. Estratégias de Compreensão na Leitura e Processos Cognitivos

As estratégias de leitura são definidas por vários autores (Solé, 1998; Duke & Pearson, 2002) como um conjunto de ações voltadas para a execução de uma meta. São as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. São “operações regulares para abordar o texto” (Kleiman, 2004, p. 49). Trata-se de processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objetivos definidos, e que influem no controle do esforço do leitor para decifrar e compreender palavras e para construir o significado de um texto. As estratégias do leitor classificam-se em estratégias cognitivas e em estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas da leitura seriam as operações inconscientes que o leitor realiza para atingir um objetivo de leitura, sem ter ainda chegado ao nível consciente, pelo que provavelmente não o conseguirá descrever. Contemplam tarefas como tomar notas, sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, antecipar, confirmar e / ou reformular expectativas criadas, usar pistas contextuais ou recorrer a elementos que facilitam a compreensão, como esquemas (Dionísio, 2000; Pressley, 2002; Vieira, 2005; Balula, 2007).

As estratégias metacognitivas implicam reflexão e raciocínio acerca da leitura; são capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente ligadas à metacognição, construto introduzido na literatura psicológica por Flavell (1976, 1979), nos anos 70, como explica Vaz (1998).

No processo da leitura, a metacognição inclui, segundo Gonçalves (2008) duas componentes distintas: 1) estar consciente da qualidade e do grau de compreensão, o que implica que o leitor detete incongruências no texto e se envolva ativamente para resolver este problema; 2) saber o que fazer e como fazer quando se descobrem falhas na compreensão, aspeto capital no desenvolvimento da mestria na leitura.

Para Solé (1998), as estratégias têm a função de regular a ação do sujeito, já que lhe permitem avaliar, selecionar, persistir ou mudar determinadas ações em favor dos seus objetivos. Requerem tanto a consciência dos objetivos perseguidos como autocontrole em relação ao comportamento executado para o alcance do objetivo, avaliando-o, supervisionando-o ou modificando-o. Facilitam uma atuação inteligente e

planeada da atividade da leitura, já que, enquanto ações metacognitivas, permitem conhecer sobre o próprio conhecimento.

Bellenger (1993) fala de diferentes tipos de leitura, a *leitura sensual* (a que já nos referimos), mas também a *leitura mental* associada à identificação de ideias, à detecção do seu encadeamento, à definição de conceitos expressos no texto e ao estabelecimento de relações de vários tipos, que se prolonga para lá do ato de ler, através da reflexão sobre o que foi lido.

Segundo vários autores (Irwin, 1986; Dole *et al.*, 1991; Miguel, 2006; Gaté *et al.*, 2009, Viana *et al.*, 2010) o complexo ato de ler necessita, pois, de um trabalho de gestão da compreensão assegurado pelos processos metacognitivos. Tal implica que as estratégias de leitura se ensinem na escola, porque as crianças não nascem a saber usá-las e, se os alunos souberem como aprendem, as probabilidades de sucesso na leitura aumentarão (Giasson, 1993; Solé, 1998; Sim-Sim *et al.*, 2007; Viana *et al.*, 2010).

Ensinar com ênfase na capacidade de metacognição (avaliação, controle e flexibilidade de ações que podem ser mudadas em decorrência das situações de leitura) implica que conhecer um vasto repertório de estratégias seja menos importante do que saber utilizá-las (Giasson, 1993; Solé, 1998; Bronson, 2000; Nokes & Dole, 2004). Daí a relevância do auxílio do professor, que se assume como orientador, estabelecendo um elo entre a construção individual, pretendida pelo aluno, e as construções socialmente estabelecidas, representadas pelos conteúdos escolares e objetivos específicos.

Os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos (Vaz, 1998, 2010; Gonçalves, 2008; Viana *et al.*, 2010), pelo que o modelo de ensino explícito oferece um quadro interessante ao professor que queira trabalhar ativamente com os alunos a compreensão na leitura, constituindo-se como opção didática alternativa ao ensino tradicional, partindo da responsabilização do professor, propondo etapas específicas, que conduzirão à autonomia dos alunos - leitores (Giasson, 1993; Marini, 2006; Viana *et al.*, 2010).

O desenvolvimento de competências e de hábitos de leitura liga-se intimamente ao ensino explícito da compreensão na leitura, que se apresenta como uma possibilidade metodológica aberta pela investigação sendo a sua eficácia comprovada por estudos realizados em contexto escolar (Palincsar & Brown, 1984; Jones, Amiram & Katims, 1985; Morais, 1988; Silva, 1989; Vaz, 1998; Alves & Leal, 2001, citados por Ferreira & Dias, 2002; Sim-Sim *et al.*, 2007; Spinillo, 2008).

No treino para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, os professores devem dar instruções que especifiquem a direção que o aluno deve seguir criando várias oportunidades para que possa praticar as estratégias em textos gradualmente mais complexos e ir introduzindo novas estratégias. É muito importante proporcionar momentos em que os alunos discutam as suas ideias com os seus pares e aprendam a argumentar, processo que os faz pensar de uma maneira mais profunda e mais ativa, observando outras interpretações do mesmo texto. É relevante que os alunos tenham a oportunidade de escutar e discutir processos cognitivos seus e dos colegas de forma coletiva ou em grupos, fazendo assim uso da metacognição (Kleiman, 1992; Marini, 2006; Sousa, 2007; Carvalho & Sousa, 2011).

Como refere Gonçalves (2008), se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verifica que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitura, da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão.

Na prática da leitura é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores, integrando-se assim numa comunidade de leitura, regulada pelos seus próprios usos e normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação, no sentido de uma autonomia progressiva (Martins, 2012).

Importa ainda reter a ideia de que deve haver desafios para a aprendizagem, o que significa ir um pouco além do que a criança é capaz de resolver sozinha, ou seja, “educar na Zona de Desenvolvimento Próximo” (Viana *et al.*, 2010, p. 1) em que o adulto não fica passivamente à espera de aquisições, mas que estimula e apoia, procedimento que não provoca dependência, mas conduz à autonomia e a níveis superiores de desenvolvimento.

3. O Papel do Manual Escolar e o Desenvolvimento de Competências de Compreensão na Leitura

Na sua obra, *As fadas não foram à escola*, Diniz (1994) relata de forma breve a história do manual escolar no nosso país, desde o final da monarquia até depois do 25 de Abril de 1974. Os livros destinados ao então designado Ensino Primário eram aprovados pelo Governo mediante concurso prévio e, ao longo de décadas, o manual,

principalmente o de Português, veiculou os valores ideológicos dominantes, que a classe dirigente considerava desejável difundir.

A partir de 1941, até à década de 1970, vigorou o livro único, característico de um sistema de ensino fortemente centralizador.

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro, no ponto 2 do artigo 41.º, confere ao manual escolar o estatuto de “recurso educativo privilegiado”.

Mais recentemente, a Lei 47/2006, de 28 de agosto, regulada pelo decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de julho, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, define-o como um instrumento concebido em função do programa oficial, devendo “estar em conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações curriculares em vigor e constituir instrumento adequado de apoio ao ensino e à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo”. O mesmo espírito está presente no decreto-lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro, que introduziu, no ano letivo de 2013/2014 um procedimento especial simplificado de avaliação e certificação que salvaguarde a adequação dos manuais às metas curriculares homologadas, uma vez que os manuais em vigor, entre outros aspetos, “não integram, ou muitas vezes só o fazem parcialmente, os textos da lista de propostas para a Educação Literária” (Balula, *et al.*, 2013, p. 21).

Esclarece o mesmo autor (Balula *et al.*, 2013), que a garantia de qualidade dos manuais através do processo de certificação já tem alguns anos e tem resistido a diferentes governos, mas verificam-se contínuas alterações à regulamentação, em consequência das alterações dos programas, de que o despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro é o mais recente exemplo.

Hoje dispomos de uma variada oferta de manuais escolares, o que nem sempre corresponde a uma efetiva diversidade, como alertam Rego, Gomes e Balula (2012), pelo que o regime de avaliação e certificação de manuais existente em Portugal, a partir de 2008/2009 se reveste da maior importância, pois exige um esforço de articulação entre os diversos atores: editores, professores, escolas e entidades certificadoras, visando a melhoria das práticas pedagógicas.

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) são dadas orientações aos professores relativamente à utilização dos recursos didáticos, reposicionando os manuais escolares no processo de ensino e aprendizagem. É ainda esclarecido que apesar de serem instrumentos de trabalho muito importantes, os

manuais não devem sobrepor-se aos programas devendo o professor desenvolver “uma relação ativa com os programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico” (Reis *et al.*, 2009, p. 9).

Ao longo da sua história, o manual passou de objeto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, a um objeto mais comum, de acesso progressivamente mais fácil e de utilização individual (Castro, 1995).

Tal como no passado, persiste hoje em dia a convicção de que os manuais escolares são entendidos como objetos complexos que desempenham funções culturais, ideológicas e pedagógicas não só para a transmissão dos conteúdos selecionados do currículo, mas também para o desenvolvimento de competências e até das formas de comprovar as aquisições realizadas (Castro, 1999; Dionísio, 2000; Martins & Sá, 2008).

Os manuais deixaram de ser apenas antologias de textos, surgindo com um caráter inovador de “manuais integrados”, já que se fazem acompanhar de textos “satélites” (diversos materiais de apoio) que têm como objetivo facilitar a tarefa do professor, perspetivando-se como o núcleo de um *corpus* textual mais vasto (Castro, 1999; Choppin, 1999).

Apesar da imensa variedade de recursos de aprendizagem hoje disponíveis, ou das posições que sobre o seu estatuto e funções se podem adotar, o manual continua a ser o recurso pedagógico com primazia sobre todos os outros (Rodrigues, 1999), estando acessível a todos os alunos, independentemente da região onde vivem ou do contexto familiar e sociocultural em que se inserem (Rego, Gomes & Balula, 2012). O manual escolar “é um dos materiais didáticos de maior duplicidade, válido para alunos e professores, cumprindo assim diferentes objetivos, consoante se trate do ponto de vista de um ou de outro” (Custódio, 2009, p.150).

Azevedo (1999), tal como Correia e Matos (2001), sublinham o poder deste instrumento como auxiliador da prática pedagógica, reconhecido por todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, muitas vezes assumindo o estatuto de “livro único” quando a situação económica dos seus utilizadores assim o determina, continuando a ser um objeto pedagógico de que não é possível prescindir.

Se para o professor, ele é com frequência, o mais importante, senão mesmo único, referente das práticas pedagógicas, por razões que se prendem não só com a sua acessibilidade, como também com o seu preço e facilidade de utilização, verifica-se que, de igual modo, para o aluno, ele é também, muitas vezes, o primeiro livro com o qual contacta e é através dele que é incitado a descobrir outros. (Martins, 2012, p. 132)

Morais (2006) defende que no respeitante ao ensino da leitura, os manuais escolares, em especial os de Português, devem constituir um contributo para ajudar a formar leitores competentes podendo desempenhar um papel importante na aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, a fim de dotar os alunos de instrumentos indispensáveis à participação ativa na sociedade em que se inserem.

A importância do manual de Português, segundo Rocha (2007) começa nos textos, pelo que é fundamental que a sua riqueza seduza o leitor para uma convivência afetiva com a língua, de modo a desenvolver a sua competência linguística e literária.

As aprendizagens dos alunos estão largamente condicionadas pelas características dos contextos escolares e são também influenciadas pelo manual que, no 2.º ciclo, ainda assume uma “ação modelizadora das práticas de ensino, que irão influenciar a natureza e o ritmo de progressão das aprendizagens” (Martins, 2012, p. 131).

O manual escolar cumprirá o seu papel se desafiar o aluno, o motivar, o apoiar e lhe permitir autoavaliar-se, no processo de desenvolvimento de competências e de consolidação dos novos saberes, dada a mudança de paradigma do ensino, que deixou de ser a transmissão de conhecimentos pelo professor e a sua reprodução pelo aluno, para ser a construção desse conhecimento pelos alunos, sob a orientação do professor (Choppin, 2007; Martins & Sá, 2008; Martins, 2012). Portanto, na sua construção deve ser dada atenção à linguagem, à conceção teórica do manual, à interdisciplinaridade, à autonomia e à criatividade, à conceção crítica da cidadania e ainda aos conteúdos, às atividades, aos recursos didáticos e à avaliação.

Os manuais devem contemplar práticas diversificadas que mobilizem todas as funções de leitura, que vão do ouvir ler ao ler com autonomia, na sua versão integral, livros, poemas, peças de teatro, de extensão e complexidade crescentes e adequadas à idade, aos interesses e competências dos alunos. Interessa, como sublinha Martins (2012), que o aluno desenvolva um leque diversificado de abordagens a que poderá recorrer de acordo com os propósitos e as perspetivas pessoais e não tanto desenvolver formas padronizadas de leitura.

Em estudos que se têm vindo a realizar sobre a eficácia dos manuais no desenvolvimento da leitura (Marcuschi, 1996; Dionísio, 2000; Vieira, 2005; Rocha, 2007; Prata, 2010; Martins, 2012), verifica-se, porém, que a competência da compreensão é insuficientemente trabalhada, com fraca regularidade de atividades de

pré-leitura, com propostas de atividades de vocabulário avulsas, com predomínio das questões de reconhecimento literal e com poucas questões que convocam o raciocínio, a inferência, a mobilização de conhecimentos e a capacidade crítica, constatando-se também escassa orientação sistemática no sentido de construção de processos metacognitivos. Valoriza-se a leitura como produto, em vez de abrir aos alunos o horizonte da leitura como processo. Mesquita (2009), sublinha a abertura dos manuais ao género juvenil contemporâneo e uma maior presença das atividades de oralidade e de escrita, porém, segundo a autora, as mudanças verificadas são mais ao nível da forma do que do conteúdo.

Estes estudos mostram a necessidade de se rever a conceção de leitura veiculada pelos manuais de Português. Prata (2010) refere que muitos docentes, perante a impossibilidade de produzirem materiais originais, recorrem a outros manuais para além do adotado pela escola, numa espiral interminável de reprodução de práticas e de rotinas pedagógicas. Por conseguinte, se usado de forma acrítica, o manual é “uma insidiosa e perigosa ferramenta de hipnose que, frequentemente subjuga os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem” (Martins, 2012, p. 125).

O professor é o maior responsável por tudo o que acontece na sala de aula, pelo que o uso que faz dos manuais, tal como dos programas ou de outros recursos educativos deve ser objeto de uma análise crítica e reflexiva que leve à sua recontextualização, tendo em conta as características dos alunos com quem trabalha, assegurando a sua apropriação dinâmica e não a sua utilização acrítica que Zabalza (1992), Castro (1995) e Amor (1999) fortemente rebatem quando referem que os professores utilizam os manuais em vez do programa da disciplina.

Concordamos com Pinto (2003, p. 182) quando refere que “qualquer mudança significativa que ocorra em termos de práticas letivas terá de passar, fundamentalmente, pelos manuais escolares”.

4. Princípios Orientadores para o Ensino de Estratégias de Compreensão na Leitura

Seguindo as propostas de Gonçalves (2008), tendo em conta a revisão da literatura sobre o ensino da leitura e as orientações dos textos reguladores do sistema educativo português no respeitante à didática da leitura, elencamos, em seguida, seis princípios orientadores para o ensino da leitura, a partir dos textos literários.

1 - Os alunos são agentes ativos pelo que constroem significado e autorregulam as aprendizagens promovidas pela escola. Os professores são mediadores destas aprendizagens, competindo-lhes, segundo Dole *et al.* (1991), adaptar as suas ações consoante os objetivos, exigências dos textos e tarefas de leitura, respostas dos alunos e constrangimentos contextuais do ensino.

2 - As estratégias de leitura são adaptáveis e intencionais, devendo aperfeiçoar-se tendo em conta o texto, o contexto e o leitor (Graves *et al.*, 1983; Dole *et al.*, 1991; Kleiman, 1992; Giasson, 1993). A inferência é uma das estratégias a desenvolver, pois determina o grau de compreensão na leitura, que é mais do que a simples pronúncia das palavras. Questionar os textos é uma estratégia que o professor pode ensinar e que desenvolverá a compreensão inferencial (Collins *et al.*, 1980; Viana *et al.*, 2010).

3 - Compete ao professor orientar o aluno na seleção das ideias mais importantes, facultando procedimentos de apoio à leitura, como: sublinhar, tomar notas, fazer esquemas, organizar mapas de conceitos ou relacionar as ideias de um texto com outros já lidos (Balula, 2007).

4 - A leitura e a sua didática são atividades interativas, convocam o professor, o aluno e os colegas e no contexto de sala de aula têm influência na construção do significado do texto (Dole *et al.*, 1991; Kleiman, 1992; Viana *et al.*, 2010; Martins, 2012).

5 - A estrutura do texto é um elemento essencial. Um discurso coerente e coeso é mais suscetível de ser compreendido e recordado do que um conjunto de frases desconexas. Além disso, um texto é tanto mais compreensível quanto mais se relacionar com os conhecimentos e expectativas do leitor, pelo que as aprendizagens devem ser significativas para os alunos.

6 - Quanto melhores forem as capacidades metacognitivas e a autorregulação, melhor será a capacidade do aluno para identificar e mobilizar estratégias de leitura úteis. O treino metacognitivo poderá ajudar o aluno a examinar os seus processos internos de compreensão durante a leitura. É função do professor ensinar aos alunos a perceber o que lhes causou dificuldades; pensar em voz alta; olhar para trás e para a frente no texto para solucionar problemas; parafrasear.

Segundo Giasson (1993), nenhuma aprendizagem se faz sem a participação do aluno, pelo que deve contactar com uma diversidade de textos, a partir dos quais lhe serão ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para lidar com diversos géneros textuais. Tal implica que o professor

facilite e promova de forma integrada um conjunto de estratégias que ocorrem antes, durante e depois da leitura (Giasson, 1993; Solé, 1998; Sim-Sim *et al.*, 2007; Viana *et al.*, 2010) suscetíveis de desenvolver a sua autonomia. No decurso destas etapas, o professor define a estratégia a ensinar, ilustra concretamente o seu funcionamento e interage com os alunos para os orientar no seu domínio e utilização autónoma.

Segundo Jacobs e Paris (1987), poder-se-iam identificar fundamentalmente três fatores na base da ligação entre a leitura e a metacognição.

Em primeiro lugar, a metacognição enfatiza a participação ativa do leitor na análise da tarefa e na leitura estratégica, já que, ao contrário dos bons leitores, os fracos raramente mobilizam estratégias eficazes que os ajudem na compreensão.

Em segundo lugar, o entendimento que os leitores fracos e os principiantes têm sobre a leitura é muito reduzido, pelo que desconhecem, por exemplo, a importância da releitura na melhoria da compreensão.

Uma terceira razão apontada para o entusiasmo sobre a metacognição é que oferece uma alternativa ao ensino tradicional da compreensão do texto, pelo que os professores podem conceber práticas e metodologias para incentivar estratégias de pensamento que são aplicáveis antes, durante e após a leitura. Assim, refere Vaz (1998), o interesse prático e teórico sobre as estratégias de leitura, o conhecimento e as inovações educativas têm convergido na metacognição, já que este construto fornece instrumentos quer para pensar quer para ensinar.

4.1. Antes da leitura

De acordo com vários autores (Giasson, 1993; Vaz, 1998; Sousa, 2007; Viana *et al.*, 2010; Martins, 2012), o processo tendente à compreensão não começa com a descodificação sistemática do material escrito, mas sim com um conjunto de atividades que decorrem antes da leitura. É nesta fase que é possível ativar esquemas de conhecimento prévio, que ajudam o leitor a dar sentido e a enquadrar a nova informação que podem incluir o passar de olhos pelo título, subtítulo, gráficos ou figuras, a formulação de hipóteses sobre o conteúdo ou a estrutura do texto, a auto-formulação de questões.

4.2. Durante a leitura

Durante a leitura, ler de acordo com o objetivo permite ao leitor focar a atenção na informação relevante. Segundo Jones, Amiram e Katims (1985), citados por Vaz

(1998), durante a leitura, o leitor vai testando as hipóteses que levantou inicialmente, ajustando possivelmente as suas previsões iniciais; distingue o que é importante do que é secundário, o que para ele é claro daquilo que se apresenta confuso, foca a sua atenção na linguagem literária, o que favorece o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário.

De acordo com os objetivos da leitura, o sujeito poderá então tomar notas, fazer uma procura seletiva de informação e reanalisar o texto. Uma das estratégias mais paradigmáticas nesta fase da leitura consiste na identificação das ideias principais. Para isso, os leitores precisam de compreender o que estão a ler, ajuizar da importância da informação e retê-la de forma sucinta. Porém, de acordo com a investigação realizada, os leitores pouco competentes ou muito novos (mesmo por volta dos doze ou treze anos) têm dificuldade em reconhecer, evocar ou elaborar o tema central ou a ideia principal contida no texto (Baumann, 1982; Johnston & Afflerbach, 1985; Winograd & Bridge, 1986, citados por Vaz, 1998).

Durante esta fase, o leitor envolve-se com o texto, questiona-o, estabelece conexões, cruza a informação do texto com saberes do mundo empírico e histórico - factual.

4.3. Depois da leitura

Os leitores principiantes, bem como os menos competentes, tendem a abandonar o texto, mal terminam a leitura da última palavra, sem refletirem no que acabaram de ler. Pelo contrário, os bons leitores reveem o texto, questionam-se e verificam a sua compreensão (Vaz, 1998). As atividades de pós-leitura, podem proporcionar experiências de escrita, dada a interligação entre as habilidades de ouvir, ler, falar e escrever. É um momento de “balanço”, de confirmação ou não de expectativas, de reorganização de ideias.

Algumas atividades de pós-leitura podem ser realizadas pelo leitor competente na fase anterior, uma vez que este vai revendo a sua compreensão à medida que lê, embora haja certas estratégias que só são aplicadas quando o leitor já processou todo o texto. O resumo pertence a esse grupo. Segundo Giasson (1993), fazer inferências, questionar o texto e resumir são tarefas que contribuem para a compreensão. Todas podem ser ensinadas, com efeitos na melhoria da compreensão na leitura.

Como explicita Viana *et al.* (2010), ensinar a ler é ensinar explicitamente estratégias de leitura para abordar o texto, tendo em conta os momentos de leitura

(antes, durante e após). Professor e alunos praticam as estratégias de leitura, refletem sobre a sua utilização no respeito pela integridade do texto e constroem significados através da discussão.

5. Considerações Finais

Em síntese, o ensino da leitura: 1) passa por desenvolver a compreensão escrita a vários níveis, abrangendo as dimensões globais e as dimensões mais elementares dos vários tipos de discurso que circulam na sociedade; 2) está associado ao desenvolvimento de outras dimensões ligadas ao domínio da linguagem (compreensão do oral, expressão oral e escrita); 3) está associado à prática de vários tipos de leitura; 4) implica o desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

Apesar de tudo, Paris, Wasik e Turner (1991) sublinham que persistem problemas relacionados com o uso de estratégias de leitura.

Em primeiro lugar, são difíceis de pôr em prática, quer pelo seu desconhecimento, pelos leitores principiantes e pelos maus leitores, quer pela sua morosidade, quer ainda pelo facto de não serem consideradas importantes.

O segundo problema prende-se com o conhecimento que o leitor tem sobre a estrutura dos textos, pelo que quer o conhecimento das gramáticas da narrativa para os textos narrativos, quer das estruturas expositivas para os expositivos, influencia a compreensão.

A compreensão na leitura é hoje entendida como um processo complexo. O seu ensino requer a mobilização de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico, para o alargamento das vivências e conhecimento sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. Isto é possível através do ensino explícito e sistemático de estratégias de leitura adequadas a cada tipo de texto, bem como a práticas de trabalho variadas (Balula, 2007; Sim-Sim *et al.*, 2007; Viana *et al.*, 2010; EURYDICE, 2011; Martins, 2012, Mullis *et al.*, 2012).

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

1. Opções Metodológicas

Este estudo enquadra-se numa lógica de investigação-ação, escolha que justificamos pela natureza da investigação, pelos objetivos do estudo e pelo facto de decorrer no contexto normal de sala de aula.

A investigação-ação tem adquirido, ao longo dos últimos tempos, uma grande relevância. Tal como refere Serrano (2000), tem contribuído para a criação de um clima de revisão e de transformação de questões da realidade educativa.

O grande objetivo desta metodologia é a reflexão sobre a ação a partir da mesma, visando a transformação da realidade, como refere Sá (2004), parafraseando Alarcão & Andrade (1991).

Esteves (2008) ao citar Altrichter *et al.* (1996) explica que a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática para adotarem as inovações de forma refletida. Assim, não só contribuem para melhorarem o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam.

Alarcão (2001) esclarece que a investigação-ação é uma metodologia adequada ao contexto profissional do professor como investigador. Para se ser investigador, é necessário seguir um “processo sistemático, rigoroso, suscetível de ser reproduzido, de produzir conhecimento novo e de ser tornado público de modo a permitir a discussão crítica, a verificação, a construção sucessiva de um corpo sistematizado de conhecimentos” (Alarcão, 2001, p. 9).

Neste tipo de investigação, uma parte do trabalho consiste na reflexão sobre a melhor maneira de integrar a investigação que se pretende realizar nas atividades de sala de aula, realizando trabalhos que não perturbem o normal funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda segundo a mesma autora (Alarcão, 2001), esse trabalho investigativo obedece aos seguintes princípios: 1) definir um problema, uma questão sobre a qual se pretende investigar (reunir informação sobre o tema e formular objetivos); 2) planificar as tarefas (perspetivar constrangimentos; gerir o tempo; definir os instrumentos que será necessário utilizar para se obterem os dados que permitirão encontrar respostas para as interrogações); 3) avaliar (concluído o trabalho, é preciso

proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos, procurando encontrar resposta para as nossas interrogações; avaliar o impacto e propor reformulações, tendo por base a avaliação realizada).

As palavras de Simões (1990) reforçam estas ideias referindo que um projeto de investigação-ação deve cumprir pelo menos três objetivos: “produzir novos conhecimentos, modificar a realidade e transformar os atores”, isto é, “conhecer, agir e formar” (Simões, 1990, p. 43).

Para Sá-Chaves (1997), a investigação-ação defende dois conceitos que no contexto da prática pedagógica se devem mobilizar: o conceito de ação e o de investigação. Trata-se de um processo dinâmico, em que se dá alguma ênfase à componente da ação, por se entender que, no contexto de sala de aula, o professor recolhe dados que serão objeto de estudo e análise, ou seja, constituirão questões que a componente de investigação irá tratar.

Assim, com base nos princípios que caracterizam esta metodologia, é nosso objetivo, marcado pela necessidade de “procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação e as necessidades da prática” (Esteves, 2008, p. 15), estudar o efeito do ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura, a partir dos textos literários, com base nos dados recolhidos, nas turmas intervencionadas, antes e depois da implementação das estratégias definidas no nosso projeto de intervenção.

Tal como propõem Alarcão e Andrade (1991), assumimos neste projeto que a investigação-ação é um instrumento ao serviço de uma reflexão ativa e interventiva sobre a nossa prática pedagógica, visando solucionar problemas concretos e transformar a realidade, pela nossa intervenção.

2. Definição do Problema

Segundo Catalá *et al.* (2001), na escola, a leitura é uma ferramenta que ajuda num grande leque de atividades e afeta praticamente todas as disciplinas escolares.

O reconhecimento da importância da compreensão na leitura tem tido repercussão na política educativa em Portugal, tendo-se iniciado no ano de 2000/01 a avaliação dos alunos do 4.º e 6.º anos de escolaridade, com a implementação de provas de aferição.

Em termos globais, procurou-se recolher de uma forma sistemática um conjunto de dados capazes de descrever os níveis de mestria alcançados pelos

alunos, procurando encontrar respostas adequadas às necessidades educativas desse público.

Realizamos a nossa experiência com alunos do 5.º ano de escolaridade, pois, nesta fase de aprendizagem, a leitura já deve estar automatizada e assume-se simultaneamente como objeto de estudo e instrumento de aprendizagem. A transição para o 2.º ciclo exige aos alunos comportamentos diferentes que lhes permitam lidar com novas exigências no que à leitura diz respeito.

Tendo em conta a importância da leitura no percurso escolar e de vida dos alunos e a responsabilidade que a Escola deve assumir no seu ensino (aspetos sobre os quais refletimos na primeira parte desta dissertação) o nosso projeto de investigação-ação, procura dar resposta à seguinte questão orientadora:

Como intervir em contexto de sala de aula para desenvolver as competências de leitura de um conjunto heterogéneo de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a formar leitores competentes?

3. Objetivos do Estudo

Para encontrarmos resposta para a questão formulada definimos os seguintes objetivos gerais:

- Caracterizar a compreensão na leitura dos alunos, em textos literários (narrativo e poético) ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade (1.ª parte do estudo);
- Melhorar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade do Ensino Básico, em textos literários (narrativo e poético), a partir do ensino explícito de estratégias de leitura como alternativa metodológica para a educação literária (2.ª parte do estudo).

Na primeira parte do estudo temos o seguinte objetivo específico: identificar o desempenho dos alunos relativamente às competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica);

Na segunda parte do estudo, os objetivos específicos são os seguintes:

- Verificar se o manual adotado para o 5.º ano de escolaridade apresenta propostas de atividades sobre os textos literários que contribuam para o desenvolvimento de competências específicas de leitura;
- Aplicar estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura, seguindo as propostas de Viana e colaboradores (2010);

- Conceber recursos didáticos sob a forma de guiões de exploração de textos literários (conto e poesia);

- Verificar a modificação de comportamentos dos alunos relativamente ao desempenho na leitura.

4. Hipóteses

Os objetivos do estudo deram corpo a sete hipóteses. As primeiras seis hipóteses (H1 a H6) estão relacionadas com a primeira parte do estudo:

H1: Existem diferenças significativas nos domínios da compreensão na leitura em análise, em função da turma.

H2: O género tem influência no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

H3: Há diferenças significativas entre alunos de diferentes idades, mas que frequentam o mesmo ano de escolaridade, no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

H4: O nível socioeconómico (habilitações dos pais / encarregados de educação) tem influência no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

H5: Os alunos com melhor aproveitamento escolar têm melhor desempenho nas competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

H6: Os hábitos de leitura têm influência no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

Relativamente à segunda parte do estudo foi formulada uma hipótese (H7):

H7: É de esperar que após o ensino explícito de estratégias de compreensão na leitura, de forma sistemática, se verifique uma alteração nos alunos relativamente às competências de compreensão na leitura (nos domínios literal, inferencial, reorganização e crítica) de textos literários (narrativo e poético).

5. Variáveis

Neste trabalho foram caracterizadas as variáveis (dependentes e independentes) e analisamos ainda a relação entre elas.

Como variáveis independentes, diferenciamos os alunos em função de turma, género, idade, nível socioeconómico, aproveitamento escolar e hábitos de leitura.

Como variáveis dependentes, definimos os tipos de compreensão na leitura: compreensão literal; compreensão inferencial; reorganização e crítica.

6. Caraterização da Amostra

A caraterização da amostra é uma etapa importante para a análise dos resultados.

A primeira parte do estudo integra 111 alunos de seis turmas do 5.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, pertencentes a um agrupamento de escolas de um concelho do distrito de Viseu.

Pela sua situação geográfica, sofreu nos últimos anos, um aumento da atividade industrial. A população exerce a sua atividade profissional nos setores primário e secundário, verificando-se recentemente algum incremento na atividade turística.

A amostra será caraterizada em função dos objetivos do estudo, sendo os indivíduos diferenciados relativamente aos seguintes aspetos: idade, género, habilitações dos pais / encarregados de educação e hábitos de leitura.

Na segunda parte do estudo, a amostra integra 33 alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, pertencentes ao mesmo agrupamento.

7. Recolha de Dados

Na Tabela 1, apresentamos a matriz para a recolha e análise de dados, proposta por Viana e colaboradores (2010), concebida com base nas Taxonomias da Compreensão na Leitura propostas por Barrett (1976) e Català e colaboradores (2001). Na construção das provas de aferição, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) contemplou um conjunto de processos que também vão ao encontro das propostas destes autores (Viana *et al.*, 2010).

Tabela 1. Síntese da Taxonomia da Compreensão na Leitura (Viana *et al.*, 2010).

Tipo	Definição e Operacionalização (Català et al., 2001)	Definições subjacentes propostas pelo (GAVE)
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto; Reconhecimento de ideias principais; Reconhecimento de uma sequência; Reconhecimento de detalhes; Reconhecimento de comparações; Reconhecimento de relações de causa-efeito; Reconhecimento de traços de carácter da personagem.	Reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; compreender a informação explícita no texto e responder com recurso a palavras diferentes (paráfrase).
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma; Classificar; Esquematizar; Resumir; Sintetizar.	Compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (sistematização, esquematização ou resumo da informação).
Compreensão Inferencial	Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.	Compreender a informação não explícita no texto (ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona. Conhecimentos de novo vocabulário pelo contacto com diferentes meios que a leitura proporciona).
Compreensão Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): Juízos de atos e de opiniões; Juízos de suficiências e de validade; Juízos de propriedade; Juízos de valor, de conveniência e de aceitação.	Expressar opiniões pessoais fundamentadas (formação de juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos).

Para avaliar o nível de desempenho dos alunos em tarefas de compreensão da leitura, foi adaptada uma Prova de Avaliação Sumativa Externa dos Açores (PASE) de Língua Portuguesa, de 2007, para o 4.º ano de escolaridade (Direção Regional de Educação e Formação, 2007a).

Apenas foram utilizados os itens da PASE que avaliam a compreensão na leitura do texto (narrativo) literário, tendo sido feitas algumas adaptações, incluindo um

texto poético, apresentado por Viana *et al.* (2010). A prova aplicada (Anexo 4) é composta por 20 itens destinados a avaliar os processos de compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização.

São utilizadas questões de escolha múltipla, de tipo *cloze* e de resposta aberta, para as quais foram definidos níveis diferenciados de desempenho. As respostas são classificadas, seguindo as propostas dos guiões de classificação PASE (Direção Regional de Educação e Formação, 2007b), complementadas por critérios de classificação definidos no grupo disciplinar, para as questões que adaptamos, com a apresentação de cenários de resposta (Anexo 5).

A prova de leitura foi aplicada ao universo dos alunos do 5.º ano de escolaridade no ano letivo 2012/2013 num agrupamento do distrito de Viseu (exceto os alunos abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, devidamente sinalizados).

A análise do desempenho prévio e posterior à intervenção com vista ao desenvolvimento da compreensão na leitura é feito com recurso à referida prova, pelo que é repetida no final da intervenção. Assim sendo, não foram dadas informações aos alunos sobre os resultados obtidos na primeira aplicação da prova.

8. O Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados é feito a partir de uma base de dados trabalhada no programa *IBM SPSS Statistics 21* que se apresenta vantajoso na medida em que permite registar e analisar dados quantitativos com eficiência e de forma diferenciada.

É efetuada uma análise descritiva (estatística descritiva) e uma análise inferencial (estatística inferencial).

No que respeita à análise inferencial, foram utilizados os seguintes testes: o teste de Normalidade Kolmogorov-Smirnov (Ks), o Teste U de Mann-Whitney; o Teste de Kruskal Wallis e o Teste de Wilcoxon.

A análise e a discussão, numa investigação, de acordo com Tuckman (2002), tem três funções de relevo: extrair conclusões, interpretar resultados e apresentar as suas implicações.

A discussão dos resultados terá assim subjacente a análise estatística dos dados recolhidos. Os resultados são apresentados de modo a conseguir respostas consistentes relativamente à problemática delimitada.

De acordo com Tuckman (2002), o nível de significância de 0,05 (ou seja, $p < 0,05$) é considerado aceitável para rejeitar a hipótese nula.

Na primeira parte do estudo, os objetivos definidos previamente foram determinados tomando os desempenhos dos alunos na compreensão na leitura, considerando a totalidade dos resultados na prova e o somatório dos itens correspondentes a cada um dos domínios.

Na segunda parte do estudo, os objetivos procuram verificar as mudanças intra-individuais entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, bem como analisar se existiram alterações nas trajetórias individuais. Para tanto, na abordagem didática da compreensão na leitura, ter-se-á em conta o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a articulação presente nas duas dimensões que a seguir se enunciam:

- A relação entre estratégias do leitor (em ação no exercício da compreensão na leitura);
- Estratégias didáticas de abordagem da leitura (em ação no processo de ensino / aprendizagem, responsáveis pelo desenvolvimento da compreensão na leitura).

CAPÍTULO 5 - INTERVENÇÃO DIDÁTICA

1. Planificação, Implementação e Avaliação

Numa tentativa de obtermos um conhecimento mais profundo das competências de leitura dos nossos alunos, partimos de uma fase de diagnóstico, correspondente à primeira parte do estudo empírico, após a qual concebemos e implementamos uma intervenção didática, com ênfase no ensino explícito, metódico e sistemático de estratégias de leitura orientado para a mudança de comportamentos dos alunos, que será alvo de avaliação e que corresponderá à segunda parte do nosso estudo de investigação, desenvolvido em duas fases: intervenção e avaliação.

Depois de identificado o problema, definidos os objetivos e caracterizados os participantes no estudo (Capítulo 4) desenhou-se um projeto de intervenção que viria a ser implementado no ano letivo de 2012/2013 em duas turmas do quinto ano de escolaridade, nas aulas de Português, por entendermos que uma intervenção precoce poderá contribuir para uma mudança dos comportamentos dos alunos suscetível de conduzir à melhoria das suas competências de leitura.

Obtidas as devidas autorizações e aprovado o projeto pelo Conselho Pedagógico, a intervenção foi operacionalizada em momentos distintos, sintetizados na Tabela 2.

As diferentes fases do processo irão ser descritas ao longo deste capítulo de forma detalhada, a fim de facilitar a compreensão do modo como decorreu a intervenção didática.

Tabela 2. Fases de implementação do projeto e respetiva calendarização

Calendarização	Fases	Processos	Objetivos
setembro de 2012	<u>Primeira parte do estudo</u>	- Análise dos resultados obtidos pelos alunos do agrupamento nas provas de aferição do 4.º ano de escolaridade e nos exames nacionais do 6.º ano, no ano letivo de 2011-2012.	- Caracterizar os desempenhos dos alunos do Agrupamento nas tarefas de compreensão na leitura, no final do 1.º e 2.º ciclos, em provas realizadas a nível nacional.
	<u>1.ª Fase</u>		
	Diagnóstico:	- Aplicação de questionários (Anexo 3).	- Caracterizar os alunos (género, idade, nível socioeconómico, aproveitamento escolar e hábitos de leitura).
	- Conhecer o nosso contexto para intervir; - Preparar a intervenção.	- Aplicação da prova de compreensão na leitura inicial (Anexo 4). - Tratamento dos dados (do questionário e da prova de leitura).	- Caracterizar o nível de desempenho dos alunos em tarefas de compreensão na leitura de textos literários. - Analisar os dados recolhidos.
outubro de 2012 a abril de 2013	<u>Segunda parte do estudo</u>	- Análise do manual adotado no agrupamento para o 5.º ano de escolaridade.	- Verificar se o manual apresenta propostas de atividades sobre os textos literários que contribuam para o desenvolvimento de competências específicas de compreensão na leitura.
	<u>2.ª Fase</u>	- Seleção das sequências didáticas propostas pelo manual para implementar nas turmas que são alvo do estudo.	
	Intervenção didática:	- Construção de recursos didáticos sob a forma de guiões de exploração de textos literários. - Sessões de desenvolvimento de estratégias de leitura, a partir dos textos literários.	- Desenvolver uma intervenção sistemática e intencional, programada e apoiada teoricamente, não só a partir das propostas do manual, como também dos recursos concebidos.
maio a junho de 2013	<u>3.ª Fase</u>	- Aplicação da prova de compreensão na leitura final (Anexo 4).	- Recolher dados.
	Avaliação:	- Análise dos dados da prova de compreensão na leitura.	- Identificar o nível de desempenho em tarefas de compreensão na leitura no que se refere aos textos literários dos alunos-alvo de intervenção. - Comparar os resultados com os da primeira recolha nas turmas que foram alvo do estudo. - Perspetivar rumos pedagógicos futuros.

2. A Primeira Parte do Estudo: Diagnóstico

Relativamente à primeira parte do nosso estudo, procedemos, em grupo disciplinar, à análise dos resultados obtidos pelos alunos do nosso agrupamento nas provas de avaliação externa: provas de aferição (alunos do 4.º ano de escolaridade) e exames nacionais (alunos do 6.º ano de escolaridade), no ano letivo 2011/2012.

Após a reflexão efetuada sobre os resultados obtidos em provas de avaliação externa e justificada a necessidade de intervenção pedagógica na área da compreensão na leitura, foram construídos os materiais de avaliação destinados à recolha de dados que nos permitam dar resposta aos objetivos delineados para a primeira parte do estudo.

Os referidos procedimentos passam em seguida a ser descritos de forma pormenorizada.

2.1. Desempenho dos Alunos do Agrupamento nas Provas de Aferição (4.º ano de escolaridade)

No ano letivo de 2011/2012, verificou-se que dos alunos que realizaram a prova de aferição do 4.º Ano de escolaridade, no domínio da compreensão na leitura, apenas 12% atingiram o nível A, situando-se a maioria dos alunos no nível C (34,9%). Contudo, há uma percentagem elevada de alunos que obtiveram a classificação D (29%) no domínio da compreensão na leitura.

2.2. Desempenho dos Alunos do Agrupamento nos Exames Nacionais (6.º ano de escolaridade)

Ao procedermos à análise do desempenho dos alunos do nosso agrupamento nos exames nacionais do 6.º ano, relativos ao ano letivo 2011/2012, constatamos que as classificações obtidas no domínio da leitura são aquelas em que os alunos revelam mais dificuldades: 60% dos alunos obtém sucesso nas tarefas de compreensão na leitura; registando-se 66% no domínio da expressão escrita e 71,8% no funcionamento da língua, tendo em conta as percentagens de classificação média alcançadas, tendo por referência a cotação máxima de cada item.

No domínio da leitura, se procedermos à análise dos três itens de maior e menor dificuldade (Tabela 3), constata-se que os alunos revelam maior facilidade na interpretação da linguagem figurativa (em contexto frásico - itens I-4; I-8.2.) e nas questões de compreensão literal (reconhecimento de informação explícita - item I-1.3).

Mostram maiores dificuldades nas questões que implicam a realização de inferências indiretas (extração de sentido de uma comparação item I-1.1; dedução de informação implícita no texto I-5; dedução dos motivos subjacentes ao comportamento de uma personagem). Revelam também dificuldades nas questões que implicam a formulação de juízos críticos (Item I-6).

A tabela que se segue sintetiza a informação descrita.

Tabela 3. Itens de leitura ordenados por índice de dificuldade

Item	Pontos (%) *	Processos de compreensão (tendo em conta a taxonomia de Català <i>et al.</i> , 2001)
I-4	84,9	Compreensão inferencial: Interpretação da linguagem figurativa (compreensão do sentido de uma repetição).
I-1.3.	82,4	Compreensão literal: (Reconhecimento de informação explícita no texto).
I-8.2	81,2	Compreensão inferencial: Interpretação de linguagem figurativa em contexto frásico.
I-8.1.	76,5	Compreensão literal: (Relacionamento de informação extraída de um texto com elementos de sentido equivalente).
I-1.2.	75,3	Compreensão literal: Reconhecimento de informação explícita – detalhes (o quê?).
I-7.	74,1	Compreensão literal: Reconhecimento de informação explícita – detalhes (o quê?).
I-3.	69,4	Compreensão literal: Reconhecimento de relações de causa-efeito, com a seleção de frases adequadas e citações formalmente corretas.
I-6.	47,4	Compreensão crítica: formação de juízos próprios com respostas de carácter subjetivo (juízos de atos e de opiniões).
I-2.	38,4	Compreensão inferencial: Dedução dos motivos subjacentes ao comportamento de uma personagem.
I-5.	37,8	Compreensão inferencial: Dedução de informação implícita no texto (detalhes).
I-1.1.	23,5	Compreensão inferencial: Interpretação da linguagem figurativa (compreensão do sentido de uma comparação).

* Percentagem de classificação média alcançada, tendo por referência a cotação máxima do item.

Os resultados obtidos pelos alunos do agrupamento no final do 6.º ano de escolaridade estão em conformidade com os relatórios das provas de aferição elaborados pelo Ministério da Educação (2004, 2011a, 2011b) a que já nos referimos na primeira parte deste trabalho (Capítulo 2), justificando-se uma intervenção didática que possibilite a melhoria de competências de leitura dos textos literários, suscetíveis de atingir níveis superiores de compreensão, tais como fazer inferências pragmáticas, isto é, mobilizando a sua enciclopédia e exprimir juízos críticos.

2.3. Caracterização Inicial dos Alunos

O passo seguinte consistiu na tarefa de recolha de dados, pelo que elaboramos os seguintes materiais:

- Questionário, adaptado de Marques (2011) - Anexo 3;
- Prova de compreensão na leitura, adaptada da Prova de Avaliação Sumativa Externa dos Açores (PASE) de Língua Portuguesa de 2007 para o 4.º ano de escolaridade (Direção Geral de Educação e Formação, 2007a - Anexo 4);

- Grelha de classificação da prova de compreensão na leitura - (Anexo 5).

A prova de compreensão na leitura foi aplicada a todos os alunos do 5.º ano de escolaridade (exceto os alunos abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, devidamente sinalizados) durante a segunda semana de aulas, pela professora titular da turma. Foi explicada aos alunos a natureza da tarefa. Distribuído o material, foram lidas as instruções que acompanhavam a prova, indicando que a mesma deveria ser realizada individualmente, em silêncio e durante o tempo indicado (90 minutos). Findo o tempo, davam-se por concluídas as tarefas.

A aplicação dos questionários foi realizada seguindo os mesmos procedimentos, tendo em algumas situações, decorrido em aulas de Apoio ao Estudo (APE).

A caracterização do aproveitamento escolar far-se-á pela análise documental das pautas do final do primeiro período.

A classificação das provas de leitura foi efetuada pelas docentes que lecionaram a disciplina de Português ao 5.º ano de escolaridade, no ano letivo em que decorreu o estudo, seguindo os critérios de classificação previamente definidos.

Os resultados obtidos pelos alunos em tarefas de compreensão na leitura (que apresentamos no Capítulo 6), contribuíram para a orientação da nossa intervenção didática.

3. A Segunda Parte do Estudo: a Intervenção Didática

Concluída a fase de diagnóstico, iniciamos a segunda parte do nosso estudo, levando a cabo uma experiência didática, visando: 1) desencadear um processo de ensino e aprendizagem do texto literário (narrativo e poético), a partir da análise das características de cada tipo de texto; 2) procurar uma reflexão permanente e em contexto, de modo a monitorizar e tomar consciência do processo de compreensão pelos alunos, dando cumprimento aos objetivos definidos para a segunda parte do nosso estudo, apresentados no Capítulo 4 desta dissertação.

Articulamos os conceitos de “competências específicas”, “conteúdos” e “descritores de desempenho”, presentes nos programas em vigor (Reis, *et al.*, 2009) com os objetivos definidos nas metas curriculares relativas à disciplina (Anexo 2).

As competências pressupõem uma ligação estreita entre os conhecimentos e as capacidades dos alunos. Os conteúdos são de natureza concetual e descritiva e ativam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como

resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua, visando o conhecimento sistematizado do Português-padrão. Por descritor de desempenho entende-se um enunciado sintético, preciso e objetivo indicando o que o aluno deve ser capaz de fazer após uma sequência de aprendizagem

As Metas Curriculares de Português identificam as aprendizagens essenciais a fazer pelos alunos, destacando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino.

Dado que cada descritor de desempenho previsto nas Metas Curriculares de Português requer o ensino formal, as atividades de leitura devem ser orientadas para uma determinada finalidade, correspondente ao descritor selecionado, devendo porém evitar-se a exaustividade de todos os descritores de desempenho relativamente a todos os textos e obras indicadas.

Defendemos que no ensino da leitura não existem metodologias únicas e a aprendizagem faz-se de uma forma gradual, observando o princípio da progressão, tal como previsto nos textos programáticos sobre os quais refletimos na primeira parte desta dissertação (Capítulo 2), que destacam a integração das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) e a interligação entre a leitura, a escrita e a oralidade.

A leitura orientada deve ser apenas uma das formas de abordagem dos textos literários propostos pela lista anexa às Metas Curriculares (Anexo 2) ou dos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

Para além das orientações programáticas, a planificação das atividades contemplou os resultados da diagnose, que evidenciou resultados similares nas tarefas de compreensão na leitura em ambas as turmas-alvo do estudo.

Teve-se em conta o contexto sociocultural dos alunos, que também era bastante idêntico nas duas turmas, as orientações programáticas e os contributos das docentes do grupo disciplinar que lecionavam a disciplina de Português ao 5.º ano de escolaridade, numa cultura de participação de todos.

A intervenção didática consta dos Projetos de Trabalho de cada turma: não se tratou de uma ação isolada de uma docente, mas de um trabalho articulado entre os professores de um grupo disciplinar, a Direção do Agrupamento, outros docentes que integram os Conselhos de Turma, as respetivas Diretoras de Turma e naturalmente os Encarregados de Educação dos alunos.

Dada a necessidade de apropriação progressiva e de integração das competências, o projeto foi implementado ao longo do primeiro e do segundo período, na tentativa de não concentrar a intervenção num espaço de tempo demasiado curto.

No decurso deste programa, seguimos as propostas de Viana *et al.* (2010), cuidando que as experiências de leitura decorressem segundo a sequência: ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; leitura do texto (em modalidades diferentes); exploração; análise do tipo de tarefa; resposta; argumentação; eventual pesquisa de informação.

A realização das tarefas é frequentemente acompanhada de uma justificação, pois pretende-se a explicitação dos raciocínios dos alunos. A reflexão sobre os resultados da utilização das estratégias de leitura é importante para que compreendam as vantagens da sua utilização. As correções são feitas pela professora ou através da autocorreção

Consideramos pertinente apresentar a ambas as turmas as mesmas sequências didáticas propostas pelo manual e as tarefas constantes dos guiões de leitura que construímos, considerando a possibilidade de diferenciação, dada a progressão que os alunos viessem a demonstrar.

Assumimos nesta investigação que o professor é sistematicamente requisitado a uma atitude reflexiva e a mediar as interações entre os alunos e as atividades propostas. Pressupõe um aluno intelectualmente desafiado a compreender cada vez melhor os textos.

Em seguida, descrevemos os procedimentos relativos a esta fase da investigação, referentes à análise do manual adotado no respeitante às possibilidades que apresenta para o desenvolvimento da compreensão na leitura; a aplicação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em contexto de sala de aula e a conceção de recursos didáticos sob a forma de guiões de leitura visando a modificação de comportamentos dos alunos, que será avaliada após a intervenção.

3.1. Análise do Manual Adotado

Conscientes da importância que ainda assume o manual, entre nós, conforme descrito na primeira parte desta dissertação (Capítulo 3), procedemos à análise do manual adotado no agrupamento para o 5.º ano de escolaridade.

Pretendemos verificar se o manual apresenta propostas de atividades suscetíveis de desenvolverem a competência na leitura dos alunos do 5.º ano,

nomeadamente a partir das obras literárias, avaliando se há atividades com os seguintes propósitos:

- Reconhecer informação explícita no texto ou se também se ensina a parafrasear, ou seja, a produzir discursos pessoais e críticos na explicação dessa informação e a construir inferências;

- Estabelecer a ligação entre as frases, a compreender a estrutura do texto e a sua organização; a fazer sínteses, realizar leituras críticas e descobrir as ideias principais;

- Distinguir entre factos e opiniões; realidade ou ficção; compreender a intenção do autor;

- Refletir sobre as aprendizagens por si realizadas e adquirir métodos de estudo que lhes permitam desenvolver melhores competências de compreensão na leitura.

Tendo em conta a fundamentação teórica apresentada na primeira parte, propomo-nos ainda verificar: 1) se há variedade de autores; 2) se estão representados os grandes escritores; 3) se os textos foram alvo de supressões ou de adaptações; 4) que tipologia textual é oferecida aos alunos.

Construímos grelhas de análise que adaptamos a partir das propostas de Rocha (2007) e também de D'Urung (1974) e Bardin (1977), citados pela referida autora para explorar e sistematizar a informação, considerando as orientações dos documentos legais em vigor: *Programas de Português do Ensino Básico – PPEB* (Reis *et al.*, 2009); *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Ministério da Educação e Ciência, 2012a) e a revisão da literatura especializada que efetuamos na primeira parte desta dissertação.

Foram analisados 61 textos, no que respeita à autoria e à tipologia, selecionadas e analisadas 346 perguntas e propostas de atividades relativas aos processos de compreensão na leitura, tendo em conta os momentos da leitura, excluindo-se aquelas que diziam respeito ao desenvolvimento específico de outras competências.

Tal implicou a leitura global do manual, de modo a conseguir uma visão sincrética das suas características e conteúdo; a perspetivação das possibilidades de organização e a determinação das categorias de análise.

Apresentamos tabelas distintas relativas aos aspetos que foram considerados: textos e autores; autores, integridade dos textos, tipologia de textos, processos de

compreensão na leitura, tendo em conta as fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e metacognição.

As tabelas apresentam a informação de natureza qualitativa e quantitativa, resultante da análise do manual, que nos habilita a responder fundamentadamente às questões que levantamos. A respeito de cada uma das categorias, indicamos as páginas do manual onde se encontram os textos, os totais e as percentagens, bem como a especificação de outras competências desenvolvidas a partir da leitura.

Para uma apreciação global da informação, apresentamos a Tabela 12 que resume os processos de compreensão na leitura.

3.1.1. Apresentação do projeto editorial

O manual de Português adotado no agrupamento para o 5.º ano de escolaridade é *Etapas 5*, de Madalena Relvão, Graça Trindade e Maria de Lourdes Santos, da editora Asa.

O projeto editorial inclui, para além do manual do aluno, diferentes componentes (o *Guia Gramatical*, o *Caderno de Atividades*, o *20 Manual Multimédia* (em CD-ROM e on-line) e ainda o *Apoio Internet*. O manual apresenta uma unidade de diagnóstico e seis unidades didáticas.

Na análise que efetuamos consideramos apenas o manual e respetivas propostas de trabalho no que se refere à compreensão na leitura, tendo em conta os processos cognitivos específicos associados à compreensão e os objetivos que norteiam o ato de ler.

Passamos em seguida à apresentação de cada uma das tabelas de apreciação e respetiva interpretação.

3.1.2. Textos e respetivos autores

Na Tabela 4 procedemos ao levantamento e quantificação dos escritores a que o manual dá preferência; a variedade de autores e obras; se se verifica ou não a indicação dos autores dos textos, bem como se há ou não referência às obras de onde foram extraídos. Definimos as seguintes categorias de análise: autores de literatura canónica, autores de literatura infanto-juvenil (portugueses), autores de países de língua oficial portuguesa e textos de outros autores. As duas últimas categorias

apresentadas na Tabela 4 destinam-se a verificar a existência de textos sem a indicação do autor ou da obra.

Tal como Rocha (2007), consideramos escritores de “literatura canónica” (categoria 1) os autores consagrados que pontualmente também escreveram literatura infanto-juvenil, ou que não tendo publicado especificamente para crianças, têm obras que permitem a seleção de excertos que podem ser lidos e compreendidos por alunos deste nível de ensino, tais como Miguel Torga, Guerra Junqueiro ou Aquilino Ribeiro.

A designação de “escritores de literatura infanto-juvenil (portugueses)” (categoria 2) abrange aqueles cuja obra se destina especificamente a crianças e jovens, tais como Alice Vieira, António Torrado, ou Luísa Ducla Soares, cujas obras fazem parte das propostas de leitura do Plano Nacional de Leitura (PNL).

A designação “escritores de países de língua oficial portuguesa” (categoria 3) abrange os escritores de países de língua oficial portuguesa, tendo em conta as propostas dos programas de Português em vigor.

No domínio do texto literário, é de particular relevância a leitura de autores de língua oficial portuguesa, já que possibilita a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas. A leitura destes autores permite ainda reconhecer que há variedade nos usos da língua, que deve ser entendida como fator de riqueza, salienta Xavier (2011).

No referencial de textos que o programa apresenta (Reis *et al.*, 2009), contemplam-se narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa, sublinhando-se que a educação literária dos alunos do 2.º Ciclo deverá privilegiar a diversidade na qualidade e não a leitura obrigatória de alguns títulos inscritos no elenco dos textos chamados canónicos, que deve ser assegurada em momentos mais adiantados do currículo.

Como “Textos de outros autores” (categoria 4), estão incluídos autores de textos informativos ou outros (não literários), mas também autores menos referenciados ou até desconhecidos do público, onde se incluem textos de alunos.

A quinta e a sexta categorias são constituídas por textos em que não estão identificados os autores, ou as referências à obra.

A quantificação do número total de textos reveste-se de interesse na medida em que nos informa sobre o número de textos que o aluno tem a possibilidade de ler através do manual num ano letivo, uma vez que este material é um recurso comum a todos os alunos, independentemente de outros recursos a que poderão aceder.

Da análise dos dados constantes da Tabela 4, deverão salientar-se os seguintes aspetos:

- Verifica-se uma percentagem muito aproximada de textos de escritores de literatura canónica (21,4%) e de textos de escritores de literatura infanto-juvenil portugueses (19,7%) ainda que com a repetição de textos do mesmo autor. São contempladas sete narrativas de escritores de língua oficial portuguesa (11,4%).

- Constata-se a presença de sete textos sem indicação de autor (11,4%) e de quatro textos sem indicação de obra (6,6%), pelo que podemos considerar que o manual propicia o desenvolvimento de outras leituras, nomeadamente a leitura extensiva de outras obras, ou de outros poemas, constituindo-se como exemplo para educar no respeito pelo rigor da referência, da citação, da identificação. Apesar de haver vários textos do mesmo autor, o que se verifica particularmente no caso do texto dramático, onde o único autor representado é António Torrado, consideramos que o número de textos oferecidos pelo manual é adequado atendendo à extensão que a maioria deles apresenta e ao número de aulas previstas para a disciplina de Português no 5.º ano de escolaridade.

Tabela 4. Textos e autores

TEXTOS E AUTORES	TEXTOS (páginas)	Total	%
1. Textos de escritores de literatura canónica (La Fontaine, Miguel Torga, Guerra Junqueiro; Hans C. Andersen; Aquilino Ribeiro; Bocage, Augusto Gil, Eugénio de Andrade, Alphonse Daudet)	48; 56; 102; 110; 111; 112; 119; 130; 133; 139; 152; 159-169; 175-176	13	21,4
2. Textos de escritores de literatura infanto-juvenil (portugueses) (Ana M. Magalhães e Isabel Alçada; Matilde Rosa Araújo; Álvaro Magalhães; Alice Vieira; António Torrado; Manuel António Pina; Luísa Ducla Soares)	32-34; 42-45; 51-54; 106; 124; 140; 146; 190-193; 196; 198-200; 207-208; 214-216	12	19,7
3. Textos de escritores de países de língua oficial portuguesa (Lourenço do Rosário; J. Mauro de Vasconcelos; Manuel Rui; José Eduardo Agualusa; Mia Couto; José Paulo Paes)	69; 75; 76-77; 84-85; 88-92; 94-95; 114	7	11,4
4. Textos de outros autores (de textos não literários, ou desconhecidos do grande público)	65, 68, 87; 99; 100-101; 117; 120; 123; 125; 135; 143; 156-157; 170-174; 177-178; 183; 188; 203; 222	18	29,5
5. Textos sem indicação de autor	62; 72-73; 80; 141-142; 151; 205; 209	7	11,4
6. Textos sem indicação de obra	80; 141- 142; 205; 209	4	6,6
Número total de textos		61	100

Pela análise da Tabela 5, é possível concluir que estão representados 36 autores: 9 escritores de literatura canónica (25%); 8 escritores de literatura infanto-juvenil (22,2%); 6 escritores de países de língua oficial portuguesa (18,7%) e 13 outros autores (36,1%).

Verifica-se um equilíbrio entre a presença de escritores de literatura infanto-juvenil e de escritores de literatura canónica. A percentagem de escritores de língua oficial portuguesa, ainda que um pouco inferior (18,7%), marca a sua presença e verifica-se uma percentagem significativa de outros autores (36,1%).

Regista-se alguma diversidade de autores, aspeto desejável num manual destinado a um público que deve contactar com o maior número possível de escritores com os seus estilos próprios e diversos conceitos do mundo.

Tabela 5. Autores

TEXTOS E AUTORES	TEXTOS (páginas)	Total	%
1. Escritores de literatura canónica		9	25
2. Escritores de literatura infanto-juvenil (portugueses)		8	22,2
3. Escritores de países de língua oficial portuguesa		6	18,7
4. Outros autores		13	36,1
Número de autores referidos		36	100

Interessou-nos ainda verificar a ocorrência ou não de textos adaptados ou com supressões (Tabela 6), pelo que definimos duas categorias de análise: “Textos com supressões” e “Textos adaptados”.

Há um número elevado de textos com supressões (26 textos que correspondem a 74,2%), o que pode ser justificado pela extensão dos textos e a conseqüente necessidade de se fazerem os ajustamentos necessários ao espaço disponível no manual.

No respeitante ao número de textos adaptados, há a referir que existem 9 textos (25,8%), o que constitui uma percentagem relativamente elevada.

Como refere Rocha (2007), as supressões podem indicar a necessidade de ajustamento do texto ao nível etário dos jovens ou ao espaço de página do manual, mas as adaptações significam alterações ao texto original, o que poderá conduzir ao seu empobrecimento. As adaptações feitas aos textos literários de La Fontaine (pág. 48), José Mauro de Vasconcelos (pág. 75), ou Hans Christian Andersen (pág. 130), poderiam ter sido evitadas, no manual, uma vez que, como refere Kintsch (1998), as alterações ao texto, eventualmente numa tentativa de o tornar mais acessível ao jovem leitor, não contribuem para o desenvolvimento da compreensão.

Tabela 6. Integridade dos textos

TEXTOS E AUTORES	TEXTOS (páginas)	Total	%
1. Textos com supressões	32-34; 42-45; 51-54; 50; 56; 65; 68; 69; 88-92; 94-95; 100-101; 102; 111; 133; 139; 141-142; 152; 156; 157; 159-169; 175-176; 170-174; 196; 203; 207-208; 213	26	74,2
2. Textos adaptados	48; 75; 99; 120; 130; 142; 183; 188; 203	9	25,8
Número total de textos		35	100

3.1.3. Tipologia de textos

Ao falar em tipologia textual, consideramos as três formas naturais de literatura (narrativa, lírica e dramática), os respetivos géneros literários e também os protótipos textuais.

É consensual a perspetiva de que quanto mais se familiarizarem com diferentes tipos de textos, mais os alunos irão desenvolver a sua competência de compreensão na leitura. Assim, realizamos a análise das tipologias de textos presentes no manual, através da Tabela 7, que contém as seguintes categorias: texto narrativo em prosa; texto poético; produções da tradição popular; texto dramático; banda desenhada; textos informativos e outros tipos de textos (grelhas, gráficos, textos de instruções, anúncios...).

No respeitante às duas primeiras categorias (texto narrativo em prosa e texto poético), fizemos subdivisões como propõe Rocha (2007), dado que existem géneros textuais específicos e diversos.

Na narrativa em prosa foram considerados seis géneros de texto: lendas / mitos, contos tradicionais (portugueses) e de língua oficial portuguesa, contos maravilhosos, fábulas e narrativas de fundo histórico, literário ou como veículo de divulgação de saberes diversos.

No texto poético foram consideradas as narrativas que compreendem fábulas, poesias de fundo histórico ou literário, nas quais se enquadram as poesias do romanceiro popular, textos de intervenção cívica, poesia, lengalengas e produções da tradição popular (adivinhas, provérbios e anedotas).

Da análise dos dados registados na Tabela 7 salientam-se os seguintes aspetos: o número elevado de textos narrativos em prosa (22 textos, que correspondem a 36%). Na maioria destes textos há uma alta representatividade de

narrativas do imaginário (lendas, contos e fábulas). Não estão propostas leituras de contos tradicionais portugueses, oferecendo, em contrapartida, a leitura de 6 contos estrangeiros de língua oficial portuguesa, o que corresponde a uma percentagem de 10% dos textos. À poesia é conferida uma relevância menor, com a presença de 12 textos, correspondendo a 19,7% dos textos analisados. Encontra-se um exemplo da narrativa em verso (fábula), mas não é contemplada a poesia do romanceiro popular, o que está conforme as orientações constantes das *Metas Curriculares* (Ministério da Educação e Ciência, 2012a), documento que propõe a poesia do romanceiro para a educação literária no 6.º ano de escolaridade. Não foram registadas ocorrências para a categoria “Textos de intervenção cívica”.

O número de poemas apresentados está em conformidade com as propostas das metas curriculares para o 5.º ano, embora o mesmo não se possa dizer sobre os autores de poesia (Anexo 2). Não são apresentados quaisquer exemplos de lengalengas.

De salientar uma quase ausência de textos da tradição popular portuguesa, dada a inexistência de contos tradicionais portugueses, adivinhas e anedotas e a fraca ocorrência de provérbios. Pensamos que estes textos deveriam ter uma maior representatividade no manual, na medida em que o contacto dos alunos com estes textos do nosso património comum está na base da construção de uma memória coletiva e é um valioso fator identitário, como referem os textos programáticos. Além disso, constituem formas de desenvolver a competência na leitura, nomeadamente através da compreensão da linguagem figurativa.

A percentagem de textos informativos é de 19,7%, oferecendo propostas de atividades que contribuirão para o desenvolvimento cultural e lexical dos alunos, bem como para o desenvolvimento da capacidade de seleção de informação essencial. Existem alguns textos incluídos na categoria “Outros textos (grelhas, gráficos, cartazes, textos de instruções, anúncios...)”, onde são contemplados tipos de texto que o aluno / leitor encontra frequentemente no seu dia a dia, e que colocam exigências ao nível da competência comunicativa dos cidadãos. Verifica-se uma expressividade menor nesta categoria, registando-se a ocorrência de cinco textos, com uma percentagem de 8,1 %. Pensamos que estes textos poderiam proporcionar situações de aprendizagem mais ricas, como por exemplo a interpretação de dados, cuja ocorrência não se verifica.

Os textos dramáticos têm uma representatividade de sete textos, todos do mesmo autor, como já referimos, correspondendo a uma percentagem de 11,5%. A

presença do texto em banda desenhada é residual, verificando-se a ocorrência de dois textos apenas, o que corresponde a uma percentagem de 3,3%.

Este manual apresenta um predomínio de textos narrativos e poéticos. Porém, os textos informativos marcam presença, bem como o texto dramático e outros tipos de texto, ainda que o texto em banda desenhada ocorra de forma muito residual.

Verifica-se um claro privilégio dos textos literários tendo em conta o número de ocorrências.

O manual apresenta, pois, textos para todas as categorias que foram definidas, permitindo aos jovens o contacto com diversas tipologias textuais, embora se verifiquem ausências em algumas subcategorias, conforme já foi referido.

Tabela 7. Tipologia dos textos

TIPOLOGIA DOS TEXTOS	PÁGINAS DO MANUAL	Total	%
1. Texto narrativo em prosa		22	36
1.1. Lendas / Mitos	42-45; 48; 51-54	3	4,9
1.2. Contos tradicionais (portugueses)		0	0
1.3. Contos estrangeiros de língua oficial portuguesa	69; 72-73; 76-77; 84-85; 88-92; 94-95	6	10
1.4. Contos maravilhosos	130; 133; 139; 146; 152	5	8,3
1.5. Fábulas	32-34; 48; 62	3	5
1.6. Narrativas de fundo histórico, literário ou como veículo de divulgação de saberes diversos	75; 87; 156-157; 159-169-175-176; 140	5	8,3
2. Texto poético		12	19,7
2.1. Narrativas			
2.1.1. Fábulas	56	1	1,7
2.1.2. De fundo histórico ou literário (inclui poemas do romanceiro popular)		0	0
2.1.3. Textos de intervenção cívica		0	0
2.2. Poesia	100-101; 102; 106; 110; 111; 112; 114; 117; 119; 123; 124	11	18,3
2.3. Lengalengas		0	0
3. Produções da tradição popular		1	1,7
3.1. Adivinhas		0	0
3.2. Provérbios	46	1	1,7
3.3. Anedotas		0	0
4. Texto Dramático	190-193; 196; 198-200; 207-208; 213; 214-216; 222	7	11,5
5. Banda Desenhada	171-174; 205	2	3,3
6. Textos informativos	50; 65; 68; 99; 120; 125; 135; 141-142; 151; 177-178; 183; 188	12	19,7
7. Outros textos (grelhas, gráficos, cartazes textos de instruções, anúncios ...)	80; 170; 179; 203; 209	5	8,1
Total		61	100

3.1.4. Processos de compreensão na leitura

Até este momento, descrevemos a autoria, a integridade e as tipologias dos textos presentes no manual. Propomo-nos agora analisar os processos de compreensão trabalhados nas perguntas e atividades do manual.

Para tal, construímos três tabelas relativas aos processos de compreensão, que organizamos tendo em conta os momentos da leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Giasson, 2005) e registamos os dados relativos aos processos de compreensão, tendo em conta as propostas de Viana *et al.* (2010), já descritos na primeira parte desta dissertação.

Acrescentamos uma tabela relativa à metacognição dada a sua importância no aumento das capacidades de compreensão, conforme tem sido demonstrado pela investigação (Vaz, 1998, Viana *et al.*, 2010) cuja relevância é enfatizada pelos programas de Português em vigor.

3.1.4.1. Pré-leitura

A pré-leitura compreende todas as atividades que os alunos realizam antes da leitura do texto propriamente dita. Os bons leitores mobilizam diversas estratégias que os habilitam a uma melhor compreensão do que vão ler e se traduzem na previsão ou antecipação do conteúdo do texto que permite ativar conhecimentos que vão servir como quadro de referência, motivar para a leitura e fornecer uma estrutura organizacional, proporcionando ao aluno / leitor uma melhor compreensão do texto.

Sabemos que os leitores não abordam o texto como uma “folha em branco” (Martins, 2012), mas sim apoiados em expectativas que constroem a partir da situação de leitura, das suas finalidades, do suporte em que o texto é apresentado, da sua disposição na página, permitindo-lhes formular hipóteses quer sobre o conteúdo, quer sobre a forma do texto.

Definimos, pois, os seguintes tópicos essenciais: ativação do conhecimento prévio do leitor, elementos paratextuais e previsões sobre o conteúdo do texto, que se encontram apresentados na Tabela 8.

No tópico “Ativação do conhecimento prévio do leitor”, ocorrem duas atividades que permitem aos alunos adquirir informação necessária para a compreensão do texto e três baseadas na formulação de questões que favorecem a troca de impressões

sobre informação necessária à compreensão do texto. O tratamento do vocabulário, cujo conhecimento prévio se exige para que a compreensão se processe mais facilmente, surge em nove atividades e em treze atividades propõe-se o estabelecimento de relações entre o tema do texto e os conhecimentos dos alunos.

O tópico “Ativação do conhecimento prévio do leitor” surge representado em 29 atividades, o que corresponde a 52,8% das atividades de pré-leitura propostas pelo manual.

No tópico “Elementos paratextuais” não foram registadas ocorrências.

Os elementos paratextuais de interesse para este nível de ensino (título, subtítulo, autor, ilustrador, editor, data de publicação, coleção, ...), caracterizam-se por serem facilitadores de leitura. Como refere Rocha (2007), através deles, o leitor pode esclarecer dúvidas, contextualizar as histórias, complementar as leituras realizadas. É um passo importante no sentido de desenvolver a capacidade de consultar e de aprender o rigor na referência das fontes de autoria, pelo que consideramos que teria sido pertinente a inclusão, no manual, de atividades suscetíveis de promover o reconhecimento de elementos paratextuais.

No item “Previsões sobre o conteúdo do texto” interessava-nos perceber de que modo os alunos são orientados na observação e interpretação dos elementos distintos dos textos, de modo a fazerem conjeturas infirmadas ou confirmadas pela leitura, habilitando-os a uma boa compreensão. Verificamos a ocorrência de 26 atividades, correspondentes a 47,2% das atividades de pré-leitura, distribuídas do modo que a seguir se explica.

O aproveitamento de títulos, como forma de questionar os alunos surge em cinco atividades. A solicitação da análise de imagens/ilustrações e a previsão do papel que esses elementos poderão desempenhar no texto surge em dezoito. Verifica-se que existem questões relativas à configuração gráfica dos textos/destaques, a partir das quais os alunos poderão conjeturar sobre o conteúdo de um texto, mas elas são pouco representativas, registando-se unicamente três atividades deste tipo.

Todas as atividades de pré-leitura analisadas convocam a compreensão inferencial, segundo a taxonomia de Català *et al.* (2001), citados por Viana *et al.* (2010).

Tabela 8. Processos de compreensão - Pré-leitura

Definição e operacionalização	Perguntas e propostas de atividades (pág. do manual e n.º da pergunta)	Tipo	Total	%
1. Ativação do conhecimento prévio do leitor			29	52,8
a) Dar informações sobre o texto	150 ^b ; 159 (1) ^c	Inferencial	2	
b) Formular questões	68 (2, 3); 188 (1) ^{c*}	Inferencial	3	
c) Explorar vocabulário / expressões	40 (1, 2, 3, 1) ^b ; 164 (1, 2) ^c ; 188 (2) ^{c*} ; 198(1;2)*; 206 (2) ^c	Inferencial	9	
d) Relacionar o tema do texto com os conhecimentos dos alunos	32 (4); 50 (1, 2, 3, 4) ^c ; 68 (1)* 82 (1; 2) ^c ; 98 ^c ; 170 ^a ; 188 (1) ^{c*} ; 188 (2) ^{c*} ; 206 (5) ^c	Inferencial	13	
e) Suscitar dúvidas/ comentários / histórias sobre o texto	40 (3, 2.) ^b ; 129 (5) ^a	Inferencial	2	
2. Elementos paratextuais (exploração de: autor, título, data de publicação, edição...)		Literal	0	
3. Previsões sobre o conteúdo do texto			26	47,2
a) Explorar o título usando-o como pista	32 (4); 140 (1); 140 (3, 4, 5)*	Inferencial	5	
b) Explorar ilustrações / imagens	32 (2, 3); 40 ^b ; 76 (1, 2, 3); 83 ^a ; 128 (1, 2, 3, 4) ^a ; 118 ^c ; 140 (2, 3, 4, 5)*; 198 (3); 206 (1) ^c	Inferencial	18	
c) Configuração gráfica do texto / destaques	192 (1; 2, 1; 2, 2)	Inferencial	3	
Pré-leitura			55	100

^{a)}Atividades de escrita; ^{b)}Atividades de expressão oral; ^{c)}Atividades de compreensão do oral; ^{d)}Atividades de gramática; *Atividades presentes em várias categorias de análise.

3.1.4.2. Leitura

O momento da leitura propriamente dita é uma fase muito importante, uma vez que o leitor deve assumir um papel ativo e é desejável que à medida que vai lendo, confronte as previsões que fez anteriormente com a informação do texto, formule perguntas e respetivas respostas, recapitule informação recolhida e vá concebendo novas hipóteses.

Definimos, pois, os seguintes tópicos essenciais: previsões sobre o conteúdo do texto, compreensão do vocabulário e compreensão da linguagem figurativa que apresentamos na Tabela 9.

Assim, estabelecemos o tópico “Previsões sobre o conteúdo do texto”, porque o processo de fazer previsões não fica limitado à fase da pré-leitura. Interessa-nos compreender se há atividades capazes de estimular o desenvolvimento de uma leitura ativa, em que o leitor seja convocado a dialogar com o texto, a levantar hipóteses, o que lhe permite ler com interesse e atenção. Verificamos que ocorrem neste tópico 11 atividades, que correspondem a 30,5% das propostas para esta fase do processo,

sendo que há seis atividades que proporcionam previsões sobre a continuação do texto, três que favorecem o confronto das previsões inicialmente formuladas com a informação durante a leitura, mas apenas duas de questionamento sobre o texto.

Considerando a pertinência de analisar a forma de aquisição do vocabulário, na descoberta do significado do texto, formulamos 3 tópicos: utilizar o contexto para descobrir o significado de palavras ou expressões, inferir o significado pela formação da palavra e detetar o vocabulário de uso geral / específico com recurso ao dicionário.

Relativamente à compreensão do vocabulário, verificamos a ocorrência de treze atividades, correspondentes a 36,2% das atividades da fase da leitura.

A inferência do significado pelo contexto é uma estratégia importante no desenvolvimento do vocabulário, pelo que é desejável que os alunos aprendam estratégias que lhes permitam saber proceder perante uma palavra nova que surja no texto. Verificamos a ocorrência de oito atividades neste tópico.

A inferência do significado a partir da formação da palavra é um processo em que o aluno se serve da sua estrutura (radical, prefixo, sufixo) para descobrir o seu sentido. Quando o aluno tem a noção do valor de alguns radicais, prefixos e sufixos, poderá tornar-se mais autónomo, ao defrontar-se com uma palavra desconhecida, mas constituída por elementos que o podem conduzir ao seu significado. Consideramos a formulação deste item dada a importância deste tipo de inferência na criação da autonomia do leitor, não se registando, porém nenhuma atividade destinada ao seu desenvolvimento.

O item “Detetar vocabulário de uso geral / específico por recurso ao dicionário” reveste-se de importância dada a possibilidade de uma incorreta apreensão do significado de vocábulos homónimos de outros mais conhecidos e de vocábulos polissémicos. Neste item interessava-nos verificar se o manual incluía a boa compreensão do vocabulário como um caminho a percorrer aquando da compreensão na leitura, mas registam-se apenas cinco atividades.

A compreensão da linguagem figurativa também tem influência na compreensão da leitura. Não pretendemos apenas a identificação dos recursos retóricos. Neste nível de aprendizagem é pertinente que o aluno compreenda o valor das expressões em que essas figuras são utilizadas. É igualmente importante explorar a linguagem figurada, forma de dizer o que dificilmente pode ser dito de outro modo, abrindo uma multiplicidade de sentidos.

Assim, definimos o tópico “Compreensão da linguagem figurativa”, com dois itens: “Conotação e sentido figurado” e “Principais figuras de retórica”. No tópico em

questão, verificam-se doze atividades que correspondem a 33,3% das atividades propostas para a fase da leitura. Há tarefas propostas para o desenvolvimento dos principais recursos retóricos a trabalhar neste nível de ensino, excetuando-se a repetição.

Relativamente aos processos de compreensão na leitura, predomina a compreensão inferencial na fase da leitura, tal como já se verificou na fase da pré-leitura.

Tabela 9. Processos de compreensão - Leitura

Definição e operacionalização	Perguntas e propostas de atividades (pág. do manual e n.º da pergunta)	Tipo	Total	%
1. Previsões sobre o conteúdo do texto			11	30,5
a) Previsão sobre a continuação do tema / narrativa	43; 51 (3); 69 (4); 91; 149 (1) ^a ; 193 (10)	Inferencial	6	
b) Confrontar previsões iniciais com a informação durante a leitura	32; 69; 84	Inferencial	3	
c) Questionar o texto	33 (2); 167	Inferencial	2	
2. Compreensão de vocabulário			13	36,2
a) Utilizar o contexto para descobrir o significado de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios	46 (13.1); 91 (4); 157 (3); 168 (2.b, c, d); 171 (2.5) 116 (3) ^c	Inferencial	8	
b) Inferir o significado pela formação da palavra		Inferencial	0	
c) Detetar vocabulário de uso geral / específico por recurso ao dicionário	157 (2; 2.1); 167 (1); 177 (1); 193 (5)	Literal	5	
3. Compreensão da linguagem figurativa			12	33,3
a) Conotação e sentido figurado	42 (2.1; 3.1.); 119 (3.a)	Inferencial	3	
b) Principais figuras de retórica:				
b.1. metáfora	112 (1.2)	Inferencial	1	
b.2. personificação	33	Inferencial	1	
b.3. comparação	119 (3.b,c.); 147 (6.1)	Inferencial	3	
b.4. repetição		Inferencial	0	
b.5. onomatopeia	106 (4)	Inferencial	1	
b. 6. enumeração	44 (5.1)*; 46 (8)*; 216 (5.1)	Inferencial	3	
Durante a leitura			36	100

^{a)} Atividades de escrita; ^{c)} Atividades de compreensão do oral; * Atividades presentes em várias categorias de análise.

3.1.4.3. Pós-leitura

A fase da pós-leitura é muito importante, na medida em que, como refere Martins (2012) pode ser associada à procura de informação relevante nos textos e à sua integração. Permite ainda, segundo Solé (1998), a reflexão pessoal, a partilha e a construção de sentidos com outros leitores.

Estabelecemos as seguintes categorias de análise: previsões sobre o conteúdo do texto, compreensão de vocabulário, reconhecimento de informação explícita no texto, formulação de suposições a partir de indícios, sistematização, esquematização, resumo ou síntese da informação e formação de juízos próprios com respostas de caráter subjetivo.

Mantivemos na grelha de análise, os tópicos relacionados com as previsões sobre o conteúdo do texto e a compreensão do vocabulário, tal como fizemos para as fases da pré-leitura e da leitura, dada a sua importância para a compreensão do texto. Verificamos que, embora presentes, elas têm ocorrências menos significativas nesta fase, registando-se respetivamente 2,5% e 1,2% da totalidade das atividades de pós-leitura.

Interessa-nos verificar a existência de rotinas de interpretação que valorizassem a identificação de informação explícita. Por isso, criamos o tópico “Reconhecimento de informação explícita no texto”, com várias subcategorias: identificar detalhes (onde, quando, quem, o quê, como, porquê e para quê); identificar ordem / sequência das ações, identificar relações de causa-efeito; identificar características de personagens e reconhecer ideias principais (tema, assunto, ideias-chave). Procuramos analisar as questões do manual cujo objetivo é permitir que o aluno reconheça intervenientes, atuações, acontecimentos, locais onde os acontecimentos ocorrem, o momento da ocorrência, a forma como as ações se desenrolam, as características das personagens, do espaço, os motivos das ações e reações, os objetivos explicitamente expressos no texto. Trata-se do nível literal de compreensão, seguindo a taxonomia de Català *et al.* (2001).

Verificamos que neste tópico são propostas 112 atividades, correspondendo a 45,6% das tarefas de pós-leitura propostas.

O tópico “Formulação de suposições a partir de indícios” diz respeito à inferência de informação implícita. Nem toda a informação se encontra explícita no texto, pelo que, para fazer uma inferência, o aluno terá de passar da compreensão literal da informação explicitamente expressa no texto, da superfície do texto, para um

outro nível. Uma pergunta incide sobre o nível literal se exigir informação explícita no texto, se a resposta equivaler semanticamente a uma parte do texto; pertence ao nível inferencial se não for possível obter essa informação pela sinonímia ou pela aplicação de regras de sintaxe.

A atenção dada à inferência reveste-se de particular importância, pois quem escreve conta com algum conhecimento por parte do leitor, conforme já clarificamos na primeira parte deste trabalho. Na realização de inferências, o aluno utiliza a informação que o texto contém e os conhecimentos sobre o mundo para poder compreender o que o autor pretendeu dizer.

Interessa-nos, neste ponto, verificar de que modo se processa no manual o ensino da inferência, dado que existem estudos que mostram a vantagem de, desde muito cedo, as crianças desenvolverem as suas competências inferenciais (Kail *et al.*, 1977; Johnson & Johnson, 1987; Hansen & Pearson, 1983).

Efetuamos uma adaptação da classificação das inferências de acordo com as propostas de Johnson & Johnson (1987), a taxonomia proposta por Català *et al.* (2001), e os objetivos definidos nas *Metas Curriculares* (Ministério da Educação e Ciência, 2012a) para este nível de ensino.

O lugar pode ser inferido por diversos indícios, tais como as suas características, detetadas pelas sensações, por referência a pessoas que aí se movimentam ou trabalham, ou ainda uma ação que aí decorra.

O agente pode ser inferido por utensílios característicos de uma profissão, por uma ação, pelo local onde se encontra.

O tempo pode ser inferido por meio da interpretação de diversos indícios como acontecimentos históricos ou culturais, atividades próprias de certas épocas do ano, ações, recursos ou instrumentos, relativos a certos momentos do dia, condições atmosféricas, entre outros indícios.

A ação (o que acontece, o que alguém faz) pode ser inferida pelo aluno, por exemplo, se tiver em conta os intervenientes, as propriedades de uma ação ou acontecimento.

O instrumento, *i.e.*, aquilo que se utiliza como utensílio ou ferramenta, é inferido através de informação sobre a sua função, as suas características, ou o que é produzido por causa da sua utilização.

A inferência de causa - efeito ou de efeito - causa é fundamental para a boa compreensão do que se lê. Para este tipo de inferência, tornam-se particularmente importantes os conhecimentos e os esquemas mentais do leitor, uma vez que há

causas e efeitos fáceis de inferir, mas outros há em que os conhecimentos e esquemas dos leitores poderão levar a leituras diferentes. Trata-se de um tipo de inferência a ser trabalhado por excelência, dado que a relação causa - efeito é permanente nas situações do cotidiano.

A dedução de sentimentos e atitudes é experienciada pela criança desde tenra idade. Este tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de competências de compreensão da leitura, mas também da compreensão do outro (Rocha, 2007).

No tópico “Formulação de suposições a partir de indícios”, registamos a ocorrência de 28 atividades, que correspondem a 11,3% das atividades propostas pelo manual para a pós-leitura, percentagem que é inferior à das atividades de compreensão literal a que já nos referimos. Verifica-se que os itens “Dedução de detalhes” e “Dedução das características das personagens” apresentam um número muito aproximado de ocorrências: respetivamente 11 e 10 atividades, seguindo-se o item “Dedução de relações de causa - efeito”, com 6 atividades, enquanto no item “Dedução da ideia principal” só se regista uma 1 ocorrência e o manual não propõe atividades para o item “Dedução de uma sequência”. Os dois últimos aspetos careciam de maior atenção por parte do manual, dada a importância que possuem no desenvolvimento da compreensão.

É impossível fixar toda a informação que um texto contém, pois há um limite para a capacidade de memorização. Os bons leitores vão automaticamente retendo as ideias essenciais do que estão a ler, normalmente parágrafo a parágrafo, de modo a poderem concluir, no final, a ideia principal. Importa ensinar esta estratégia aos alunos, sendo expectável, neste nível de ensino, que o manual incluísse maior número de perguntas em que se solicitasse a descoberta da ideia principal do texto e sobre o assunto ou o tema, que poderiam ajudar os alunos a compreender a ideia principal.

Incluimos o tópico “Sistematização, esquematização, resumo ou síntese de informação” porque nos interessa verificar se o manual propõe atividades que permitam o processamento da informação mediante a mobilização de estratégias de reorganização (nível da reorganização), segundo a taxonomia de Català *et al.* (2001). Este tópico encontra-se presente em 19 atividades, correspondentes a 7,7% das atividades de pós-leitura.

A elaboração de esquemas organizadores de informação é para Viana *et al.* (2010) uma das estratégias de leitura que ajuda a desenvolver a compreensão, pelo que deve ser trabalhada com os alunos. No item “Elaborar / completar esquemas”, surgem 5 atividades.

No item “Resumir o texto / fazer sínteses parciais”, surgem 4 atividades. O resumo do texto, ou de partes do texto, é, como explica Viana (2009), uma forma de ajudar à seleção de informação relevante. É a avaliação mais direta dos resultados da interação entre o leitor e o texto na sua globalidade. É uma tarefa muito exigente para os alunos deste nível de ensino, mas é muito importante que seja trabalhada com eles. Consideramos que esta estratégia se encontra insuficientemente trabalhada nas propostas de leitura apresentadas pelo manual.

O item “Conceber títulos” não regista nenhuma ocorrência e sabemos que as questões que incidem sobre os títulos dos textos contribuem para a compreensão das ideias principais, do todo que é o texto, pelo que deveriam estar presentes no manual.

A compreensão do todo que é o texto passa também, como diz Rocha (2007), pela análise da sua estrutura, das partes que o texto contém, do modo como os assuntos se interligam, se sucedem e de que forma termina. Neste nível de ensino, os alunos estão muito familiarizados com os textos narrativos, portanto poderão ser orientados por questionários que sigam essa estrutura: situação inicial, o facto que desencadeou, as peripécias e a conclusão. Mas os textos em verso também permitem a análise sob o ponto de vista de como os assuntos são organizados estrofe a estrofe. Justifica-se assim a inclusão do item “Dividir um texto em partes / ordenar partes do texto”, em que se registam 7 atividades.

O aluno pode pensar que compreendeu a ideia de uma expressão ou frase, porém só quando solicitado a usar o seu próprio discurso (elaboração de paráfrases) é que se percebe em que grau de compreensão se situa. Pretendemos verificar se o manual propõe atividades que permitam o desenvolvimento desta estratégia e constatamos que surgem apenas 3 atividades, pelo que consideramos, que tal como o resumo, esta capacidade se encontra insuficientemente trabalhada.

Ao terminar a leitura de um texto, um bom leitor assume uma posição crítica: analisa e avalia o seu conteúdo. Poderá fazer juízos sobre a credibilidade do seu autor, distinguir factos de opiniões, realidade de ficção, aperceber-se do ponto de vista e da intenção do autor, emitir uma opinião sobre o que acabou de ler. Situamo-nos no nível de compreensão crítica segundo a taxonomia de Català *et al.* (2001), que seguimos no nosso trabalho.

Formulamos por isso o tópico “Formação de juízos próprios com respostas de carácter subjetivo” e verificamos a ocorrência de 78 atividades, correspondentes a 31,7% das atividades de pós-leitura. Subordinamos-lhe oito itens que nos parecem

adequados para este nível de ensino, tendo em conta a taxonomia de Català *et al.* (2001), os programas, as metas curriculares e a literatura infanto-juvenil.

“Emitir juízos de realidade ou de ficção” é essencial neste nível etário, diz Rocha (2007), num momento em que os alunos estão a terminar a infância. Alguns mais jovens ou imaturos confundem realidade com ficção pelo que não será demais dar alguma atenção a este aspeto, mas o manual só propõe uma atividade, o que se afigura insuficiente.

Consideramos que os itens “Formular juízos de valor, de conveniência, de aceitação / de atos e opiniões / de propriedade” são essenciais na construção da autonomia da leitura porquanto somos constantemente confrontados com textos que pretendem persuadir, convencer e até com alguns que apresentam opiniões como se de factos se tratasse, pelo que é de toda a vantagem trabalhar desde muito cedo esta distinção. Registam-se neste item 24 atividades.

O item “Formação de juízos próprios e identificação com a linguagem do autor” aponta para tarefas desde sempre pedidas aos alunos: descobrir o que é que o autor quis transmitir ou qual a sua perspetiva sobre o assunto tratado. É um dos processos que conduz à formação de juízos críticos, porque o ponto de vista do autor pode ser comparado com o dos alunos e ser objeto de discussão em contexto de sala de aula. Registam-se neste item 7 ocorrências.

O item “Apreciar o texto em termos do impacto que produziu no leitor e compará-lo com outros já lidos (respostas afetivas)” é o corolário da leitura: “gostei porque”; “não gostei porque”; “a personagem agiu corretamente, mas...”; “concordo”; “discordo”. Neste item surgem unicamente quatro atividades, mas dada a importância de que se revestem, o manual deveria conceder maior atenção ao seu tratamento.

Uma leitura criativa do texto, segundo Rocha (2007), consiste na expressão de pensamento criativo a propósito do seu conteúdo. Assim justificamos as duas subcategorias “Compor textos por imitação criativa para expressar sensibilidade e imaginação” e “Ler em voz alta, memorizar, recitar, dramatizar”, registando respetivamente 24 e 18 atividades. A partir do texto lido, poderão surgir novas ideias, a criação de um novo texto, uma tomada de posição através de um debate. Tal como diz Irwin (1986) trata-se de uma resposta de natureza afetiva, que, no contexto de sala de aula, se pode traduzir por uma reação emotiva à intriga, pela identificação do aluno com personagens do texto, ou mesmo pela recriação de passagens, por exemplo, através de outro ponto de vista.

Propor atividades de escrita, para além das que envolvem o resumo e a síntese, é fundamental levando a que os alunos comuniquem, por escrito, o que pensam e o que sentem, deixando espaço à expressão da sua criatividade e espontaneidade que não devem ser hipotecadas às imposições escolares dos adultos. De acordo com Cerrillo (2007), a prática da escrita é uma excelente estratégia para a aquisição e desenvolvimento da leitura. Consideramos, pela análise feita, que há uma grande atenção dada pelo manual à leitura crítica.

Tabela 10. Processos de compreensão - Pós-leitura

Definição e operacionalização	Perguntas e propostas de atividades (pág. do manual e n.º da pergunta)	Tipo	Total	%
1. Previsões sobre o conteúdo do texto			6	2,5
a) Debater sobre a coincidência entre as previsões e o texto lido	34; 46 (12); 149 (6) ^a	Inferencial	3	
b) Dar continuidade a uma história	46 (11); 149 (2) ^a ; 194 ^a	Compreensão Crítica	3	
2. Compreensão de vocabulário			3	1,2
a) Utilizar o contexto para fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas	136 (3)	Inferencial	1	
b) Propor a definição de conceitos, a apresentação de sinónimos ou de antónimos (para palavras ou expressões sinalizadas)	120 (7.1; 8.1)	Inferencial	2	
3. Reconhecimento de informação explícita no texto			112	45,6
a) Identificar detalhes (onde, quando, quem/ o quê, como, porquê, para quê)	35 (1) ^d ; 42 (1,2); 43 (4); 45 (7); 49 (1); 51 (1); 58 (3a, b, d); 68 (1. a,b,c,d,e.) [*] ; 69 (5,6); 77 (4.a,b,c,d,e.,5); 84 (1,2,3,4, 4.1.); 85 (5); 88 (1) ^a ; 91 (1,3, 5,6); 101 (2.a,b, c); 106 (1,2,3,4); 112 (2); 118 (4,6) ^c ; 119 (2.a,b,c; 4.); 120 (1,2,3,4,6); 130 (1,2,3,6); 135 (1,2); 141 (1); 142 (1.1,1.2) ^a ; 146 (1,2,4,5); 147 (6,8); 157 (1); 171 (2.2;2.3;2.4); 177 (2,6,7); 181 (1,2,3) ^b ; 182 (4.1,4.2) ^b ; 192 (4); 193 (6,7,9); 199 (4,5); 200; 207 (3,4); 208 (9,10,11,12); 215 (1.1,2,3); 216 (6.1,7); 219 (1.1,2,3,4,5) ^c	Literal	103	
b) Identificar a ordem / sequência das ações	180 (2) ^a ; 216 (5)	Literal	2	
c) Identificar relações de causa-efeito	193 (8);	Literal	1	
d) Identificar características de personagens	36 ^d ; 44 (5.1) [*] ; 46 (8) [*] ;215 (4,4.1)	Literal	5	
e) Reconhecer ideias principais (tema, assunto, ideias-chave...)	118 (3)	Literal	1	

Definição e operacionalização	Perguntas e propostas de atividades (pág. do manual e n.º da pergunta)	Tipo	Total	%
4. Formulação de suposições a partir de indícios			28	11,3
a) Dedução da ideia principal	120 (7)	Inferencial	1	
b) Dedução de uma sequência		Inferencial	0	
c) Dedução de detalhes (lugar, agente, tempo, ação, instrumento)	42 (3); 46 (9); 49 (3); 84 (4.2); 85 (6); 91 (2); 130 (5); 146 (3); 177 (3,4); 199 (6)	Inferencial	11	
d) Dedução de relações de causa-efeito ou efeito-causa	120 (5.a); 118 (5,7,8) ^c ; 219 (3;6.1.) ^c	Inferencial	6	
e) Dedução de características de personagens (sentimentos, atitudes)	58 (3e)*; 168 (2a,3a,3b); 177 (8); 207 (1,5); 208 (6); 216 (6.2,8)	Inferencial	10	
5. Sistematização, esquematização, resumo ou síntese da informação			19	7,7
a) Elaborar / Completar esquemas	92 (2) ^b ; 99 (1); 178 (1); 180 (1,2) ^a	Reorganização	5	
b) Resumir o texto/ fazer sínteses parciais	51; 73 (2) ^b ; 178 (1); 202 (2) ^c	Reorganização	4	
c) Conceber títulos		Reorganização	0	
d) Dividir um texto em partes / Ordenar partes do texto	51 (2.1,2.2); 72 (1) ^b ; 92 (5) ^b ; 118 (2) ^c ; 137 (1) ^a ; 147	Reorganização	7	
f) Parafrasear	171 (2.1); 177 (5); 215 (3.1)	Reorganização	3	
6. Formação de juízos próprios com respostas de carácter subjetivo			78	31,7
a) Emitir juízos de realidade ou de ficção	178 (2)	Compreensão crítica	1	
b) Formular juízos de valor, de conveniência, de aceitação/ de atos e opiniões/ de propriedade	34 (3*,3.1); 46 (13.2); 44 (5.1,6.1); 49 (5); 58 (3c); 92 (1) ^b ; 106 (5); 120 (7.2,8.1); 130 (4) 142 (2,2.1) ^d ; 143 (2) ^c ; 147 (8); 168 (3c); 177 (9); 182 (4.3) ^b ; 208 (7,8); 219 (7.1,7.2,8.1) ^c	Compreensão crítica	24	
c) Formação de juízos próprios e identificação com a linguagem de um autor	112 (1.1,1.3); 119 (3d); 143 (2) ^c ; 219 (7.1,7.2,8.1)	Compreensão crítica	7	
d) Apreciar o texto, em termos do impacto que produziu no leitor e compará-lo com outros já lidos (respostas afetivas)	34 (3); 58 (3f, 4); 92 (3) ^b	Compreensão crítica	4	
e) Compor textos (por exemplo, poemas ou histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação	38 (1) ^a ; 54 ^a ; 59 ^a ; 80 (3) ^a ; 89 (2,2.1,3,3.3,3.4,3.5); 102 (4); 104 ^a ; 109 (5) ^a ; 114 ^a ; 115 ^a ; 116 (4.2) ^c ; 122 (3) ^a ; 137 ^a ; 144 (1,2) ^a ; 170 ^a ; 201 ^{a*} ; 209 (1) ^a ; 218 ^a	Compreensão crítica	24	
f) Ler em voz alta, memorizar, recitar, dramatizar	92 ^b ; 102 (5); 110 (1,2,3,4) ^b ; 150 (2) ^b ; 195 ^b ; 199 (6); 201 ^{a*} ; 204 ^b ; 212 ^b ; 220 ^b ; 58 (5,5.1); 73 (3) ^b ; 92 (6) ^b ; 118 (9) ^b	Compreensão Crítica	18	
Após a leitura do texto			246	100

^{a)}Atividades de escrita; ^{b)}Atividades de expressão oral; ^{c)}Atividades de compreensão do oral; ^{d)}Atividades de gramática; *Atividades presentes em várias categorias de análise.

3.1.4.4. Metacognição

Segundo Viana *et al.* (2010), um aspeto muito importante na leitura tem a ver com a monitorização, *i.e.*, a avaliação e regulação que o leitor exerce sobre a sua compreensão, porque, por vezes, não tem a noção exata daquilo que compreendeu e, muitas vezes, nem se apercebe de que não compreendeu algumas partes do texto, pelo que é necessário propor aos alunos, em contexto de sala de aula, a utilização de estratégias de monitorização da compreensão.

Definimos a categoria “Metacognição”, onde pretendíamos verificar qual a atenção dada à consciencialização sobre os processos utilizados em tarefas de compreensão na leitura. Concebemos dois tópicos: monitorização da compreensão e utilização de métodos de estudo, que apresentamos na Tabela 11.

Verificamos que no respeitante ao primeiro tópico de análise, apenas se registam duas tarefas no item “Orientar os alunos para destacarem palavras / expressões difíceis de compreender”, não se registando ocorrências nos restantes itens.

Na utilização de métodos de estudo, foram analisadas sete atividades. Neste item verificamos maior atenção por parte do manual, aspeto a ter em conta, na medida em que, segundo Rocha (2007) a utilização de métodos de estudo adequados contribui para uma maior eficácia da aprendizagem em geral e da forma como se compreende um texto em particular.

Tabela 11. Processos de compreensão - Metacognição

Definição e operacionalização	Perguntas e propostas de atividades (pág. do manual e n.º da pergunta)	Total	%
1) Monitorização da compreensão		0	
a) Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto (em função das características e das finalidades da leitura)		0	
b) Orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação		0	
c) Orientar os alunos para destacarem palavras / expressões difíceis de compreender	136 (2); 176	2	22,2
d) Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que suscitam maiores dificuldades de compreensão		0	
e) Discutir as razões pelas quais uma estratégia é útil (reler, sublinhar, parafrasear, resumir....)		0	
2) Utilização de métodos de estudo (uso do dicionário, ler o texto na totalidade antes de responder as questões; sublinhar, pesquisar; esquematizar...)	92 (4) ^b ; 116 (1) ^c 136 (2.1); 150 (1) ^b ; 167 (1); 180 (4) ^a ; 198 (1,2)	7	77,8
Metacognição		9	100

^{a)} Atividades de escrita; ^{b)} Atividades de expressão oral; ^{c)} Atividades de compreensão do oral.

* Atividades presentes em várias categorias de análise.

3.1.5. Síntese dos processos de compreensão na leitura previstos no manual

A análise pormenorizada do manual adotado no agrupamento, que acabamos de efetuar, pode ainda ser complementada com a tabela global (Tabela 12) que a seguir apresentamos e que sintetiza os principais aspetos tratados.

A fase da pré-leitura é valorizada nas atividades propostas pelo manual, ocorrendo em 55 atividades, que correspondem a 15,8% do total das atividades propostas para o desenvolvimento da compreensão. Todas favorecem o desenvolvimento da compreensão inferencial.

Ainda que estejam consagradas atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que convocam a participação do leitor na construção dos sentidos do texto, verificamos que a fase da leitura é a menos valorizada, uma vez que ocupa apenas 10,5% das tarefas propostas. Predomina a compreensão inferencial, tal como se verificou para a fase da pré-leitura.

A pós-leitura é a fase mais trabalhada, constituindo 71,1% do total das tarefas apresentadas aos alunos, com predomínio da compreensão literal, que ocupa 45,5% das tarefas propostas. O manual facilita o desenvolvimento de todos os outros domínios de compreensão (inferencial, crítica, reorganização) na fase da pós-leitura.

Os exercícios relacionadas com o desenvolvimento da metacognição encontram-se representados em nove atividades, que correspondem a 2,6% das tarefas propostas pelo manual.

Tabela 12. Resumo dos processos de compreensão na leitura

Tipo de Compreensão na leitura		Total	%
1. Pré-leitura		55	15,8
	Literal	0	0
	Inferencial	55	100
	Compreensão crítica	0	0
	Reorganização	0	0
2. Durante a leitura		36	10,5
	Literal	5	13,8
	Inferencial	31	86,2
	Compreensão crítica	0	0
	Reorganização	0	0
3. Após a leitura do texto		246	71,1
	Literal	112	45,5
	Inferencial	34	13,9
	Compreensão crítica	81	32,9
	Reorganização	19	7,7
4. Metacognição		9	2,6

3.1.5.1. Considerações finais

Da análise efetuada ao manual adotado no nosso agrupamento é possível tirar algumas conclusões que passamos a apresentar.

1 - O manual contém um número limitado de textos, o que implicará a conceção de outros recursos que facilitem o trabalho diário dos alunos com o texto, suscetível de desenvolver a compreensão.

2 - Verifica-se uma seleção cuidada dos textos literários, de autores de reconhecido valor estético-literário, mas contempla-se pouca diversidade de autores.

3 - Há um número elevado de textos com supressões, o que, embora seja compreensível devido às exigências do formato do manual, pode dificultar o desenvolvimento eficaz da competência linguística e literária dos alunos.

4 - A pré-leitura é valorizada, promovendo-se principalmente a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto dos textos e a formulação de hipóteses, o que facilita a sua compreensão.

5 - Estão previstas atividades centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura que convocam a participação do leitor na construção do(s) sentido(s) do texto, mas observa-se que a fase da leitura é a menos valorizada, com predomínio de tarefas na fase da pós-leitura.

6 - Há poucas atividades destinadas à compreensão do todo que é o texto (deteção de ideia principal e perceção da forma como o texto se organiza).

7 - As propostas de trabalho sobre o vocabulário são oportunas, mas escassas, o que não facilita a sua aprendizagem sistemática.

8 - Os resumos, sínteses e paráfrases são estratégias de leitura que surgem de uma forma tímida, pelo que é diminuta a exercitação de produção de um discurso próprio sobre os textos.

9 - Apesar do predomínio das perguntas de compreensão literal, sobretudo na fase da pós-leitura, já se verifica a ocorrência de um elevado número de questões de compreensão inferencial, que permitem o desenvolvimento da compreensão para além da superfície textual.

10 - É visível a preocupação com o desenvolvimento da leitura crítica, contemplando atividades destinadas a desenvolver a leitura criativa e respostas afetivas.

11 - Verifica-se, na lógica das sequências didáticas que constituem o manual, a interligação entre os domínios da leitura, escrita e oralidade que, segundo a

investigação realizada, tem demonstrado o valor no desenvolvimento de competências de compreensão e produção de discursos orais e escritos (Martins, 2012).

12 - São escassas as atividades destinadas a desenvolver a metacompreensão, nomeadamente pelo recurso ao ensino explícito da compreensão.

Parafraseando Sá (2004), sem competências metacognitivas, relativas aos mecanismos envolvidos na leitura e na compreensão escrita, dificilmente os alunos poderão tornar-se bons leitores, porque não poderão selecionar, de entre outras aquisições no decurso da aprendizagem, o que deverá ser utilizado em cada ocasião, para rentabilizar ao máximo o seu potencial.

4. Seleção das Sequências Didáticas Propostas pelo Manual

Concluída a análise do manual, procedeu-se à planificação das atividades didáticas, em trabalho de grupo, através da seleção e planificação das sequências didáticas propostas pelo manual adotado para desenvolvimento da compreensão na leitura, com ênfase nos textos literários.

Tendo em conta a definição do *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (Lamas, 2000), a noção de sequência didática em língua materna remete-nos para a necessidade de o professor estruturar o seu ensino num conjunto coerente de sessões, organizadas em torno de projetos pedagógicos claramente definidos. Cada sequência didática, deve, pois, ter como objetivo melhorar os conhecimentos dos alunos sobre um determinado género de texto e o professor deve prever os aspetos e as variantes a contemplar. Qualquer sequência didática tem de definir, de maneira rigorosa, os objetivos que visa, permitindo uma planificação a longo prazo dos trabalhos a efetuar e favorecendo uma participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem.

Segundo os programas em vigor, uma sequência didática é um conjunto organizado de atividades de ensino e de aprendizagem ligadas entre si, planeadas para desenvolver os desempenhos e conteúdos associados etapa por etapa. Explicita-se claramente o percurso que se vai fazer e o resultado que se pretende.

A sequência didática, tal como esclarece Silva (2010a) promove um desenvolvimento integrado de diferentes competências; supõe a criação de contextos significativos para desencadear e regular as aprendizagens; implica a mobilização de recursos diversificados; tem em conta circuitos pedagógicos de divulgação e valoriza os produtos realizados pelos alunos.

Apresentamos em seguida as sequências do manual que selecionamos para a realização do nosso estudo.

Tabela 13. Sequências didáticas propostas pelo manual

Unidade	Sequência	Competência Foco	N.º de Aulas
1 - Histórias da Arca da Velha	1 - Conta-me uma História	Compreensão do oral	5
	2 - Histórias e Fantasias	Leitura	5
	3 - Histórias dos nossos avós	CEL	5
	4 - As nossas histórias...	Escrita	5
2 - Era uma vez ... em Português	1 - Histórias em Português	CEL	5
	2 - Histórias de África	Escrita	5
	3 - Histórias ao Serão	Leitura	5
	4 - Histórias de Natal	Compreensão do oral	5
3 - Cantos e Embalos	3 - Poesia e Natureza	Escrita	5
	4 - Asas da Poesia	Leitura	5
4 - Contos de Outros Cantos	1- Contos nascidos noutros idiomas	Escrita	5
	4 – O mundo em Contos	Expressão oral	5

No Anexo 10, colocamos a planificação das sequências didáticas propostas pelo manual adotado.

5. Guiões de Leitura para Exploração de Textos Literários

Tendo por base os pressupostos dos autores citados na fundamentação teórica desta dissertação relativamente ao ensino da leitura, nomeadamente Sim-Sim *et al.* (2007), Solé (1998), Viana *et al.* (2010), entendemos que o termo “Guião de Leitura” designa um conjunto organizado de estratégias e materiais associados à exploração de um texto, envolvendo recursos e métodos de trabalho, cuja finalidade é apoiar o processo de compreensão na leitura.

A nossa proposta para a abordagem dos textos literários pressupõe, como refere Viana *et al.* (2010), que o desenvolvimento da compreensão na leitura exige um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo. Tem por referência uma conceção de programa que visa a educação, no sentido em que inclui uma sequência estruturada de atividades orientadas para a mudança de comportamentos, competências e atitudes.

Durante o período de implementação, concebemos quatro Guiões de Leitura (dois para a narrativa e dois para o texto poético) destinados ao ensino explícito de

estratégias de leitura, previamente testados em turmas-piloto, o que permitiu introduzir mecanismos de regulação das tarefas propostas.

Todos os guiões foram construídos em trabalho colaborativo pela equipa de docentes, como forma de responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que permitisse o ensino explícito da compreensão na leitura. Têm como objetivo elevar os níveis de compreensão dos alunos.

Selecionamos, para a narrativa, a leitura integral da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (Anexo 6) e o conto tradicional *Frei João Sem Cuidados*, segundo a versão de Teófilo Braga (Anexo 8).

No respeitante ao texto poético, concebemos Guiões de Leitura para os poemas: *A Fada das Crianças*, de Fernando Pessoa (Anexo 7) e *O Caçador de Borboletas*, de Álvaro de Magalhães (Anexo 9).

Evitamos a repetição de obras e autores do manual, procurando ampliar o leque de leituras dos alunos. Esteve presente a preocupação relativa ao potencial que cada texto apresenta para promover o desejo de ler mais, as propostas das Metas Curriculares de Português e as listas do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Garantimos a presença da obra de leitura integral na sala de aula e a sua possível requisição domiciliária na biblioteca escolar.

Atendemos aos interesses, características dos alunos, leituras realizadas anteriormente e o nível de leitura que já atingiram, de modo a assegurar adesão e progresso.

Na escolha dos textos, procuramos combinar diversos graus de dificuldade, pois concordamos com Silva *et al.* (2010) ao explicar que um dos motores da motivação assenta na conjugação de diferentes formas de organizar a leitura e na conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis, baseados na dicotomia: novidade / reconhecimento.

O ensino explícito da compreensão na leitura requer que o aluno seja capaz de identificar o processo que está subjacente à realização da tarefa. A fim de facilitar essa identificação, criamos uma personagem, uma fada, que surge em todos os guiões e ajuda a ensinar estratégias de aprendizagem a mobilizar na compreensão do texto, bem como estratégias de monitorização da compreensão. Através desta personagem, modelam-se estratégias a que o aluno poderá recorrer para selecionar a informação necessária a fim de realizar as tarefas. Estes procedimentos são particularmente úteis em sala de aula, pois permitem a partilha e a ampliação das estratégias metacognitivas utilizadas pelos diferentes intervenientes na resolução dos problemas.

Com o objetivo de contrariar a tendência habitual dos alunos para lerem o texto apenas uma vez, respondendo às questões com recurso à informação que conseguiram reter na memória, planeamos as atividades de modo a exigir-lhes re-leitura(s) do texto. Pretendemos que aprendam que, tal como refere Viana *et al.* (2010), o retorno ao texto é uma estratégia importante, em alguns casos imprescindível e não uma estratégia menor.

Incluimos perguntas com resposta múltipla, com ou sem pedido de justificação; seleção de opções entre várias fornecidas; perguntas de verdadeiro/falso; completamento de frases; ordenação e associação de frases, elaboração de respostas curtas, de esquemas, tabelas e resumos e formulação de perguntas pelos próprios alunos, de modo a proporcionar inferências baseadas em juízos de valor e permitir a integração de conteúdos explícitos e implícitos facilitadores da compreensão na leitura.

As atividades e os os objetivos constantes dos Guiões de Leitura foram definidos tendo em conta as propostas de Viana *et al.* (2010), os descritores de desempenho apresentados por Sim-Sim e Viana (2007), em articulação com outras tendências da investigação sobre o ensino explícito da compreensão na leitura, bem como as orientações dos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) e do Plano Nacional de Leitura.

As atividades são organizadas tendo por base a seguinte sequência, adaptada das propostas de Viana *et al.* (2010): ativação dos conhecimentos prévios, leitura e exploração do texto. Serão explicitados o tipo de pergunta ou tarefa, o tipo de resposta e a argumentação a partir dos raciocínios dos alunos. A leitura das instruções e a explicitação das estratégias de leitura a mobilizar para a realização de cada atividade são feitas pela professora.

A estrutura de cada guião organiza-se tendo em conta os momentos da leitura, tal como prevê Viana *et al.* (2010): pré-leitura, leitura e pós-leitura. Após a explicitação de cada momento, apresentamos uma tabela que resume as atividades implementadas, articulando-as com os tipos de compreensão na leitura, de acordo com a taxonomia proposta por Català *et al.* (2001) e os com os objetivos das *Metas Curriculares de Português* (Ministério da Educação e Ciência, 2012a) para o 5.º ano de escolaridade.

A implementação dos guiões tem os seguintes objetivos gerais: promover o ensino explícito da compreensão na leitura; desenvolver a compreensão na leitura a partir dos textos literários; mobilizar estratégias de metacognição; estimular a capacidade de se enriquecer culturalmente, pela procura de informações e pela

articulação entre as informações colhidas no texto e outras que fazem parte da sua experiência de vida.

Como objetivos específicos, destacamos os seguintes:

Ao nível do vocabulário e do conhecimento do mundo: inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto; alargar o repertório de palavras conhecidas e alargar o conhecimento sobre o mundo.

Ao nível da compreensão literal: identificar detalhes relevantes (personagens e acontecimentos) e localizar partes de informação salientes.

Ao nível da compreensão inferencial: reconhecer os objetivos do texto; compreender inferências simples baseadas no contexto; relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto e extrair conclusões do que foi lido.

Ao nível da reorganização: apreender o sentido global de um texto; identificar o tema central e aspetos acessórios; sintetizar partes do texto e criar textos a partir da interação que se estabelece entre as vivências pessoais e o universo do texto.

Ao nível da compreensão crítica: distinguir entre ficção e não ficção; causa e efeito e formar juízos próprios, a partir das ações das personagens.

Ao nível da compreensão e da metacompreensão: utilizar estratégias de monitorização da compreensão; identificar processos que estão em jogo em tarefas de compreensão na leitura; caracterizar os diferentes tipos de tarefas; conhecer as exigências que as mesmas colocam e perceber potencialidades e dificuldades enquanto leitor.

Ao nível da motivação para a leitura: aumentar o gosto pela leitura, nomeadamente de poesia; aumentar a curiosidade e o interesse pela leitura integral de obras literárias; praticar a leitura em voz alta e em coro e explorar o ritmo e as sonoridades da língua.

As tarefas propostas podem ser efetuadas em grande grupo, em pares ou mesmo individualmente. As correções podem ser feitas pela professora ou através da autocorreção.

Tivemos como principal preocupação o processo de ensino, procurando fazer evoluir o aluno na capacidade de compreensão na leitura e não avaliar os seus desempenhos.

Uma apresentação detalhada da forma como cada guião foi implementado é o que vamos expor em seguida.

5.1. Guião 1: Leitura Orientada da Obra Integral A Fada Oriana

Foi concebido um guião de leitura orientada para a obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, a partir de algumas propostas de trabalho já existentes (Costa & Mendonça (s.d.), Gomes, Lopes & Santos (2011) e Mota (s.d.) para aplicação coletiva em grupo turma, embora algumas das tarefas possam ser realizadas em trabalho de pares, dado que esta organização se pode revelar muito eficaz e algumas atividades também permitem o trabalho individual.

Para a implementação do guião foram previstas sete sessões de noventa minutos: uma sessão para atividades de pré-leitura, quatro sessões para atividades de leitura e duas sessões para atividades de pós-leitura.

No primeiro momento, pré-leitura, após a organização do grupo de alunos, procedeu-se à leitura silenciosa do texto inicial apresentado no guião que consta do Anexo 6.

Na implementação deste guião, sensibilizamos os alunos, a partir do diálogo e da troca de opiniões, para a importância da utilização de estratégias de leitura, comentando a frase: *Pensar e saber é o truque para tudo compreender*.

A professora fez, em seguida, a leitura em voz alta do texto introdutório levando à sistematização das ideias mais importantes, sublinhando as palavras-chave: “analisar”, “ler com atenção” e “estratégias”.

Seguiu-se a leitura silenciosa e individual dos textos A e B, que referem aspetos biobibliográficos da escritora em estudo: Sophia de Mello Breyner Andresen.

Em trabalho de pares, os alunos resolveram as questões (1 e 2), que requerem a seleção de informação essencial, seguida de discussão no grupo turma, com a explicitação das estratégias utilizadas e dos raciocínios seguidos por cada par.

Como síntese, a professora projetou as correções finais de acordo com o trabalho desenvolvido.

A docente levou para a aula várias obras da autora (após requisição na Biblioteca da Escola) e facultou aos alunos o seu manuseamento. Seguiu-se a apresentação oral (pela professora) de pequenos comentários sobre algumas, procurando um efeito positivo na motivação para a leitura de obras integrais adequadas ao interesse dos alunos desta faixa etária, de que são exemplos os textos que se seguem:

Comentário 1: Em *A Menina do Mar* podemos conhecer a história de amor entre um rapaz que morava na casa branca nas dunas e uma menina que vivia no fundo do mar. Este livro fala-nos de amizade, mas também da saudade, isto é, a tristeza que sentimos quando perdemos a companhia de alguém de quem gostamos muito.

Comentário 2: Em *A Floresta*, uma menina solitária, a Isabel, conheceu um anão, na floresta maravilhosa da quinta onde morava. Esta é uma história de amizade que nos mostra que a saudade aparece quando surge a separação, causada pela partida do anão.

Comentário 3: *O Cavaleiro da Dinamarca* conta a história de um cavaleiro que vivia, há muitos, muitos anos, na Dinamarca e que, num dia de primavera, partiu em peregrinação para a Terra Santa. Na sua viagem, conheceu lugares extraordinários e pessoas que lhe contaram histórias fantásticas e até lhe fizeram convites aliciantes.irá ele manter a promessa que fez à família de regressar a casa numa noite de Natal?

Os alunos realizaram, em trabalho de pares, a tarefa 3 do guião: "Sopa de Letras".

Seguiu-se a observação da capa e da contracapa da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, com a realização da questão 4, em trabalho de grupo turma, efetuando-se a seleção de elementos paratextuais.

Procedeu-se ao registo das previsões dos alunos (questão 5), como forma de antecipação do assunto a tratar.

Em trabalho de pares, os discentes realizaram a tarefa proposta na questão 6 construindo o índice da obra. Esta tarefa prepara os alunos para a leitura, esperando-se que centrem a sua atenção nos objetivos da leitura e se preparem para a escolha de estratégias adequadas.

A questão 7 do guião de leitura é a última proposta de trabalho para a fase da pré-leitura e consiste na ativação de conhecimentos prévios dos alunos, através da formulação de questões relacionadas com o universo mágico e misterioso das fadas, aspeto fundamental no texto em estudo.

Pela análise da Tabela 14, constata-se que na fase da pré-leitura, realizamos atividades que propiciam o desenvolvimento de três tipos de compreensão: literal, reorganização e inferencial, ainda que predomine a compreensão literal.

Tabela 14. Guião 1: resumo de atividades de pré-leitura

Capítulo/ Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1	Literal	Reconhecimento de informação explícita - ideias principais	7 (2;3)
	Reorganização	Esquematização, através da reordenação de ideias, tendo em conta a informação disponível.	9 (1)
2	Reorganização	Consolidação de ideias a partir de informação disponível.	6 (1)
3	Literal	Reconhecimento de informação explícita.	22 (4)
4	Literal	Localização de informação e transcrição da mesma.	21 (1)
5	Inferencial	Previsão sobre o conteúdo do texto.	20 (1)
6	Literal	Localização de informação e transcrição da mesma.	21 (1)
7	Inferencial	Ativação de conhecimentos prévios dos alunos.	7 (2)

No segundo momento, leitura, deu-se início ao trabalho com a elaboração de perguntas sobre o texto (segmentado previamente pela docente, em pequenas unidades de sentido) a que a turma devia dar resposta. É uma tarefa que propõe o questionamento sistemático sobre o texto e que permite aprofundar a compreensão da narrativa. Esta atividade pode ser repetida ao longo da leitura da obra, dado que tal procedimento contribui não só para o desenvolvimento da compreensão na leitura como também para a aquisição de estratégias de aprendizagem.

A leitura integral da obra é organizada com base na sua divisão por capítulos. Assim, relativamente ao primeiro capítulo, os alunos começaram por ler individual e silenciosamente o texto. Nesta fase, entendemos que é necessário trabalhar bem com os alunos as seguintes estratégias de monitorização da compreensão: verificar o que se pede na pergunta; não confiar apenas na memória e regressar ao texto para confirmar a informação.

No que se refere à realização da atividade proposta no nosso guião, para este capítulo, optou-se pelo trabalho individual seguido do registo final das conclusões. Tal proporcionou o confronto entre o texto e as previsões anteriormente efetuadas. Nesta tarefa, também se esperava a produção respostas com inclusão da informação adequada, com correção ortográfica, com letra legível e com frases sintaticamente corretas.

No respeitante ao segundo capítulo da obra, um grupo de alunos procedeu à sua leitura em voz alta (após preparação prévia) a que se seguiu a realização das tarefas propostas em pares, com a respetiva correção após a discussão pelo grupo turma.

Para além das estratégias de leitura já referidas para o estudo do primeiro capítulo, sublinhamos agora que há aspetos de que o leitor necessita que se

encontram no texto, mas há outros que terão de ser descobertos pelo próprio leitor, de quem se espera a realização de uma leitura mais profunda, do domínio inferencial.

No respeitante ao estudo do terceiro capítulo, optamos pela leitura em voz alta, pelos alunos, de excertos representativos, após a sua preparação prévia em trabalho de casa.

A realização das tarefas propostas no guião de leitura decorreu na modalidade de trabalho de pares, seguida de discussão dos raciocínios dos alunos e correção final com o respetivo registo.

Propusemos aos alunos uma tarefa de “caça às palavras” e sugerimos-lhes que escrevessem os significados de algumas palavras que ocorrem no texto. Deste modo, estamos não só a estimular o alargamento do vocabulário, mas também a promover estratégias de compreensão na leitura. Pedimos-lhes que colocassem um ponto de interrogação quando o significado de alguma palavra fosse desconhecido o que os ajudaria a controlar, de uma forma consciente, o conhecimento que detêm do vocabulário.

Os leitores competentes, quando confrontados com situações similares, ativam estratégias que lhes permitem ultrapassar dificuldades decorrentes da especificidade do vocabulário, nomeadamente através do uso de pistas contextuais ou da raiz da palavra ou mesmo pelo recurso ao dicionário (tradicional ou eletrónico).

Propusemos para o estudo deste capítulo, um exercício de verdadeiro/falso (questão 2) e outro de escolha múltipla (questão 3) que permitiram alertar os alunos para a importância de adequarem as estratégias de leitura necessárias à sua resolução: a realização de uma leitura atenta, a justificação das escolhas feitas (apresentando os seus raciocínios) e releitura do texto para confirmação das respostas.

O exercício de escolha múltipla apresentado permitiu-nos guiar os alunos para a exploração da linguagem figurativa e para a compreensão do valor expressivo de recursos retóricos presentes nos textos literários, neste caso, da personificação, conseguida pela atribuição de características próprias de seres humanos, aos objetos da casa do Homem Rico.

Relativamente ao quarto capítulo, após a leitura expressiva e dramatizada do texto, com preparação prévia, procedeu-se à resolução das questões propostas pelo guião.

Neste capítulo da obra, procuramos levar os alunos a compreender que os textos nem sempre fornecem toda a informação. Portanto, é através de indícios do

texto e de conhecimentos prévios do leitor que se descobrem as respostas necessárias (questão 1).

Propusemos um exercício de preenchimento de espaços (questão 2) destinado a orientar os alunos para a compreensão do valor expressivo da linguagem, através da presença de recursos retóricos no texto literário, neste caso, de uma comparação, através da qual o narrador faz a descrição física de Oriana, a personagem principal da obra.

Relativamente à leitura do quinto capítulo, propusemos aos alunos a identificação da decisão da Rainha das Fadas, a que se segue uma atividade de preenchimento de um esquema (questão 2) que permite o levantamento de um conjunto de vocábulos relacionados com os sentimentos de uma personagem (Oriana) após o seu diálogo com a Rainha das Fadas. Esta atividade suscita o relacionamento de factos e sentimentos de uma personagem da história com as vivências do leitor.

O ensino explícito da compreensão de textos narrativos deve incluir estratégias que desenvolvam a interpretação, isto é, o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor.

A identificação de sentimentos das personagens é uma tarefa complexa. Com frequência, os alunos referem vocábulos como “triste”, “contente”, “feliz”, “infeliz”, “zangada”, “irritada”, revelando um repertório lexical limitado no que respeita à nomeação de sentimentos.

O exercício de vocabulário proposto no nosso guião de leitura constitui uma oportunidade não só para a capacidade de inferir sentimentos, mas também para expandir o vocabulário específico desta área. A consulta de informação, por exemplo numa enciclopédia eletrónica, pode ser facilitadora para ajudar os alunos a identificarem e nomearem alguns dos sentimentos despertados pela leitura desta parte da obra.

O esquema que apresentamos pode ser construído no quadro da sala de aula (ou com projeção no quadro interativo) com a colaboração dos alunos, que posteriormente registam toda a informação.

O ensino explícito do léxico tem como objetivo ampliar o seu conhecimento (mental) e posterior mobilização, tal como Picoche & Rolland (2001) propõem: exercícios de vocabulário sobre campos actanciais. Uma estrutura actancial comporta, para além dos verbos, os diversos actantes, as suas denominações, as suas qualificações e os derivados semânticos do verbo; pode ser constituída quer a partir de verbos quer a partir de nomes, embora o ponto de partida mais natural seja o

verbo. Assim, é possível agrupar e inventariar uma variedade (ainda que não exaustiva) de palavras de todas as categorias gramaticais sobre uma estrutura específica de significado, sem se deixar influenciar pelas diferenças meramente formais. Estabelecido um esquema de relações semânticas fundamental e específico a um determinado verbo, uma palavra nova e rara que tenha escapado à teia pode ser recuperada com facilidade.

Deste modo, o seu surgimento numa aula em que se estuda explicitamente o vocabulário, não apresentará o caráter de “gratuidade” que retira aos alunos a motivação para a escrita. Os exercícios propostos apresentam objetivos diversos: preparatórios à redação, preparatórios e explicativos de um texto (favorecendo o desenvolvimento da compreensão e dando lugar à interatividade).

Abordamos em seguida os capítulos VI, VII e VIII, com a leitura expressiva e dramatizada de excertos representativos, previamente preparados por diferentes grupos de alunos à semelhança do que fizemos nos capítulos anteriores.

No nosso guião, propusemos atividades de escolha múltipla (questão 1 dos capítulos VI e VII), mas também de resposta curta (questões 1 e 2 relativas ao capítulo VIII) que levam à compreensão dos sentimentos de Oriana.

Para a resolução da questão 2 (do capítulo VII), solicitamos aos alunos que procurassem no texto as expressões relativas aos locais da cidade que Oriana percorreu à procura dos seus amigos na tentativa de remediar o mal que lhes causara por se ter esquecido de cumprir com os seus deveres. Pedimos-lhes para organizarem o percurso da fada, na cidade, através do preenchimento de um esquema.

Em seguida, pedimos aos alunos que procedessem ao levantamento de expressões da obra relativas à passagem do tempo (questão 3): “ (...) quando era meio-dia, chegou à cidade” (p. 53); “Até que anoiteceu. Apagou-se a luz do Sol e acenderam-se as luzes da cidade” (p. 62); “Quando lá chegou nascia o dia” (p. 65).

Para a realização das duas últimas atividades que acabamos de explicar, os alunos necessitaram de identificar os acontecimentos importantes relacionados com os locais que Oriana visitou na cidade e de os articularem com a passagem do tempo (um dia).

O ensino explícito da compreensão de textos narrativos deve incluir estratégias que contemplem a análise intratextual (como se expressa a passagem do tempo; que explorem o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, mas também os pequenos detalhes).

As tarefas presentes nas questões que acabamos de descrever visam também uma compreensão global das partes específicas do texto, exigindo uma interligação entre os capítulos VI, VII e VIII para que haja a compreensão da passagem do tempo. O tempo é escasso (um dia) e contrasta com o elevado número de espaços (sete) que Oriana percorreu na cidade. Isso contribui para sugerir o adensar das suas preocupações e angústias enquanto tenta desfazer o mal que causou àqueles que foram negligenciados pela sua falta de dedicação.

Através da questão 4 sobre o sétimo capítulo, procuramos explorar o significado mais profundo do texto, convocando a expressão de opiniões pessoais (juízos de valor) acerca das atitudes das personagens. Pretendemos através de discussão coletiva que as crianças aprendam acerca de si, do mundo que as rodeia e do poder da literatura.

Sublinhamos, a este propósito, que as questões que requerem a expressão de opiniões pessoais carecem de fundamentação, tendo em conta a informação presente no texto, tal como sugere Sim-Sim *et al.* (2007).

A partir da leitura do nono capítulo, foi possível explorar o valor expressivo dos recursos retóricos presentes neste texto literário. Desta vez, orientamos os alunos para a compreensão da importância da repetição do verbo “andar”, que sugere, neste momento da obra, o esforço que Oriana fazia para atenuar o mal que praticara e pelo qual fora castigada.

Trabalhamos ainda, através da formulação de questões, um resumo parcial da história. O questionamento facilita a identificação das categorias principais da narrativa (ação, tempo e espaço) e apresenta-se vantajoso na medida em que é uma estratégia generalizável a outros tipos de texto, embora a natureza das perguntas seja diferente.

Terminamos o estudo do nono capítulo com uma tarefa de ordenação de acontecimentos. A sequenciação de segmentos permite avaliar a compreensão da estrutura dos textos narrativos. Os alunos foram alertados para a necessidade de adotarem estratégias de leitura adequadas: localização no texto da informação necessária, elaboração de uma ordenação provisória e releitura do texto para a sua confirmação.

Tal como fizemos para a fase da pré-leitura, apresentamos, em seguida, a Tabela 15 cuja análise permite verificar que, nesta fase, realizamos atividades que propiciam o desenvolvimento de todos os tipos de compreensão na leitura que estudamos: inferencial, literal, reorganização, e crítica, estimulando também as

estratégias que promovem a metacognição através da automonitorização da compreensão.

Tabela 15. Guião 1: resumo de atividades de leitura

Capítulo/ Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1	Metacognição	Questionamento do texto - Orientação dos alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem.	7 (1)
I - 1	Inferencial	Promoção do confronto entre as previsões efetuadas e o texto lido.	20
II - 1	Literal	Reconhecimento de informação explícita - detalhes (o quê?)	20 (10)
II - 2	Reorganização	Sistematização da informação, de modo a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.	7 (1, 3)
II - 3	Literal	Reconhecimento de traços de caráter de personagens.	20 (6)
III - 1	Metacognição	Compreensão de vocabulário.	8 (1)
III - 2	Literal	Reconhecimento de detalhes.	20 (10)
	Inferencial	Dedução de relações causa-efeito.	8
III - 3	Inferencial	Interpretação de linguagem figurativa.	20 (7, 8)
III - 4	Inferencial	Dedução de detalhes (ação).	20 (7)
IV - 1	Inferencial	Dedução de detalhes (lugar, agente, tempo, ação; causa-efeito; características das personagens).	8 (2)
		Compreensão da linguagem figurativa.	20 (7)
IV - 2	Inferencial	Compreensão da linguagem figurativa.	20 (7, 8)
V - 1	Literal	Reconhecimento de informação explícita - detalhes (o quê; porquê).	20 (10)
V - 2	Inferencial	Dedução de características de personagens.	20 (7)
			8 (2, 3)
VI - 1	Inferencial	Dedução de relações de causa-efeito.	20 (7)
VII - 1	Inferencial	Dedução de relações de causa-efeito.	20 (7)
VII - 2	Inferencial	Dedução de uma sequência.	20 (7)
VII - 3	Inferencial	Dedução de detalhes (tempo).	20 (7)
VII - 4	Crítica	Formação de juízos próprios. (identificação com as personagens da narrativa).	10 (1)
VIII - 1	Inferencial	Dedução de características de personagens.	20 (6, 7)
			8 (2)
VIII - 2	Literal	Reconhecimento de informação explícita - Identificar características de personagens.	20 (10)
IX - 1	Inferencial	Interpretação de linguagem figurativa.	20 (7, 8)
IX - 2	Reorganização	Resumo de informação.	7 (1, 3)
IX - 3	Reorganização	Reordenação de ideias a partir da informação do texto.	9

No terceiro momento, pós-leitura, propusemos uma questão (questão 1) com vista à seleção de informação que estimula a distinção entre ficção e não ficção.

Elaboramos um exercício de resumo global da obra (questão 2) a que associamos estratégias facilitadoras de extração de categorias principais da narrativa: ação, tempo, espaço, personagens, através do mapeamento da narrativa, o que facilita a sua identificação.

Pretendemos, nesta fase, desenvolver a capacidade de síntese que articulamos com a capacidade de reação à obra num conjunto de quatro questões (3; 4; 5; 6) com que finalizamos o estudo deste texto literário.

Após todo o trabalho desenvolvido em torno da narrativa, os alunos foram convidados a elaborar um acróstico a partir do título da obra: *A Fada Oriana*.

Entendemos que propor atividades de escrita, para além das que envolvem o resumo e a síntese, é fundamental levando a que os alunos comuniquem, por escrito, o que pensam e o que sentem, deixando espaço à expressão da sua criatividade e espontaneidade que não devem ser hipotecadas às imposições escolares dos adultos.

De acordo com Cerillo (2007), a prática da escrita é uma excelente estratégia para a aquisição e desenvolvimento da leitura.

Depois de ler, é fundamental que o aluno automonitorize o que compreendeu pelo que, no final, é feita a autoavaliação.

À semelhança do que aconteceu nos momentos da pré-leitura e da leitura, apresentamos a Tabela 16 cuja análise permite concluir que as atividades desenvolvidas na fase da pós-leitura propiciam o desenvolvimento da compreensão de reorganização e crítica, com predomínio da última.

Tabela 16. Guião 1: resumo de atividades de pós-leitura

Capítulo/ Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1	Reorganização	Sistematização e síntese compreensiva da mesma.	21
2	Reorganização	Esquematizar e resumir.	20 (5)
3	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo.	10 (2); 22 (3)
4	Crítica	Formação de juízos próprios, (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias).	21; 9 (3)
5	Crítica	Formação de juízos próprios (intertextualidade).	21 (1)
6	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo. Produção de textos.	18; 19; 22 (6)

5.2. Guião 2 : Leitura Orientada do Poema *A Fada das Crianças*

A proposta de leitura orientada do poema *A Fada das Crianças*, de Fernando Pessoa, retirado da obra *Novas Poesias Inéditas* (2009), resulta da necessidade de complementar as propostas de trabalho sobre o texto poético oferecidas pelo manual escolar adotado no agrupamento.

Concordamos com Cabral (2002), quando afirma que o tratamento da poesia na escola deve ser um longo processo iniciado em idades precoces, com etapas

diferenciadas, de acordo com o desenvolvimento infantil e juvenil e com procedimentos igualmente adaptados a essas fases.

A seleção do poema (Anexo 7) justifica-se na medida em que permite estabelecer relações de intertextualidade, seguindo-se ao estudo de *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Orientaram também a nossa escolha, os critérios de qualidade estética previstos nos programas de Português em vigor para o ensino básico. O poema convida à passagem “da leitura como fruição elementar à análise refletida (...) e ao progressivo domínio das estruturas da língua” (Cabral, 2002, p. 15). Como refere a mesma autora, a leitura orientada deverá estar ao serviço do desenvolvimento do prazer estético, que é um prazer exigente, porque implica o domínio de saberes que permitam uma fruição em constante processo de aprofundamento.

Contudo, como refere Viana *et al.* (2010) é difícil ensinar a compreender a poesia e, explicá-la, é dar a ver a sua linguagem poética, sem correr o risco de retirar o valor estético de cada palavra.

Para o desenvolvimento do trabalho sobre o poema *A Fada das Crianças*, de Fernando Pessoa, utilizamos uma sessão de quarenta e cinco minutos para atividades de pré-leitura, uma sessão de noventa minutos para atividades de leitura e uma sessão de noventa minutos destinada ao desenvolvimento das atividades de pós-leitura.

Assim, como forma de dar início ao trabalho concebido para este guião, no que se refere ao primeiro momento, pré-leitura, os alunos realizaram a escuta ativa de uma animação disponível na *Escola Virtual* para seleção de informação essencial sobre aspetos da vida e obra do autor do poema.

A heterocorreção faz-se com recurso à projeção de uma proposta de correção no quadro interativo, seguida da repetição da animação para confirmação das respostas.

Demos continuidade à sessão com a antecipação da leitura do poema a partir da projeção do texto para explorar o título e a forma e suscitar previsões sobre o assunto. Procedeu-se ao registo do significado da palavra “fantasia” (que surgiu nas previsões dos alunos), com recurso a um dicionário eletrónico que utilizamos na aula.

Apresentamos em seguida a Tabela 17, cuja análise permite verificar que, na fase da pré-leitura, realizamos atividades que propiciam o desenvolvimento da compreensão inferencial.

Tabela 17. Guião 2: resumo de atividades de pré-leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
Exercício de Escuta Ativa	Inferencial	Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos para contextualização do autor.	1
1.	Inferencial	Previsão sobre o conteúdo do texto, tendo em conta a estrutura externa do poema.	20 (2)
1.1	Inferencial	Previsão sobre o conteúdo do texto, a partir do título.	10 (2)

No segundo momento, leitura, os alunos ouviram o poema gravado em CD áudio, na faixa 2 do manual *Em Direto*, de Ribeiro & Silva (s.d), fizeram a leitura silenciosa, acompanhada da projeção do poema e registaram o vocabulário difícil ou desconhecido nos respetivos cadernos diários.

Quando sugerirmos aos alunos que escrevam as palavras do texto suscetíveis de lhes oferecerem dificuldades, estamos não só a estimular o alargamento do vocabulário, como também a promover estratégias de compreensão na leitura. O registo ajuda a controlar palavras ou expressões cujo significado se desconhece.

Os leitores competentes, quando confrontados com situações similares, ativam estratégias que lhes permitem ultrapassar dificuldades decorrentes da especificidade do vocabulário, nomeadamente o uso do dicionário (tradicional ou eletrónico) favorecendo o recurso às novas tecnologias da comunicação. Como refere Cabral (2002), a utilização do dicionário tem como vantagens o adestramento neste domínio elementar e a aprendizagem de escolha de sentido adequada, entre as múltiplas que cada entrada oferece.

Certificamo-nos da apropriação do vocabulário, necessária para a compreensão do poema. Projetamos imagens, previamente selecionadas e relacionadas com as palavras “papoulas” e “rebeca”, que previsivelmente ofereceriam dificuldades aos alunos, explicando-lhes que a pesquisa, através de um motor de busca, por imagens, na Internet, também se reveste de utilidade no esclarecimento do vocabulário.

Utilizamos o dicionário e procedemos ao registo das palavras referidas e de outras que lhes suscitaram dúvidas.

Após a confirmação do assunto, relativamente às previsões feitas pelos alunos, procedeu-se à releitura em coro do poema com a participação da professora e dos alunos para que estes experimentassem ritmos e sonoridades. As diferentes experiências de leitura constituem, de acordo com Reis *et al.* (2009) um fator de desenvolvimento de fluência na atividade de construção de sentido.

Procedemos à exploração oral do poema, de modo a propiciar a compreensão do seu sentido global e da especificidade da linguagem poética: a polissemia, as sonoridades, o ritmo e o valor expressivo de alguns recursos retóricos presentes no texto (a metáfora e a enumeração).

Os alunos explicaram o título e estabeleceram relações de intertextualidade com a obra anteriormente estudada: *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Esta evocação surgiu dada a adesão dos alunos à narrativa da autora e à presença da fantasia, temática presente em ambos os textos, muito próxima do universo das crianças desta faixa etária. Como se refere nos programas de Português, quando o aluno identifica relações formais ou de sentido, “começa a compreender que os textos não vivem por si só, que remetem uns para os outros de diferentes maneiras: por analogia, por contraste, por complementaridade, por recurso a imitação criativa” (Reis *et al.*, 2009, p. 102).

Em seguida, passamos à resolução do guião de leitura orientada, para aprofundamento da compreensão através do questionamento sistemático sobre o texto, tendo em conta as seguintes etapas:

Procedemos à releitura da primeira estrofe de modo a encontrar as respostas para as seguintes questões: 1) Quem vem visitar a criança? 2) De onde vem? 3) Quando vem? 4) Por que razão faz a visita? 5) Como se apresenta?

Retomamos a leitura da segunda estrofe e colocamos as seguintes questões: 1) O que faz a fada? 2) Como se movimenta? 3) Por que razão o faz assim? 4) A fada tem mãos de neve? 5) O que quer isso dizer? 6) De que cor são os cabelos do menino? 7) Como perceberam isso?

Relemos, em seguida, a terceira estrofe e questionamos o grupo a fim de se encontrar resposta para duas questões: 1) O que acontece aos brinquedos? 2) Como é que isso é possível?

Regressamos ao texto para fazermos a releitura da última estrofe e colocamos as duas questões finais: 1) Por que é que a fada se vai embora? 2) Para onde vai?

Explicitamos, em seguida, um modelo de mapeamento visual de histórias (possível, na medida em que o poema “narra” uma pequena história) e os alunos preencheram as “caixas” relacionadas com as personagens, o tempo, os acontecimentos e o espaço. Praticar estratégias facilitadoras de extração de categorias principais da narrativa torna mais fácil a sua identificação e ajuda a desenvolver a capacidade de síntese.

Este trabalho foi realizado em pares, seguindo-se a explicitação dos raciocínios usados pelos alunos, já no grupo turma, como estratégia de monitorização da compreensão.

Exploramos a utilização dos recursos morfossintáticos (“e”; “mas”) privilegiando, como propõe Cabral (2002), a sua abordagem ao serviço da construção do sentido do texto e não a transformando num mero exercício gramatical.

Tal como fizemos a propósito da exploração de *A Fada Oriana*, apresentamos um exercício de seleção de informação destinado a facilitar a distinção entre o mundo do sonho, da fantasia e o mundo da realidade, favorecendo a distinção entre realidade e ficção.

Os alunos identificaram, no momento seguinte, de forma orientada, os recursos retóricos abordados no estudo deste poema: a metáfora e a enumeração. Não pretendemos apenas a sua identificação que é:

uma *descortesia* para o aluno-leitor, pois se situa a um nível cognitivo muito baixo, o da identificação, e para o texto, pois nada traz à sua compreensão e interpretação, que exige a passagem dos meios ao sentido, através de uma análise exploratória dessas mesmas figuras e de reflexão sobre a sua relação semântica com a globalidade textual. (Cabral, 2002, p. 49)

Discutiu-se, a este propósito, em grande grupo, sobre o valor expressivo dos recursos retóricos identificados, observando-se entre outros aspetos, que: os textos nem sempre fornecem toda a informação; é através de indícios e dos conhecimentos prévios do leitor que se descobrem as respostas de que necessitamos; a leitura de poesia alimenta o gosto pelo poder da linguagem (sentido literal e sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica; os recursos retóricos aparecem na linguagem comum (por exemplo, ter mãos de prata, de fada...) e não são apanágio exclusivo do texto poético. Como refere Cabral (2002), no poema, a linguagem figurativa é a forma de dizer o que dificilmente pode ser dito de outro modo, o que abre o texto para uma multiplicidade de sentidos.

Quando realizamos tais reflexões, estimulamos a participação do leitor na levando-o à descoberta dos sentidos possíveis, tal como propõem Giasson (1993), Steiner (1993), ou Carlos (1999), citado por Cabral (2002).

Feito este percurso, sensibilizamos os alunos para aspetos formais da construção do poema, seguindo as propostas de Cabral (2002). Esta autora defende que os aspetos relativos à divisão silábica e ao ritmo se devem abordar relacionando-os com os efeitos de sentido que provocam. Assim, propomos explorar a musicalidade do poema e o seu efeito sugestivo de calma e de paz, em tudo relacionados com o

universo do sonho. Para isso, torna-se necessário orientar os alunos para as seguintes atividades: rever as noções de verso, estrofe e rima; classificar as estrofes e proceder à divisão das sílabas métricas de alguns versos, explicando algumas regras básicas, de forma simples, dado o nível de ensino.

Para a exploração do ritmo e das sonoridades da língua, os alunos sublinharam com cores os sons semelhantes que descobriram nas palavras do fim dos versos (de acordo com um modelo apresentado). Registraram numa tabela os versos que rimam em cada estrofe, de modo a que a informação recolhida seja verbalizada de forma rigorosa. Procuraram detetar relações de sentido entre palavras que rimam e que pudessem ser geradoras de significado.

Seguiu-se a discussão, em grande grupo, sobre a função do recurso à repetição, concluindo-se, entre outros aspetos, que: as repetições, nomeadamente a rima, acentuam a musicalidade do poema; favorecem a sua memorização e podem até ser geradoras de sentidos inesperados. Por exemplo: “transformam”, “formam” e “tornam” rimam e são verbos que sugerem ações que se relacionam. No poema, sugerem ainda o movimento dos brinquedos no sonho. A palavra “transformam” tem “lá dentro” o cortejo que os brinquedos “formam”.

Apresentamos, em seguida, a Tabela 18 que permite verificar que no momento da leitura realizamos atividades que propiciam o desenvolvimento de todos os tipos de compreensão na leitura: inferencial, crítica, literal e de reorganização, estimulando também as estratégias que promovem a metacognição através da automonitorização da compreensão.

Predominam as tarefas que requerem a compreensão inferencial.

Tabela 18. Guião 2: resumo de atividades de leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1	Inferencial	Promoção do confronto entre as previsões efetuadas e o texto lido.	20
2.	Inferencial	Compreensão de vocabulário.	8
3.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com os sujeitos poéticos).	21 (1); 22 (3); 10 (2)
4.	Literal	Reconhecimento de informação explícita (quem, o quê, onde, quando, para onde, porquê).	7
5. a)	Inferencial	Reconhecimento de elementos de coesão.	8 (3)
5. b)	Reorganização	Divisão de um texto em partes.	8 (3)
5. c)	Literal	Reconhecimento de detalhes.	7
6.	Inferencial	Interpretação de linguagem figurativa.	20 (8)
7. a); b)	Literal	Reconhecimento de detalhes.	20 (8)
7.c)	Literal	Reconhecimento de comparações.	20 (8)
7.d)	Inferencial	Interpretação da linguagem figurativa.	20 (8)
7.e); f)	Literal	Reconhecimento de informação explícita - detalhes (o quê)	20 (8)
7. g)	Inferencial Crítica	Interpretação de linguagem figurativa. Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo.	20 (8); 22 (4)
8.a); b); c)	Reorganização	Esquematizar.	20 (2, 3)
8. d)	Inferencial	Interpretação de relações de sentido e som.	20 (8)

No terceiro momento, pós-leitura, os alunos desenvolveram estratégias de recitação do poema, preparando a sua leitura coral.

Em pequenos grupos, os alunos prepararam e ensaiaram a leitura do poema, sabendo que devem usar uma barra oblíqua / para marcar as pausas breves e duas barras oblíquas // para marcar as pausas longas, de modo a encontrarem o ritmo do poema. Uns versos podem ser ditos por um elemento (1.^a voz) e outros, em coro, pelos restantes (2.^a voz).

As crianças copiaram o poema para mostrarem graficamente as opções tomadas pelo grupo e apresentaram por fim a sua leitura.

Tal como refere Sim-Sim (2007), a repetição monitorizada da leitura oralizada e expressiva de poesia afeta positivamente a compreensão e a fluência.

Por fim os alunos elaboraram um texto (orientado) para experimentarem o “ofício de poeta”, nomeadamente com a construção de recursos retóricos estudados (a metáfora e / ou a enumeração) e a aplicação das conjunções (“e”; “mas”) estudadas no poema, aplicando o seu sentido de adição e de oposição ou contraste, tal como se explicitou na fase da leitura.

Alguns alunos procederam à leitura voluntária do texto produzido.

De acordo com os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009, p.149) é fundamental que os alunos tenham de si uma “visão de produtores de

texto”. Assim, eles confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriaram nas atividades de expressão, de compreensão oral e de leitura. O conhecimento da língua é reinvestido na melhoria dos desempenhos de outras competências.

Como atividade complementar poderá ser proposta a criação de uma antologia temática, coletiva para associar sentimentos, emoções e sensações individuais à poesia.

Como sugere Sim-Sim (2007), os alunos podem ser incentivados a criar antologias que sejam regidas pelo critério do gosto pessoal. A professora poderá dar sugestões sobre suportes a utilizar. No fim de cada página, os alunos poderão escrever uma frase sobre o poema que justifique a sua inclusão na antologia. Sugerimos frases de curta extensão em que se manifeste, de forma impressionista, o gosto pelo texto, como por exemplo: *Gosto deste poema porque fala de sonhos e eu gosto muito de sonhar.*

Por fim, são realizadas atividades de autoavaliação e verificação de mudanças de comportamento, pois a interiorização de rotinas de autoquestionamento torna mais eficaz o processo de compreensão na leitura (Sim-Sim & Micaelo, 2007).

Concluimos a descrição da forma como implementamos este guião com a apresentação da Tabela 19, onde se pode verificar que na fase da pós-leitura, as atividades realizadas permitiram o desenvolvimento da compreensão crítica.

Tabela 19. Guião 2: resumo de atividades de pós-leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo.	22 (2)
2.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo. Produção de textos.	22 (6)

5.3. Guião 3: Leitura Orientada do Conto *Frei João Sem Cuidados*

A proposta de leitura orientada do conto *Frei João Sem Cuidados*, segundo a versão de Teófilo Braga (Anexo 8), foi construída como forma de responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que permitisse o ensino explícito da compreensão na leitura, a partir de um conto tradicional português uma vez que

este tipo de texto não é abordado no manual que adotamos, conforme descrito na Tabela 7 (apresentada no Capítulo 5).

Há diferenças nas propostas de trabalho que o manual adotado no nosso agrupamento apresenta relativamente ao *corpus textual* definido para as metas curriculares de Português, pois não integra os textos da lista de propostas para a Educação Literária (Anexo 2). Este aspeto assume particular importância, tal como alerta Balula *et al.* (2013) ao refletir sobre as repercussões das metas curriculares nos manuais escolares de Português do Ensino Básico.

A escolha do referido conto tradicional deve-se ainda ao facto de ter uma curta extensão, mas permite delimitar, sem grande dificuldade, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. O ensino explícito da compreensão de textos narrativos deve incluir estratégias de leitura que contemplem todos os elementos da narrativa (eventos, personagens, contextos espacial e temporal, conflitos e sua resolução).

Tratando-se de um texto narrativo simples, que integra um número reduzido de personagens e de acontecimentos, facilita o desenvolvimento da capacidade crítica e da criação de opiniões próprias a partir das ações das personagens, podendo os alunos realizar aprendizagens suscetíveis de responder a questões sobre a conduta humana e que, pensamos, deverão ser explorados na fase de desenvolvimento em que os alunos deste nível de escolaridade se encontram.

Para a implementação do guião foi prevista uma sessão de 90 minutos para procedermos à planificação das atividades preparatórias do trabalho a desenvolver na turma, fora da sala de aula, com um grupo de alunos selecionado; uma sessão de noventa minutos para as atividades de pré-leitura e de leitura e uma sessão de noventa minutos para a realização de atividades de pós-leitura.

No primeiro momento, pré-leitura, são propostas as atividades que a seguir apresentamos.

A professora começou por fazer uma escolha prévia de um grupo de quatro alunos, com os quais procedeu à preparação das atividades de pré-leitura a desenvolver, posteriormente, no contexto de sala de aula.

Organizaram, em conjunto, uma referência biobibliográfica sobre Teófilo Braga a partir de uma pesquisa realizada num portal de literatura disponível na Internet. Construíram, ainda, uma apresentação para o quadro interativo que refere o conteúdo preparado.

Seguiu-se a leitura do texto, pelo grupo de alunos envolvidos nesta fase do trabalho, para sistematização da informação essencial a reter (título, nome do autor, assunto tratado no conto e listagem das razões consideradas importantes para que o mesmo seja lido por todos, na aula de Português).

Na preparação da atividade, os alunos devem observar os seguintes parâmetros para convencer os colegas a ler a história: 1) não se permite o resumo; 2) devem mobilizar conhecimentos prévios dos colegas da turma (neste conto, será importante recordar o que sabem sobre o poder absoluto dos reis e a organização das classes sociais, por exemplo, durante a época medieval, ou ainda recordar algumas medidas de peso usadas no passado, nomeadamente em meios rurais); 3) evocar o prazer de ler uma história (poderá ser lida uma ou outra frase da mesma) e o que podemos aprender com ela.

Pedimos aos alunos que preparassem, cuidadosamente, a apresentação deste trabalho em casa, solicitando a colaboração da família. Pretendemos, de uma forma simples, fazer chegar às famílias a mensagem de que é importante partilhar leituras com as crianças e cooperar com a escola na criação de hábitos de leitura duradouros.

O professor pode ter junto dos pais a função de formador de mediadores, ajudando-os a cumprir o seu papel na promoção da leitura em contexto familiar.

Os primeiros mediadores de leitura são aqueles que se movimentam no ambiente familiar. Podem ser os pais, os avós, os irmãos mais velhos ou outra pessoa próxima da criança. Estes mediadores desempenham um papel muito importante na criação de hábitos de leitura ao longo da vida e na emergência da vontade de querer aprender a ler, numa fase inicial. Temos de ter plena consciência da dificuldade que representa a criação de hábitos de leitura estáveis e de que, nem sempre a escola consegue cumprir esta missão sozinha. (Silva *et al.*, 2010, p.39)

Já em situação de aula, os alunos selecionados, usaram (como guião) a ficha previamente preparada e a apresentação no quadro interativo para anteciparem a leitura do texto e dinamizarem a aula. Procuraram atrair a atenção dos colegas e despertar o seu interesse para a leitura do texto, constituindo-se agora, eles próprios, como mediadores de leitura.

Procederam à distribuição do Guião de Leitura e questionaram os colegas sobre personagens, espaço e ação tendo em conta os elementos que acompanham o texto (o título e a imagem).

Como refere Alarcão (2005), os alunos devem ser levados a atribuir importância a certos elementos que acompanham o texto, aos quais, de uma forma geral, não atribuem grande significado, porque não foram habituados a considerá-los

essenciais para a compreensão dos mesmos. Um desses elementos é o título que suscita a formulação de hipóteses sobre o mesmo e facilita a sua compreensão.

Os alunos registaram as previsões no guião fornecido. A personagem que construímos (uma pequena fada) explicita as estratégias necessárias para identificar e aprofundar o conhecimento do texto. Este esclarecimento ajuda o aluno a perceber as estratégias de leitura que poderá utilizar para se apropriar de um texto.

Fez-se, em seguida, a leitura silenciosa do conto apoiada pela audição da faixa 8 do *CD do manual Palavras ao Vento 6*, de Afonso & Pereira (2005).

Terminada a leitura da história, os alunos confirmam, ou excluem as previsões, primeiro oralmente e, em seguida, com registo escrito no quadro.

Segundo Silva *et al.* (2010), este exercício é muito importante, pois a realização de previsão/confirmação é uma estratégia a que os leitores proficientes recorrem constantemente enquanto leem, porque os ajuda a compreender melhor o sentido dos textos, quer pela confirmação, quer pela exclusão das hipóteses que vão formulando. É o desejo de encontrar a resposta para as questões levantadas que nos faz continuar a ler, pelo que esta estratégia deve ser praticada com os alunos e também ensinada explicitamente, não só para que aprendam a usá-la autonomamente, mas também para que compreendam por que motivo é importante fazê-lo.

De acordo com Sim-Sim *et al.* (2007), para se garantir a eficácia do uso de estratégias de abordagem do texto, é importante a automonitorização consciente e deliberada por parte dos alunos pelo que lhes propusemos a realização de uma lista de autoverificação para a pré-leitura que adaptamos das suas propostas.

A Tabela 20 apresenta as tarefas desenvolvidas na fase da pré-leitura e podemos comprovar que as questões colocadas no nosso guião para este momento permitem desenvolver a compreensão inferencial.

Tabela 20. Guião 3: resumo de atividades de pré-leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1.	Inferencial	Questionamento do texto. Previsão sobre o conteúdo do texto.	20 (1)
	Inferencial	Ativação de conhecimentos prévios dos alunos.	7 (2)

No segundo momento, leitura, desenvolvemos as atividades a seguir apresentadas.

Em primeiro lugar, faz-se a leitura prévia do glossário que acompanha o texto. O conto em questão apresenta um vocabulário acessível, porém algumas palavras

que se associam a certos aspetos culturais ligados ao vestuário do frade (hábito) e às medidas antigas de peso (quarto e arrátel) poderão dificultar a sua compreensão.

A leitura prévia do glossário que acompanha o texto permitirá, segundo Viana *et al.* (2010), desenvolver estratégias de metacognição e ampliação do leque vocabular dos alunos.

Em trabalho de pares, após confirmação das previsões feitas na pré-leitura, os alunos dividiram o conto em partes, atribuindo um título a cada uma, através do preenchimento de uma tabela. Com este exercício, pretendíamos que compreendessem a estrutura da narrativa e seus componentes: personagens (principal e secundária); narrador; contextos espacial e temporal; ação (desenvolvimento da ação: problemas ou complicações e sua resolução).

Em seguida, no aprofundamento da leitura, solicitamos aos alunos que explicassem o nome da personagem principal e que manifestassem a sua opinião sobre as ações do rei, que faz uma ameaça de morte em caso de insucesso na resolução do problema colocado ao frade (questões 1, 2).

Após o trabalho continuado que se vinha efetuando, entendemos que era pertinente recordar a necessidade de fundamentar opiniões pessoais, tendo em conta a informação presente no texto.

As questões 3 e 4 são tarefas de escolha múltipla que requerem a realização de uma leitura atenta, a justificação das escolhas feitas com a apresentação dos raciocínios dos alunos e a releitura para confirmação das respostas dadas. A resolução destas questões proporciona a prática de resumo através do processo de generalização mediante a qual os conceitos apresentados numa dada sequência de proposições são incluídos num conceito supra-ordenado, tal como propõe Viana (2009).

Na resolução da questão 5 os alunos deviam explicar provérbios relacionados com o sentido do conto e compreender a sua moralidade, o que exige dos leitores um papel ativo para alcançarem a compreensão global do texto.

A questão 6 facilita a compreensão dos elementos estruturadores da narrativa: situação inicial, problema, objetivo, série de acontecimentos e resolução. Um dos procedimentos mais comuns para avaliar a compreensão da estrutura de textos narrativos é a sequenciação de frases pelo que se aconselha a sua exercitação em sala de aula.

A questão 7 permite ao aluno avaliar os conhecimentos adquiridos sobre as características dos contos tradicionais, sintetizando a informação através do preenchimento de um texto lacunar.

Como esclarece Alarcão (2005), será encorajante para o aluno ter a consciência de que, para além da retenção da informação veiculada pelo texto, foi capaz de a relacionar com outras informações, aplicando-a em diferentes contextos.

Sendo este guião implementado após um conjunto de sessões, houve a preocupação de sistematizar e consolidar estratégias que foram alvo de ensino explícito ao longo deste ano letivo. Procuramos tornar visível para os alunos as estratégias de abordagem do texto, não os abandonando à sorte de “adivinharem” o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso, como sugere Sim-Sim *et al.* (2007).

Pela análise da Tabela 21, constatamos que na fase da leitura, é necessário que os alunos assumam um papel de leitores ativos através da resolução de questões que estimulam todos os tipos de compreensão: literal, inferencial, crítica e reorganização, porém, com a tónica nas questões que convocam a reorganização da informação.

Tabela 21. Guião 3: resumo de atividades de leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1. a) b); c)	Literal	Localização de informação e transcrição da mesma.	21 (1)
	Inferencial	Confronto entre as previsões efetuadas e o texto lido.	20
	Reorganização	Esquematizar.	7 (2); 9 (2)
Aprofundamento da leitura			
1.	Inferencial	Dedução de traços de carácter de uma personagem	6; 8 (3)
2.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo. (identificação com as personagens da narrativa).	10 (1)
3.	Reorganização	Resumo de informação(generalização).	7 (1)
4.	Reorganização	Resumo de informação(generalização).	7 (1)
5.	Inferencial	Compreensão da linguagem figurativa (provérbios).	8 (1)
	Reorganização	Resumo de informação de modo a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.	7 (1, 2); 9
6.	Reorganização	Resumo de informação de modo a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.	7 (1, 2)
7.	Reorganização	Esquematizar.	9

No terceiro momento, pós-leitura, os alunos realizaram a sua autoavaliação.

Foram ainda implementadas as atividades a seguir enumeradas.

Em trabalho de grupo, os alunos produziram um texto em banda desenhada com utilização do formato e registo adequados.

Este exercício permitiu consolidar os conhecimentos prévios dos alunos sobre aquele tipo de texto, bem como as características da estrutura narrativa, integrando os elementos (quem, quando, onde, o quê, como, porquê) e respeitando uma sequência que contempla os seguintes aspetos: apresentação do tempo e do espaço; apresentação das personagens, do acontecimento desencadeador da ação e da conclusão; apresentação das emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa. Seguiu-se a autoavaliação da expressão escrita.

Para finalizar esta sequência didática, apresentamos uma fase de prolongamento, em que os alunos realizaram uma atividade de pesquisa sobre algumas profissões do passado, a partir da sua visita ao um museu virtual da Lourinhã, disponível na Internet, com o objetivo de proporcionar o alargamento dos horizontes de existência, nomeadamente da identidade cultural, a partir de referências descortinadas pelo texto lido, cuja importância é sublinhada por Alarcão (2005).

Esta atividade mobilizou o aluno para a utilização ativa das tecnologias de informação e comunicação (TIC), desenvolvendo, em simultâneo, a compreensão na leitura.

Tal como para os momentos anteriores, apresentamos para a fase da pós-leitura a Tabela 22 que sintetiza o trabalho desenvolvido nas aulas, constatando-se que as tarefas estimulam a compreensão crítica e a reorganização.

Tabela 22. Guião 3: resumo de atividades de pós-leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo. Produção de textos.	14; 18;19; 22 (6)
2.	Reorganização	Resumo de informação de modo a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.	6; 7(1, 2); 9

5.4. Guião 4: Leitura Orientada do Poema O Caçador de Borboletas

A proposta de leitura orientada do poema *O Caçador de Borboletas*, de Álvaro Magalhães (Anexo 9), é uma adaptação da proposta de trabalho sobre o referido poema apresentada por Viana *et al.* (2010) e resulta da necessidade de

complementar as propostas de trabalho sobre o texto poético oferecidas pelo manual escolar adotado no agrupamento.

Para a implementação deste guião foram utilizadas duas sessões: uma de 90 minutos para realização de atividades de pré-leitura e de leitura e uma de 45 minutos para o desenvolvimento da pós-leitura.

No primeiro momento, pré-leitura, a professora escreveu no quadro o título do poema e pediu aos alunos para explicarem o que faz um caçador de borboletas e por que razão o faz.

Em seguida, os alunos evocaram em pequenos grupos, ideias relacionadas com o espaço natural (relacionado com as borboletas) e com o espaço humano (relacionado com o caçador) para preverem o assunto do texto.

Apresentaram oralmente as ideias do grupo, de modo a ativar experiências guardadas na memória.

A turma elaborou um pequeno inventário de vivências associadas a cada um dos espaços. Associaram ao espaço natural as seguintes ideias: beleza, encanto, paz, tranquilidade, cor, harmonia e equilíbrio. Com o espaço humano relacionaram as seguintes ideias: destruição, desequilíbrio, dor e sofrimento.

Em seguida, a professora leu o poema em voz alta e alunos acompanharam, em silêncio, através da sua projeção.

Verificamos que os alunos não tiveram dificuldades em reconhecer o vocabulário e levamo-los a confirmarem as suas previsões relativamente ao assunto.

A análise da Tabela 23 permite constatar que no momento da pré-leitura se desenvolveram atividades de compreensão inferencial.

Tabela 23. Guião 4: resumo de atividades de pré-leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
Exploração oral do poema	Inferencial	Previsão sobre o conteúdo do texto, tendo em conta a estrutura externa do poema.	20 (2)
	Inferencial	Previsão sobre o conteúdo do texto, a partir do título.	10 (2)

No segundo momento, leitura, com o objetivo de sensibilizarmos para aspetos formais da construção do texto, exploramos oralmente, as sonoridades e os sentidos conseguidos, em parte, pelo jogo de oposições.

Assim, pedimos aos alunos que identificassem os versos que lhes sugeriam ideias contraditórias, levando-os a fazer o levantamento dos seguintes: “Vai caçar borboletas, mas fica preso”; “Vê tanta beleza à sua volta / que se esquece da rede em

qualquer lado”.; “À noite, regressa a casa cansado / e estranhamente feliz / porque a sua caixa está vazia / mas diz sempre, suspirando: / Que grande caçada e que belo dia!”

Ao realizarem esta tarefa, os alunos compreenderam a função da pontuação, concluindo que o sentido do texto não é um somatório de palavras, uma vez que as ideias são transmitidas em conjuntos de versos, articulados entre si. Exploramos, deste modo, as unidades de sentido, destacando palavras, versos, o uso da pontuação, da letra maiúscula e da letra minúscula, em função das descobertas dos alunos.

Em seguida, sublinharam com cores diferentes, os sons semelhantes que encontraram nas palavras do fim dos versos, como por exemplo: “rede” e “sede”. Exercício idêntico já se realizara a propósito do poema *A Fada das Crianças*, de Fernando Pessoa a que já nos referimos no Guião 2, pelo que neste momento, os alunos já foram capazes de construir nos seus cadernos diários, com a orientação da docente, uma grelha para registo das palavras repetidas, das rimas e do número dos versos do poema.

Os alunos descobriram sons que se repetem ao longo do texto, como por exemplo, /s/ e /z/, em palavras como “caçador”; “regressa”; “beleza” e “pousaram”. Associaram-nos respetivamente a ideias de perigo para a Natureza (que afinal não se concretiza) e à harmonia e à paz.

Sistematizamos que, no texto poético, as repetições acentuam a musicalidade do poema, favorecem a memorização e contribuem para a criação de sentido(s), tal como já se havia estudado anteriormente.

Passamos em seguida à realização das atividades do Guião de Leitura, que consta do Anexo 9 para aprofundamento da compreensão do poema através do questionamento sistemático sobre o texto e a sua releitura “pedacinho a pedacinho”.

Solicitamos a explicitação de raciocínios na realização das tarefas e clarificamos a importância de se fundamentarem opiniões pessoais tendo em conta o sentido do texto.

A Tabela 24 permite constatar que no momento da leitura, proporcionamos aos alunos atividades que suscitaram predominantemente a compreensão crítica, mas em que também se apelou ao desenvolvimento da compreensão inferencial e de reorganização.

Tabela 24. Guião 4: resumo de atividades de leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1.	Crítica	Formação de juízos próprios (interpretação pessoal baseada em imagens literárias).	10 (1)
2.	Inferencial	Compreender elementos de coesão.	8
3.1	Inferencial	Dedução de relações causa-efeito.	8 (3)
4.1.	Reorganização	Resumo de informação (generalização)	7 (1)
5.1.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo.	20
5. 2.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (juízos de atos e opiniões).	10 (1)
6.1.	Inferencial	Dedução sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona.	8 (2)
6. 2.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (juízos de conveniência, aceitação).	10 (1)
7.	Inferencial	Dedução sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona.	8 (2, 3)
8.	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (opiniões).	10 (1)
9.	Reorganização	Sistematização da informação contida no texto.	9 (3)

No terceiro momento, pós-leitura, os alunos prepararam a leitura coral do poema respeitando os ritmos e as unidades de sentido, previamente explorados. É importante proporcionar aos alunos a repetição monitorizada da leitura oralizada e expressiva de poesia, dado que, como explica Sim-Sim *et al.* (2007) afeta positivamente a compreensão e a fluência. Entendemos que a recitação e a memorização de poesia são formas de conjugar os planos da cognição e da fruição, fundamentais na didática da leitura, tal como propõe Mello (2010).

Como forma de associar sentimentos individuais à poesia, propusemos a conversão de imagens poéticas em ilustrações do poema, aproveitando, por exemplo, imagens de diferentes espécies de borboletas e respetivos habitats que os alunos pesquisaram na *Internet*.

Por fim, concluiu-se o trabalho, com a realização da autoavaliação.

A Tabela 25 permite verificar que na fase da pós-leitura se desenvolveu uma questão que apelou à capacidade de compreensão crítica.

Tabela 25. Guião 4: resumo de atividades de pós-leitura

Questão	Tipo de compreensão	Definição e Operacionalização	Meta
1	Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo.	21

6. Avaliação da Intervenção

Na terceira fase, pós-intervenção, procedeu-se à recolha dos dados recorrendo à metodologia utilizada na avaliação inicial, já descrita no ponto 2.3. do Capítulo 5.

Utilizamos a mesma prova para se assegurar a comparação de resultados. Considera-se que o lapso temporal entre a aplicação das provas inicial e final é suficiente para assegurarmos o controlo do efeito de memória. Além disso, não se procedeu à correção da prova inicial com os alunos, tendo as mesmas sido recolhidas, pelo que não lhes era possível saber se as respostas dadas eram as corretas.

Pretendemos, a partir dos mesmos instrumentos, comparar os resultados com os da primeira recolha, nas turmas que foram alvo do estudo, o que permitirá refletir sobre os resultados e perspetivar práticas futuras.

Estes aspetos serão tratados no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Os resultados que seguidamente apresentamos referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos e serão organizados com o objetivo de dar resposta à questão de investigação e testar as hipóteses formuladas.

Assim, apresentamos a caracterização dos intervenientes no estudo, seguindo-se a análise descritiva do desempenho dos alunos (envolvidos no primeiro estudo) na prova de compreensão na leitura, tomando por referência cada uma das questões analisadas em cada domínio: compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica.

A finalizar, expomos os resultados relativos ao segundo estudo, o que nos permite estabelecer uma comparação dos resultados obtidos, antes e após a intervenção didática, tanto em termos globais, como para cada um dos domínios já referidos.

A apresentação e análise de dados obtidos favorecem uma abordagem descritiva ficando a interpretação reservada para o capítulo da discussão dos resultados.

1. Caracterização dos Intervenientes

Apresentam-se em seguida, os resultados dos questionários a fim de caracterizar os alunos, perspetivando as variáveis independentes definidas no Capítulo 4.

Como se pode ver pela análise da Tabela 26, a distribuição dos alunos pelas seis turmas é variável, com uma amplitude de 16 a 23 por classe.

Tabela 26. Caracterização em função do número de alunos por turma

Turmas	n	%
5ºA	18	16,2
5ºB	19	17,1
5ºC	23	20,7
5ºD	16	14,4
5ºE	17	15,3
5ºF	18	16,2
Total	111	100,0

A idade mais frequente situa-se no nível etário dos 10 anos de idade (71,2%). Com idades mais baixas, existem 14,4% de alunos, no nível etário dos 9 anos, e, com idades mais elevadas, no nível etário dos 11-12 anos, registam-se 14,4% dos alunos.

A maioria situa-se no nível etário esperado para este grau de ensino, porém há uma percentagem de alunos cuja idade é superior, indiciando retenções no seu percurso escolar.

Tabela 27. Caracterização em função da idade

Idades	n	%
9 anos	16	14,4
10 anos	79	71,2
11 anos	11	9,9
12 anos	5	4,5
Total	111	100,0

Relativamente ao género, podemos verificar que há um equilíbrio na distribuição dos alunos, verificando-se uma percentagem de 47,7% de alunos do género feminino e 52,3% de alunos do género masculino (Tabela 28).

Tabela 28. Caracterização em função do género

Género	n	%
Feminino	53	47,7
Masculino	58	52,3
Total	111	100,0

Quanto às habilitações académicas dos pais / encarregados de educação (Tabela 29), constata-se que há uma percentagem elevada de pais / encarregados de educação com habilitações inferiores ao 6.º ano de escolaridade (27,9%); a maior parte (35,1%) possui habilitações académicas situadas entre o 6.º e 9.º ano de escolaridade; 23,4% dos pais possui habilitações académicas entre o 9.º e o 12.º ano de escolaridade e apenas 13,5% dos pais frequentou estudos de nível superior.

A distribuição observada revela uma predominância de habilitações literárias correspondente ao ensino básico, compatível com o padrão de atividade profissional da população de onde foi retirada a amostra, referenciado no Capítulo 4 deste trabalho.

Tabela 29. Caracterização em função das habilitações dos pais / encarregados de educação

Habilitações dos Pais/ E.E.	n	%
até 6.º ano	31	27,9
até 9.º ano	39	35,1
até 12.º ano	26	23,4
ensino superior	15	13,5
Total	111	100,0

A Tabela 30 caracteriza o aproveitamento escolar dos alunos do 5.º ano no final do 1.º período. Constatou-se que 27,9% dos alunos beneficiaram de Plano de Acompanhamento Pedagógico, o que significa, de acordo com as orientações da Escola, que estes alunos obtiveram níveis inferiores a 3 às disciplinas de Português e Matemática ou a 3 ou mais disciplinas, indiciando, portanto, um baixo rendimento escolar.

A maioria dos alunos (72,1%) obteve um rendimento escolar que não justificou a adoção da referida medida educativa.

Tabela 30. Caracterização em função do aproveitamento escolar

Aproveitamento Escolar	n	%
alunos com planos de acompanhamento	31	27,9
alunos sem planos de acompanhamento	80	72,1
Total	111	100,0

Relativamente aos hábitos de leitura dos alunos, a maior parte (48,6%) refere que lê várias vezes por semana; 21,6% dos alunos refere que lê todos os dias; 15,3% dos alunos lê uma vez por semana, enquanto 14,4% dos alunos raramente lê.

Se tivermos em conta a totalidade dos dois últimos grupos, verificamos que há uma percentagem relativamente elevada de alunos (29,7%) a iniciar o 5.º ano de escolaridade com poucos hábitos de leitura.

Tabela 31. Caracterização em função das hábitos de leitura

Hábitos de Leitura	n	%
todos os dias	24	21,6
várias vezes por semana	54	48,6
1 vez por semana	17	15,3
raramente	16	14,4
Total	111	100,0

2. Análise Descritiva do Desempenho dos Alunos na Prova de Compreensão na Leitura

A primeira parte do estudo integra 111 alunos de seis turmas que se encontram a frequentar o 5.º ano de escolaridade, num agrupamento de escolas de um concelho do distrito de Viseu, tal como já explicitamos no ponto 6 do Capítulo 4 deste trabalho de investigação.

A Tabela 32 apresenta os resultados globais obtidos pelos alunos na realização da prova de compreensão na leitura (Anexo 4).

Como se pode observar, foram analisadas 333 respostas de compreensão literal, em que 73% dos alunos responde corretamente às questões formuladas.

Nas 888 respostas de compreensão inferencial analisadas, apenas 40,7% dos alunos responde de forma correta.

Já nas questões que implicam a capacidade de reorganização, num total de 666 respostas analisadas, verifica-se que 35,7% dos alunos deu respostas corretas e 5,3% apresentou respostas parcialmente corretas.

Em 333 respostas de compreensão crítica analisadas, apenas 18,9% apresenta respostas completamente corretas e 22,8% responde de forma parcialmente adequada.

Tomando por referência cada um dos domínios analisados e considerando a média global de respostas totalmente corretas, apresentadas na Tabela 32, verifica-se que é nas questões que envolvem a compreensão literal que os alunos apresentam maior percentagem de respostas em conformidade com o esperado. Pelo contrário, é nas questões de compreensão crítica, que requerem do aluno uma capacidade argumentativa, através da elaboração de uma resposta curta, em que os alunos evidenciam maiores dificuldades, com menor percentagem de respostas em conformidade com o esperado.

Tabela 32. Resultados globais na prova de compreensão na leitura

Domínios		n	%
Literal	Erradas	90	27
	Incompletas	0	0
	Certas	243	73
	Total	333	100
Inferencial	Erradas	510	57,4
	Incompletas	17	1,9
	Certas	361	40,7
	Total	888	100,0
Reorganização	Erradas	393	59,0
	Incompletas	35	5,3
	Certas	238	35,7
	Total	666	100,0
Crítica	Erradas	194	58,3
	Incompletas	76	22,8
	Certas	63	18,9
	Total	333	100,0

2.1. Compreensão Literal

A Tabela 33 apresenta os desempenhos dos alunos nas tarefas de compreensão literal (questão 1,3 e questão 8).

A questão 1 tem como objetivo que o aluno identifique a informação explícita no texto (identificar o objetivo da personagem – o quê?). Nesta questão verifica-se que 97,3% dos alunos responde corretamente.

A questão 3 exige que o aluno identifique informação explícita no texto sobre as ações das personagens. Embora se verifiquem maiores dificuldades do que na questão anterior, 82% dos alunos responde corretamente.

A questão 8 tem como objetivo a identificação das características das personagens, a forma como decorrem as ações e o espaço. Trata-se de uma questão de verdadeiro / falso, onde já se verificam elevadas dificuldades de compreensão na leitura, pois só 39,6% dos alunos responde corretamente à questão.

A referida questão tem a vantagem de avaliar a compreensão do texto, sem exigir competências declarativas por parte do leitor. Para se evitar o inconveniente da elevada probabilidade de acerto por mero acaso, que se situa nos 50% (Viana, 2009), foram apenas consideradas válidas as respostas totalmente corretas.

A análise da Tabela 33 permite compreender que os alunos demonstram facilidade em identificar informação explícita no texto narrativo, mas já demonstram

maiores dificuldades em identificar informação explícita na questão 8, que é um item de verdadeiro/falso.

Tabela 33. Caracterização do desempenho dos alunos no domínio literal

Literal	Erradas		Certas		Total	
	n	%	n	%	n	%
Questão 1	3	2,7	108	97,3	111	100
Questão 3	20	18,0	91	82,0	111	100
Questão 8	67	60,4	44	39,6	111	100
Total	90	27	243	73	333	100

2.2. Compreensão Inferencial

Da prova (Anexo 4) constam 8 questões de compreensão inferencial, apresentadas na Tabela 34. As primeiras seis (2, 5, 6, 11, 12, 13) que passamos a descrever, exigem a realização de inferências a partir da leitura do texto narrativo e as restantes (questões 16, 17) exigem inferências a partir da compreensão de texto poético.

A questão 2 requer dos alunos a capacidade de dedução dos sentimentos da personagem. Formulada a partir do texto narrativo, são visíveis as dificuldades dos alunos, uma vez que só 30,6% responde à questão com correção. As respostas parcialmente adequadas (13,5%) decorrem de erros formais na realização da transcrição solicitada.

Na questão 5, espera-se que o aluno compreenda o valor expressivo da linguagem, através da interpretação da linguagem figurativa (compreender o valor expressivo de uma repetição). Como se pode constatar, esta questão colocou dificuldades elevadas aos alunos neste nível de aprendizagem e apenas 47,7% dos alunos responde de forma adequada.

A questão 6 requer dos alunos a capacidade de inferir as características de uma personagem. Nesta questão, é importante que se compreendam regras de conduta social e de delicadeza, implícitas no comportamento da personagem.

A capacidade de realizar inferências está muito dependente da experiência de vida, pelo que o desconhecimento das referidas regras poderá ter dificultado a compreensão, uma vez que apenas 13,5% dos alunos responde com correção. Esta foi a questão de compreensão inferencial em que os alunos revelaram maiores dificuldades, o que poderá estar relacionado com o contexto sócio-cultural pouco favorecido da maioria dos alunos.

A questão 11 requer a compreensão de uma palavra para a qual remete a expressão referencial anafórica concretizada pelo pronome pessoal “Ihe”. Os pronomes são das expressões referenciais anafóricas mais usadas nos textos, mas é mais fácil quando têm o estatuto de sujeito do que quando têm o estatuto de complemento, o que poderá explicar as dificuldades sentidas por alguns alunos desta faixa etária em produzir respostas adequadas. Porém, 54,1% dos alunos responde com correção.

A questão 12 exige que o aluno deduza relações de causa - efeito e, de todas as questões que exigem a realização de inferências é aquela em que se verifica mais sucesso, dado que 64,9% dos alunos responde corretamente.

Na questão 13, pretende-se que, através da realização de um exercício de escolha múltipla, os alunos selecionem sinónimos de uma frase do texto, elaborando, assim, de forma orientada, a sua paráfrase. Nesta questão, apenas 21,6% dos alunos consegue dar uma resposta correta, o que remete para a possibilidade de dominarem um vocabulário restrito (possivelmente as palavras “amplo” e “espelhado” ofereceram dúvidas e dificultaram a compreensão).

A questão 16 (item de seleção) exige que o aluno compreenda a intenção do sujeito poético. Tratando-se de uma questão formulada a partir da leitura de um texto poético, verificou-se um elevado grau de dificuldade dos alunos e só 38,7% responde de forma correta.

A questão 17 requer do leitor a capacidade da elaboração de inferências a partir do seu conhecimento prévio, verificando-se que 54,1% dos alunos consegue responder corretamente a esta questão.

Um dos fatores que contribui para as diferenças que se verificam na compreensão de textos relaciona-se com o conhecimento prévio sobre o tema. Como refere Viana (2009), a compreensão beneficia da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o mundo, bem como da riqueza lexical que possui, o que poderá explicar as diferenças observadas nas respostas dadas pelos alunos.

Em síntese, no respeitante ao texto narrativo, os alunos revelam maior sucesso na realização de inferências que convocam o conhecimento prévio do leitor (questão 12) e apresentam maiores dificuldades quando os alunos são solicitados a detetar um sentido implícito associado às regras de conduta social, que estes alunos-leitores possivelmente desconhecem.

No texto poético, é a compreensão de uma intenção implícita do sujeito poético que coloca maiores dificuldades de compreensão (questão 16), apesar de ser um item de escolha múltipla.

Tabela 34. Caracterização do desempenho dos alunos no domínio inferencial

Inferencial	Erradas		Incompletas		Certas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Questão 2	62	55,9	15	13,5	34	30,6	111	100
Questão 5	58	52,3	0	0	53	47,7	111	100
Questão 6	96	86,5	0	0	15	13,5	111	100
Questão 11	50	45,0	1	0,9	60	54,1	111	100
Questão 12	38	34,2	1	0,9	72	64,9	111	100
Questão 13	87	78,4	0	0	24	21,6	111	100
Questão 16	68	61,3	0	0	43	38,7	111	100
Questão 17	51	45,9	0	0	60	54,1	111	100
Total	510	57,4	17	1,9	361	40,7	888	100

2. 3. Reorganização

Da prova constam 6 questões de reorganização sobre o texto narrativo apresentado. Com este conjunto de questões, pretendemos analisar a capacidade de compreensão dos macroprocessos textuais (identificação da ideia principal de um texto, a identificação da estrutura do texto e a realização do resumo (parcial) do texto, tendo em conta que a compreensão das frases não garante a compreensão do texto como um todo, pelo que é necessário que o aluno - leitor compreenda a ligação entre as frases, para dessa forma, obter o seu sentido global.

Na questão 4 pretendemos avaliar a capacidade de resumo de um excerto do texto narrativo, por recurso a um processo de integração (substituição de um conjunto de proposições por outro).

Verificamos que 29,7% dos alunos resume o texto, conseguindo a equivalência informativa, a adaptação a uma nova situação de comunicação, ainda que com dificuldades na economia de meios. Apenas 9% dos alunos conseguem realizar a tarefa alcançando a equivalência informativa, com a concretização da economia de meios de significação e a adaptação a uma nova situação de comunicação.

Verifica-se que a elaboração do resumo é uma tarefa difícil para a maioria dos alunos (61,3%) no início do 5.º ano de escolaridade.

As exigências do resumo implicam o seu ensino explícito, desde o 1.º ciclo, com continuidade nos ciclos seguintes, a partir do domínio progressivo dos processos de integração, generalização e seleção.

Na questão 7 pretendemos avaliar a capacidade de sintetizar informação contida numa frase do texto. Verifica-se, nesta questão, que os alunos evidenciam grandes dificuldades, dado que apenas 17,1% realiza a tarefa com sucesso.

Nesta questão poderá ter tido influência a dificuldade em compreender alguns vocábulos (“respetivas” e “alheios”), que terá impedido obter a equivalência informativa.

Na questão 9 procuramos avaliar a capacidade de compreensão da estrutura (de uma parte) do texto narrativo, através da sequenciação de frases correspondentes às ações de uma personagem. Nesta questão, apenas 46,8% dos alunos consegue ordenar corretamente uma sequência de 5 ações, correspondentes ao desfecho da narrativa.

Tendo em conta que a sequenciação solicitada incidiu apenas sobre uma parte do texto (a conclusão), podemos constatar que os alunos evidenciam muitas dificuldades na compreensão da estrutura do texto, *i.e.*, da forma como as ideias estão organizadas no seu interior.

Na questão 10 temos como objetivo avaliar a capacidade de sintetizar a informação contida numa frase, a partir da compreensão da linguagem figurativa em contexto.

Comparativamente com as questões anteriores, verifica-se nesta, uma melhor capacidade para sintetizar a informação, dado que 52,3% dos alunos responde corretamente. Não obstante, é elevada a percentagem de alunos (47,7%) que não realiza a tarefa com sucesso.

Constata-se que os alunos, nesta etapa de aprendizagem, evidenciam dificuldades na elaboração de sínteses parciais do texto, possivelmente decorrentes da dificuldade de compreensão da linguagem figurativa, mesmo em contexto, pelo que muitos não terão ultrapassado o nível literal de compreensão do significado das palavras.

Na questão 14, propomos a seleção do título adequado para o texto narrativo, com o objetivo de verificarmos a compreensão sobre a ideia principal do texto. Regista-se que apenas 34,2% dos alunos o faz com sucesso. Isso remete para o facto de que a compreensão da ideia principal do texto, aquilo que ele diz de mais importante, é muito difícil para os jovens desta faixa etária. Tal evidencia que para as crianças pequenas ainda é muito exigente a compreensão do todo que é o texto, que se constrói através dos microprocessos e dos processos integrativos, bem como da realização de inferências, procedimentos ainda muito exigentes neste nível etário.

Acresce que, no início do 5.º ano de escolaridade, muitos ainda têm dificuldade em colocar-se na perspectiva do outro, tendendo a olhar o mundo segundo o seu ponto de vista. Por isso, têm tendência a considerar informação mais relevante aquela que mais facilmente integram nos seus esquemas cognitivos, e/ou aquela que é mais significativa tendo em conta as suas vivências e afetos, tal como alguns autores explicam (Sim-Sim *et al.*, 2007; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana, 2009).

A questão 14.1. foi elaborada em articulação com a questão anterior, solicitando-se aos alunos a justificação do título selecionado, verificando-se nesta questão maior sucesso (55% de respostas corretas) decorrente do facto de se terem considerado as respostas em que os alunos manifestavam capacidade para emitir uma justificação.

A Tabela 35 resume os desempenhos dos alunos em tarefas de leitura que implicam a capacidade de reorganização. A sua observação permite constatar que demonstram maiores dificuldades em realizar resumos de excertos narrativos recorrendo a um processo de integração na construção de uma resposta de extensão curta (questão 4).

Tabela 35. Caracterização do desempenho dos alunos no domínio da reorganização

Reorganização	Erradas		Incompletas		Certas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Questão 4	68	61,3	33	29,7	10	9,0	111	100,0
Questão 7	92	82,9	0	0	19	17,1	111	100,0
Questão 9	59	53,2	0	0	52	46,8	111	100,0
Questão 10	53	47,7	0	0	58	52,3	111	100,0
Questão 14	72	64,9	1	0,9	38	34,2	111	100,0
Questão 14.1	49	44,1	1	0,9	61	55,0	111	100,0
Total	393	59,0	35	5,3	238	35,7	666	100,0

2.4. Compreensão Crítica

Na Tabela 36 apresentamos os resultados obtidos pelos alunos no domínio da compreensão crítica. A primeira das três questões apresentadas incide sobre a compreensão do texto narrativo e as restantes sobre o texto poético.

Nesta categoria estão em análise os processos elaborativos (Giasson, 1993) que, não sendo indispensáveis à compreensão literal do texto, contribuem para a formação de um leitor competente e autónomo. Pretendemos avaliar a capacidade que os alunos têm de ir para além do que o autor quis significar, construindo mentalmente o seu próprio texto.

Na questão 15, pretendemos avaliar a capacidade de tomada de posições fundamentadas, relativamente ao comportamento de uma personagem. Nesta questão, observamos que apenas 22,5% dos alunos consegue justificar as suas opiniões, enquanto 55% dos alunos manifesta alguma capacidade crítica, mas não fundamenta, ou fundamenta de forma insuficiente os seus juízos.

Verificamos que nesta faixa etária, e ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade, a partir da leitura do texto narrativo, os alunos já evidenciam alguma capacidade crítica, mas têm dificuldades em apresentar a respetiva argumentação.

A questão 18 tem por objetivo avaliar a compreensão crítica de um texto poético. Exige do aluno a capacidade de relacionar a descrição poética de um girassol com os conhecimentos prévios que possui sobre essa flor.

Verifica-se que apenas 14,4% dos alunos consegue estabelecer de forma fundamentada essa relação e 13,5% evidencia capacidade crítica, mas não fundamenta devidamente as suas opiniões.

Pode constatar-se que esta questão oferece um elevado grau de dificuldade para os alunos que se encontram a iniciar o 2.º ciclo, dada a percentagem (72,1%) que não consegue dar-lhe uma resposta adequada.

Através da questão 19, procuramos avaliar a capacidade de distinção entre realidade e ficção (desenho/realidade), a partir da leitura do texto poético.

Esta questão de compreensão crítica é aquela em que os alunos revelam maiores dificuldades, dado que apenas 19,8% dos alunos dá uma resposta adequada.

Verifica-se que neste nível etário, ao terminarem a infância, muitos alunos ainda revelam dificuldade em distinguir realidade de ficção, pelo que importará, em contexto de sala de aula, dar atenção a este aspeto e contribuir para o desenvolvimento de um leitor crítico que analisa e avalia o que leu.

Em síntese, tomando por referência cada uma das questões analisadas no domínio da compreensão crítica, constatamos que os alunos apresentam dificuldades em ir além dos elementos mais imediatos que o texto apresenta e ultrapassar o nível das perguntas mais frequentes de identificação (quem? onde? o quê? quando?). Comprovamos também que sentem dificuldade em emitir respostas pessoais, como forma de reação ao texto lido.

Tabela 36. Caracterização do desempenho dos alunos no domínio da compreensão crítica

Crítica	Erradas		Incompletas		Certas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Questão 15	25	22,5	61	55,0	25	22,5	111	100,0
Questão 18	80	72,1	15	13,5	16	14,4	111	100,0
Questão 19	89	80,2	0	0	22	19,8	111	100,0
Total	194	58,3	76	22,8	63	18,9	333	100,0

3. Análise Inferencial

As hipóteses deste estudo estão relacionadas com os tipos de compreensão na leitura que estudamos (literal, inferencial, reorganização e crítica), de acordo com o apresentado no Capítulo 4.

No que diz respeito ao teste de normalidade (Tabela 37), pode observar-se que existem diferenças significativas na distribuição das respostas ($p < 0,050$) nos domínios literal, inferencial, reorganização e crítica. Contudo, na nota global não há diferenças significativas na distribuição das respostas dos alunos ($p=0,200$).

Assim, utilizar-se-ão testes não paramétricos na análise das hipóteses (Pestana & Gageiro, 2002).

Tabela 37. Teste de Normalidade

Teste de Normalidade	Kolmogorov-Smirnov (Ks)			Shapiro-Wilk (Sw)		
	Estatística	gl	p	Estatística	gl	p
Literal	0,256	111	0,000	0,795	111	0,000
Inferencial	0,155	111	0,000	0,944	111	0,000
Reorganização	0,135	111	0,000	0,967	111	0,007
Crítica	0,210	111	0,000	0,909	111	0,000
Nota Global	0,061	111	0,200	0,989	111	0,517

4. Teste de Hipótese

H1: Existem diferenças significativas nos domínios da compreensão na leitura em análise, em função da turma.

Como se pode observar através dos dados expressos na Tabela 38, apenas existem diferenças significativas entre as turmas no domínio da reorganização

($p=0,004$). A turma do 5ºB apresenta rank médio mais elevado na cotação deste domínio (71,63) revelando um desempenho melhor.

Relativamente aos restantes domínios não há diferenças significativas entre as turmas ($p > 0,050$), pelo que se aceita parcialmente a H1.

Tabela 38. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função da turma

Domínios	Teste de Kruskal Wallis				
	Alunos	N	Rank Médio	χ^2	p
Literal	5ºA	18	57,00	4,593	0,468
	5ºB	19	58,84		
	5ºC	23	49,80		
	5ºD	16	50,38		
	5ºE	17	53,44		
	5ºF	18	67,33		
	Total	111			
Inferencial	5ºA	18	38,89	9,384	0,095
	5ºB	19	59,92		
	5ºC	23	66,87		
	5ºD	16	49,16		
	5ºE	17	60,88		
	5ºF	18	56,56		
	Total	111			
Reorganização	5ºA	18	52,42	17,458	0,004
	5ºB	19	71,63		
	5ºC	23	63,65		
	5ºD	16	51,53		
	5ºE	17	61,91		
	5ºF	18	31,69		
	Total	111			
Crítica	5ºA	18	51,64	9,206	0,101
	5ºB	19	56,79		
	5ºC	23	60,30		
	5ºD	16	49,63		
	5ºE	17	72,94		
	5ºF	18	43,69		
	Total	111			
Nota Global	5ºA	18	43,33	10,682	0,058
	5ºB	19	65,92		
	5ºC	23	64,48		
	5ºD	16	48,16		
	5ºE	17	65,59		
	5ºF	18	45,28		
	Total	111			

H2: O gênero tem influência no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

Na Tabela 39 apresentam-se os resultados da comparação das cotações nos domínios da leitura em função do gênero. Pode verificar-se que no domínio literal há diferenças estatisticamente significativas ($p=0,000$) assim como na nota global ($p=0,002$).

O gênero feminino revela melhor desempenho no domínio literal (66,67) e na nota global (65,68) comparativamente com o masculino. Nos restantes domínios não há diferenças significativas ($p > 0,050$), aceitando-se parcialmente a H2.

Tabela 39. Teste de Mann-Whitney para comparar as cotações nos domínios da leitura em função do gênero

Domínios	Gênero	N	Rank Médio	Soma dos Ranks	Z	p
Literal	feminino	53	66,67	3533,50	-3,649	0,000
	masculino	58	46,25	2682,50		
	Total	111				
Inferencial	feminino	53	61,82	3276,50	-1,848	0,065
	masculino	58	50,68	2939,50		
	Total	111				
Reorganização	feminino	53	61,27	3247,50	-1,665	0,096
	masculino	58	51,18	2968,50		
	Total	111				
Crítica	feminino	53	59,87	3173,00	-1,243	0,214
	masculino	58	52,47	3043,00		
	Total	111				
Nota Global	feminino	53	65,68	3481,00	-3,034	0,002
	masculino	58	47,16	2735,00		
	Total	111				

H3: Há diferenças significativas entre alunos de diferentes idades, mas que frequentam o mesmo ano de escolaridade, no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

Pode verificar-se, a partir da análise da Tabela 40, que no domínio da compreensão crítica há diferenças significativas ($p=0,01$) assim como na nota global ($p=0,006$).

Os resultados mostram que os alunos com 10 anos revelam melhor desempenho no domínio da compreensão crítica (62,09) e na nota global (62,06) comparativamente com os seus colegas.

Nos restantes domínios não há diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) pelo que se aceita parcialmente a H3.

Tabela 40. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função da idade

Domínios	Teste de Kruskal Wallis				
	Idades	N	Rank Médio	X ²	p
Literal	9 anos	16	47,47	6,394	0,094
	10 anos	79	60,37		
	11 anos	11	45,09		
	12 anos	5	38,30		
	Total	111			
Inferencial	9 anos	16	56,66	7,411	0,060
	10 anos	79	59,86		
	11 anos	11	35,09		
	12 anos	5	38,90		
	Total	111			
Reorganização	9 anos	16	50,75	5,048	0,168
	10 anos	79	59,37		
	11 anos	11	51,64		
	12 anos	5	29,20		
	Total	111			
Crítica	9 anos	16	46,56	11,381	0,010
	10 anos	79	62,09		
	11 anos	11	34,82		
	12 anos	5	36,60		
	Total	111			
Nota Global	9 anos	16	50,41	12,629	0,006
	10 anos	79	62,06		
	11 anos	11	33,73		
	12 anos	5	27,10		
	Total	111			

H4: O nível socioeconómico (habilitações dos pais / encarregados de educação) tem influência no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

Pode verificar-se pela observação da Tabela 41 que no domínio da reorganização há diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,008$). Os alunos cujos encarregados de educação têm estudos de nível superior revelam melhor desempenho no domínio da reorganização (com *Rank Médio* de 74,97) comparativamente com os seus colegas.

Nos restantes domínios não há diferenças significativas ($p > 0,05$) e aceita-se parcialmente a H4.

Tabela 41. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função das habilitações do encarregado de educação

Domínios	Teste de Kruskal Wallis				
	Habilitações do Encarregado de Educação	n	Rank Médio	χ^2	p
Literal	até 6 ano	31	50,87	2,947	0,400
	até 9 ano	39	61,42		
	até 12 ano	26	57,44		
	ensino superior	15	50,00		
	Total	111			
Inferencial	até 6 ano	31	51,87	6,765	0,080
	até 9 ano	39	48,90		
	até 12 ano	26	67,96		
	ensino superior	15	62,27		
	Total	111			
Reorganização	até 6 ano	31	42,02	11,924	0,008
	até 9 ano	39	56,44		
	até 12 ano	26	61,08		
	ensino superior	15	74,97		
	Total	111			
Crítica	até 6 ano	31	54,35	0,361	0,948
	até 9 ano	39	56,81		
	até 12 ano	26	54,65		
	ensino superior	15	59,63		
	Total	111			
Nota Global	até 6 ano	31	46,05	7,505	0,057
	até 9 ano	39	53,12		
	até 12 ano	26	65,62		
	ensino superior	15	67,40		
	Total	111			

H5: Os alunos com melhor aproveitamento escolar têm desempenho superior nas competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

Na Tabela 42 apresentam-se os resultados da comparação das cotações nos domínios da leitura em função do aproveitamento escolar.

Pode verificar-se que em todos os domínios se registam diferenças estatisticamente significativas: literal ($p=0,008$); inferencial ($p=0,000$); reorganização ($p=0,006$); crítica ($p=0,011$). O mesmo acontece na nota global ($p=0,000$). Os alunos que têm melhor rendimento escolar (sem plano de acompanhamento) revelam melhor

desempenho em todos os domínios que estudamos e também na nota global obtida na prova. Situam-se num *Rank Médio* acima de 60.

Aceita-se a H5 dada a existência de diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios da compreensão na leitura e na nota global, tendo em conta o aproveitamento escolar dos alunos.

Tabela 42. Teste de Mann-Whitney para comparar as cotações nos domínios da leitura em função do aproveitamento escolar

Domínios	Aproveitamento escolar	n	Rank Médio	Soma dos Ranks	Z	p
Literal	alunos com planos de acompanhamento	31	44,05	1365,50	-2,661	0,008
	alunos sem planos de acompanhamento	80	60,63	4850,50		
	Total	111				
Inferencial	alunos com planos de acompanhamento	31	38,37	1189,50	-3,645	0,000
	alunos sem planos de acompanhamento	80	62,83	5026,50		
	Total	111				
Reorganização	alunos com planos de acompanhamento	31	42,53	1318,50	-2,769	0,006
	alunos sem planos de acompanhamento	80	61,22	4897,50		
	Total	111				
Crítica	alunos com planos de acompanhamento	31	43,89	1360,50	-2,536	0,011
	alunos sem planos de acompanhamento	80	60,69	4855,50		
	Total	111				
Nota Global	alunos com planos de acompanhamento	31	34,18	1059,50	-4,454	0,000
	alunos sem planos de acompanhamento	80	64,46	5156,50		
	Total	111				

H6: Os hábitos de leitura têm influência no desempenho de competências de compreensão na leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica).

De acordo com os estudos PISA e PIRLS (EURYDICE, 2011) o fator mais suscetível de mudança, a nível individual, é o do interesse pela leitura, na medida em que ao lerem mais, os alunos tornam-se melhores leitores.

Ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade, os alunos do nosso agrupamento já possuem alguns hábitos de leitura, como se compreende pelos dados apresentados na Tabela 43.

Porém, no estudo que realizamos, nos diferentes domínios da compreensão na leitura, não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) rejeitando-se a hipótese H6.

Tabela 43. Teste de Kruskal-Wallis para comparar as cotações nos domínios da leitura em função dos hábitos de leitura dos alunos

Domínios	Teste de Kruskal Wallis				
	Hábitos de Leitura	n	Rank Médio	X ²	p
Literal	todos os dias	24	62,31	1,558	0,669
	várias vezes por semana	54	54,33		
	1 vez por semana	17	52,21		
	raramente	16	56,19		
	Total	111			
Inferencial	todos os dias	24	68,48	4,850	0,183
	várias vezes por semana	54	51,92		
	1 vez por semana	17	54,82		
	raramente	16	52,31		
	Total	111			
Reorganização	todos os dias	24	54,92	4,051	0,256
	várias vezes por semana	54	51,30		
	1 vez por semana	17	68,35		
	raramente	16	60,38		
	Total	111			
Crítica	todos os dias	24	47,58	2,402	0,493
	várias vezes por semana	54	57,24		
	1 vez por semana	17	59,29		
	raramente	16	60,94		
	Total	111			
Nota Global	todos os dias	24	63,35	3,057	0,383
	várias vezes por semana	54	50,98		
	1 vez por semana	17	61,41		
	raramente	16	56,16		
	Total	111			

5. Apresentação dos Resultados do Segundo Estudo

Nesta secção, vamos apresentar os dados recolhidos na prova de compreensão na leitura às turmas-alvo do estudo (D e E) do 5.º ano, antes e depois da intervenção didáctica.

Mantêm-se os domínios em estudo: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica.

5.1. Resultados Globais

A Tabela 44 apresenta os resultados globais obtidos pelos alunos das turmas - alvo deste estudo, antes e após a intervenção.

Foram analisadas 99 respostas de compreensão literal, verificando-se que na prova final, 72,8% dos alunos responde corretamente, registrando-se um aumento de 3,1% de respostas corretas relativamente à prova inicial.

Considerando as 264 respostas de compreensão inferencial analisadas, 60,2% dos alunos responde de forma correta na prova final, verificando-se um aumento de 20,4% de respostas corretas, relativamente aos resultados da prova inicial.

Nas 198 respostas que implicam a capacidade de reorganização, verifica-se que 64,1% dos alunos responde corretamente, verificando-se um aumento de 27,3% de respostas corretas relativamente à prova inicial.

Em 99 respostas de compreensão crítica analisadas, 58,6% dos alunos emite respostas corretas, na prova final, registrando-se um aumento de 33,3% de respostas corretas, relativamente à prova inicial.

Em termos globais, podemos verificar que os alunos continuam com maior sucesso nas questões de compreensão literal, sendo a compreensão crítica o domínio em que os alunos evidenciam maiores dificuldades, apesar de ser também aquele em que a percentagem de progresso foi mais elevada.

Em termos globais, o trabalho sistemático de ensino de estratégias de leitura desenvolvido ao longo da intervenção surtiu efeito positivo no desenvolvimento da compreensão da leitura em textos literários.

Tabela 44. Resultados globais dos alunos antes e após a intervenção

Domínios	Respostas	Prova inicial das turmas intervencionadas		Prova final das turmas intervencionadas	
		nº de respostas	%	nº de respostas	%
Literal	Erradas	30	30,3	27	27,2
	Certas	69	69,7	72	72,8
	Total	99	100	99	100
Inferencial	Erradas	154	58,3	105	39,8
	Incompletas	5	1,9	0	0
	Certas	105	39,8	159	60,2
	Total	264	100	264	100
Reorganização	Erradas	117	59,1	71	35,8
	Incompletas	8	4,1	0	0
	Certas	73	36,8	127	64,1
	Total	198	100	198	
Crítica	Erradas	53	53,5	28	28,2
	Incompletas	21	21,2	13	13,2
	Certas	25	25,3	58	58,6
	Total	99	100	99	100

5.2. Comparação dos Resultados Antes e Após a Intervenção

As tabelas que se seguem fornecem uma imagem mais precisa dos resultados da prova de compreensão na leitura, antes e após a intervenção, em cada um dos domínios estudados, permitindo ainda situar as turmas intervencionadas no universo dos alunos do 5.º ano, do nosso agrupamento, que realizaram a prova a que nos referimos no primeiro estudo.

5.2.1. Compreensão literal

Pela observação da Tabela 45, constata-se que relativamente à prova inicial, os alunos das turmas intervencionadas são os que apresentam percentagens de sucesso mais baixas em todas as questões do domínio literal, verificando-se nas questões 1 e 3 que os alunos registam progressos após a intervenção, sendo mais elevados na questão 3.

Contudo, se afinarmos a nossa análise, na questão 1, apesar de se verificar uma melhoria de 3% no sucesso dos alunos relativamente às suas prestações iniciais,

os seus desempenhos, no final da intervenção ainda se situam 3,4% abaixo do sucesso alcançado pelo universo dos alunos do 5.º ano na prova inicial, mostrando as dificuldades destes alunos em compreender mesmo os elementos mais imediatos que o texto oferece.

Na questão 8, verifica-se que a taxa de sucesso obtida pelos alunos é inferior após a intervenção, continuando a situar-se 12,6% pontos percentuais abaixo do sucesso na prova inicial, no universo dos alunos do 5.º ano.

No domínio literal, esta foi a questão em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades, conforme descrito no primeiro estudo. Tal poderá relacionar-se com o critério de correção estabelecido. Tratando-se de uma questão de verdadeiro/falso, foram apenas consideradas válidas as respostas totalmente corretas, evitando-se a probabilidade de acerto por mero acaso (Viana, 2009). Acresce que um dos itens deste grupo continha uma informação parcialmente verdadeira, fator que terá colocado dificuldades acrescidas aos alunos.

Tabela 45. Compreensão Literal: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática

Domínio Literal		Prova inicial para os alunos do 5.º ano		Prova inicial das turmas intervencionadas		Prova final das turmas intervencionadas	
		n	%	n	%	n	%
Questão 1	Erradas	3	2,7	3	9,1	2	6,1
	Certas	108	97,3	30	90,9	31	93,9
Questão 3	Erradas	20	18	6	18,2	1	3,0
	Certas	91	82	27	81,8	32	97,0
Questão 8	Erradas	67	60,4	21	63,6	24	72,7
	Certas	44	39,6	12	36,4	9	27,3

5.2.2. Compreensão inferencial

Pela observação da Tabela 46, é possível constatar que as turmas-alvo da nossa intervenção obtêm percentagens de sucesso nas questões 5, 11, 16 e 17, superiores às obtidas pelo universo dos alunos na prova inicial, ainda que as diferenças sejam reduzidas, respetivamente 0,8%, 0,4%, 0,7% e 6,5%.

Nas questões do domínio inferencial, após a intervenção, verifica-se que a percentagem de sucesso alcançada na prova final supera a percentagem de sucesso obtida na prova inicial, ultrapassando-se também a percentagem de sucesso alcançada pelo universo dos alunos do 5.º ano.

Em relação aos resultados obtidos pelos alunos do agrupamento na prova inicial, as questões em que se verificou uma maior subida no sucesso após a intervenção são as questões 13, 2 e 5, respetivamente com um aumento de 36, 33 e 28,1 pontos percentuais. As questões 12 e 16 são aquelas em que a evolução foi mais baixa, respetivamente com 1,8 e 0,7 pontos percentuais.

Comparando os resultados obtidos pelos alunos das turmas-alvo antes e após a intervenção, verifica-se que as questões 2, 5 e 13 são aquelas em que se constata maiores progressos, respetivamente com a subida de 36,3%, 27,3% e 39,4%.

A questão 12 é a que apresenta uma evolução mais baixa (6,1%). Não ocorreu qualquer evolução nos resultados da questão 16, verificando-se que o sucesso antes e após a intervenção é o mesmo: 39,4%.

Podemos ainda observar que a questão 12 é a que regista maior sucesso na prova inicial realizada pelo universo dos alunos do 5.º ano. Já a questão em que a percentagem de sucesso é menor é a questão 6, verificando-se uma percentagem de sucesso de 13,5%.

No respeitante ao desempenho final dos alunos, após a intervenção, verifica-se que a questão 17 é a que regista maior taxa de sucesso, com 81,8% de respostas corretas, mantendo-se a questão 6 com a percentagem de sucesso mais baixa: 18,2%.

Tabela 46. Compreensão Inferencial: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática

Domínio Inferencial		Prova inicial para os alunos do 5º ano		Prova inicial das turmas intervencionadas		Prova final das turmas intervencionadas	
		n	%	n	%	n	%
Questão 2	Erradas	62	55,9	19	57,6	12	36,4
	Incompletas	15	13,5	5	15,2	0	0
	Certas	34	30,6	9	27,3	21	63,6
Questão 5	Erradas	58	52,3	17	51,5	8	24,2
	Certas	53	47,7	16	48,5	25	75,8
Questão 6	Erradas	96	86,5	30	90,9	27	81,8
	Certas	15	13,5	3	9,1	6	18,2
Questão 11	Erradas	50	45,0	15	45,5	7	21,2
	Incompletas	1	0,9	0	0	0	0
	Certas	60	54,1	18	54,5	26	78,8
Questão 12	Erradas	38	34,2	13	39,4	11	33,3
	Incompletas	1	0,9	0	0	0	0
	Certas	72	64,9	20	60,6	22	66,7
Questão 13	Erradas	87	78,4	27	81,8	14	42,4
	Certas	24	21,6	6	18,2	19	57,6
Questão 16	Erradas	68	61,3	20	60,6	20	60,6
	Certas	43	38,7	13	39,4	13	39,4
Questão 17	Erradas	51	45,9	13	39,4	6	18,2
	Certas	60	54,1	20	60,6	27	81,8

5.2.3. Reorganização

A Tabela 47 permite observar dados relativos ao domínio da reorganização, antes e depois da intervenção.

A questão 14.1 foi aquela em que os alunos do agrupamento conseguiram obter maior sucesso (55%) e a questão 4 foi aquela em que os alunos revelaram maiores dificuldades, registando-se uma percentagem de sucesso de apenas 9%.

Para os alunos das turmas intervencionadas, foi também na questão 4 que registou na prova inicial, a percentagem de sucesso mais baixa (6,1%) inferior ao sucesso global dos alunos do 5.º ano.

Comprova-se que no respeitante às questões de reorganização, as turmas-alvo da intervenção obtêm percentagens de sucesso nas questões 7, 10, 14 e 14.1 superiores às obtidas pelo universo dos alunos na prova inicial, com um desvio reduzido de 2,6% na questão 14.1. Contudo, nas restantes, as diferenças são mais elevadas, registando-se uma diferença de 7,1% na questão 7, 5,3% e 5,2% nas questões 10 e 14.

Em todas as questões de reorganização, à exceção da questão 14, verifica-se que a percentagem de sucesso alcançada na prova final, após intervenção, supera a

percentagem de sucesso inicial, ultrapassando também a percentagem de sucesso obtida pelo universo dos alunos do 5.º ano.

Comparativamente com os resultados do universo dos alunos do agrupamento na prova inicial, as questões em que se verificou uma maior subida no sucesso após a intervenção são as questões 7 e 9, respetivamente com um aumento de 60,6% e 34,4%. A questão 14 foi a que registou uma evolução mais baixa, com um progresso de apenas 2,2%.

Comparando os resultados dos alunos antes e após a intervenção, verifica-se que a questão 4 é, de longe, a que regista uma maior evolução, com a subida de 60,4 pontos percentuais relativamente ao desempenho inicial.

Após a intervenção, verifica-se que a questão 14.1 é aquela em que os alunos continuam a obter melhores resultados e a questão 14 continua a ser aquela em que há maior insucesso, apesar de haver uma melhoria relativamente aos resultados alcançados antes da intervenção.

Tabela 47. Reorganização: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática

Domínio Reorganização		Prova inicial para os alunos do 5º ano		Prova inicial das turmas intervencionadas		Prova final das turmas intervencionadas	
		n	%	n	%	n	%
Questão 4	Erradas	68	61,3	23	69,7	11	33,3
	Incompletas	33	29,7	8	24,2	0	0
	Certas	10	9,0	2	6,1	22	66,7
Questão 7	Erradas	92	82,9	25	75,8	13	39,4
	Certas	19	17,1	8	24,2	20	60,6
Questão 9	Erradas	59	53,2	21	63,6	10	30,3
	Certas	52	46,8	12	36,4	23	69,7
Questão 10	Erradas	53	47,7	14	42,4	9	27,3
	Certas	58	52,3	19	57,6	24	72,7
Questão 14	Erradas	72	64,9	20	60,6	21	63,6
	Incompletas	1	0,9	0	0	0	0
	Certas	38	34,2	13	39,4	12	36,4
Questão 14.1	Erradas	49	44,1	14	42,4	7	21,2
	Incompletas	1	0,9	0	0	0	0
	Certas	61	55,0	19	57,6	26	78,8

5.2.4. Compreensão crítica

Foram apresentadas 3 questões de compreensão crítica. A análise da Tabela 48 permite constatar que, em todas as questões de compreensão crítica, os alunos

das turmas intervencionadas obtiveram percentagens de sucesso mais elevadas na prova inicial do que as alcançadas pelo universo dos alunos do 5.º ano.

Após a intervenção, verifica-se que há uma melhoria no sucesso dos alunos na prova final em todas as questões deste domínio.

A questão 15 é aquela em que se regista uma percentagem de sucesso mais elevada na prova inicial, realizada pelo universo dos alunos do 5.º ano, com 22,5% de respostas corretas e 55% de respostas incompletas. Foi igualmente a questão com maior sucesso na prova inicial das turmas intervencionadas, com 48,5% de respostas incompletas e 30,3% de respostas corretas. Foi nesta questão que os alunos mais progrediram, apresentando uma evolução de 48% nas respostas corretas e uma melhoria de acertos parciais, que passaram de 48,5% na prova inicial para 3,0% de respostas incompletas na prova final.

Tabela 48. Compreensão Crítica: comparação entre os resultados globais dos alunos e os resultados obtidos antes e após a intervenção didática

Domínio Crítica		Prova inicial para os alunos do 5º ano		Teste inicial das turmas intervencionadas		Teste final das turmas intervencionadas	
		n	%	n	%	n	%
Questão 15	Erradas	25	22,5	7	21,2	6	18,2
	Incompletas	61	55,0	16	48,5	1	3,0
	Certas	25	22,5	10	30,3	26	78,8
Questão 18	Erradas	80	72,1	22	66,7	10	30,3
	Incompletas	15	13,5	5	15,2	12	36,4
	Certas	16	14,4	6	18,2	11	33,3
Questão 19	Erradas	89	80,2	24	72,7	12	36,4
	Certas	22	19,8	9	27,3	21	63,6

6. Análise Inferencial

As hipóteses do segundo estudo estão relacionadas com a verificação da modificação de comportamentos dos alunos do 5.º ano de escolaridade, de duas turmas às quais lecionamos a disciplina de Português, após a implementação da intervenção com a aplicação sistemática de estratégias de ensino de competências de compreensão na leitura.

Realizaram a prova final trinta e três alunos que foram alvo da nossa intervenção didática.

Recorreu-se ao teste de Wilcoxon que permite comparar a diferença entre o número médio de respostas corretas, erradas e parcialmente corretas, dadas pelos alunos, nos diferentes domínios de compreensão na leitura, em momentos diferentes.

7. Teste de Hipótese

H7: É de esperar que após o ensino explícito de estratégias de compreensão na leitura, de forma sistemática, se verifique uma alteração nos alunos relativamente às competências de compreensão na leitura (nos domínios literal, inferencial, reorganização e crítica) de textos literários (narrativo e poético).

Ao analisarmos a Tabela 49, confirma-se a hipótese formulada nos casos referentes à nota final do teste ($p=0,000$) e nos domínios inferencial ($p=0,000$), reorganização ($p=0,000$) e crítica ($p=0,000$).

Relativamente à nota final, o resultado do teste de Wilcoxon evidencia que houve uma modificação estatisticamente significativa na melhoria dos desempenhos dos alunos. Verifica-se que há três alunos em que a nota final da prova é inferior à nota inicial; vinte e oito alunos obtêm nota final superior à nota inicial e dois alunos apresentam a mesma nota na prova inicial e na final.

Relativamente ao domínio inferencial, os resultados do teste de Wilcoxon indicam uma modificação estatisticamente significativa, verificando-se que cinco alunos obtêm nota inferior na prova final, vinte e três obtêm melhores resultados na prova final e cinco apresentam a mesma nota na prova inicial e na final.

Relativamente ao domínio da reorganização, verifica-se que quatro alunos obtêm nota inferior na prova final, vinte e três apresentam melhores resultados na prova final e seis mantêm o resultado que haviam obtido na prova inicial. Registam-se neste domínio diferenças estatisticamente significativas.

Quanto ao domínio da compreensão crítica, verifica-se que quatro alunos obtêm nota inferior na prova final, vinte e quatro apresentam melhores resultados nos seus desempenhos na prova final e cinco mantiveram na prova final o resultado que haviam obtido na prova inicial. Neste domínio, constata-se uma melhoria estatisticamente significativa nos resultados obtidos pelos alunos.

Não se confirma a hipótese para o domínio literal ($p=0,513$), pois verifica-se que oito alunos obtêm resultados inferiores na prova final, dez alunos melhoram os seus desempenhos nas tarefas de compreensão literal, alcançando melhor nota na

prova final e quinze mantêm o resultado. Não se registam diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 49. Comparação da nota obtida pelos alunos na prova inicial e na prova final

Teste de Wilcoxon		n	Rank Médio		Z	p
Nota Final	Nota no teste inicial	3 ^a 28 ^b	Rank Negativo Rank Positivo	5,00 17,18	-4,569	0,000
	Nota no teste final	2 ^c	Constante			
Literal	Nota no teste inicial	8 ^d 10 ^e	Rank Negativo Rank Positivo	9,00 9,90	-0,655	0,513
	Nota no teste final	15 ^f	Constante			
Inferencial	Nota no teste inicial	5 ^g 23 ^h	Rank Negativo Rank Positivo	8,30 15,85	-3,694	0,000
	Nota no teste final	5 ⁱ	Constante			
Reorganização	Nota no teste inicial	4 ^j 23 ^k	Rank Negativo Rank Positivo	6,88 15,24	-3,895	0,000
	Nota no teste final	6 ^l	Constante			
Crítica	Nota no teste inicial	4 ^m 24 ⁿ	Rank Negativo Rank Positivo	6,75 15,79	-4,048	0,000
	Nota no teste final	5 ^o	Constante			

a. nota no teste final < nota do teste inicial; b. nota do teste final > nota do teste inicial; c. nota do teste final = nota do teste inicial; d. literal no teste final < literal no teste inicial; e. literal no teste final > literal no teste inicial; f. literal no teste final = literal no teste inicial; g. inferencial no teste final < inferencial no teste inicial; h. inferencial no teste final > inferencial no teste inicial; i. inferencial no teste final = inferencial no teste inicial; j. reorganização no teste final < reorganização no teste inicial; k. reorganização no teste final > reorganização no teste inicial; l. reorganização no teste final = reorganização no teste inicial; m. crítica no teste final < crítica no teste inicial; n. crítica no teste final > crítica no teste inicial; o. crítica no teste final = crítica no teste inicial.

CAPÍTULO 7- CONCLUSÕES

1. Discussão e Conclusões do Primeiro Estudo

A discussão dos resultados é efetuada seguindo de uma forma sistemática os objetivos e as hipóteses que foram delineadas para este estudo.

Deste modo, no respeitante à primeira parte do estudo empírico, propusemos caracterizar o desempenho dos alunos do nosso agrupamento ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade relativamente às competências de leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica) em textos literários (narrativo e poético).

Considerando a totalidade dos resultados da prova e o somatório dos itens correspondentes a cada um dos domínios patentes na Tabela 32, conclui-se que é nas questões que suscitam a compreensão literal que os alunos obtêm maior sucesso (73%). São as questões que convocam a compreensão crítica, suscitando a capacidade de integrar ideias para argumentar que mais dificuldades colocam aos alunos e apenas 18,9% dos alunos responde corretamente.

Nas questões de compreensão inferencial também se constata que só 40,7% dos alunos consegue responder de forma adequada.

Estes dados vão no sentido dos obtidos noutros estudos, nomeadamente no PIRLS 2011 (Mullis *et al.*, 2012), em que 98% dos alunos portugueses do 4.º ano consegue sucesso nas tarefas básicas de compreensão na leitura, que implicam a capacidade para localizar e retirar informação explícita de diferentes partes do texto (Padrão de Referência Internacional Baixo). Apenas 9% atinge o nível avançado (capacidade para integrar ideias e apresentar argumentos) e 47% dos alunos obtêm sucesso em tarefas de nível elevado, que requerem a capacidade de fazer inferências e interpretações com base no texto.

A análise dos resultados nacionais nas provas de aferição do 4.º ano de escolaridade, realizadas em 2012, (Ministério da Educação e Ciência, 2012b), mostra um sucesso muito elevado dos alunos no que respeita à compreensão literal, em que 95,4% dos alunos responde corretamente a questões que requerem a identificação de informação explícita no texto, e maiores dificuldades nas restantes competências, sobretudo quando se trata de fazer inferências ou de reorganizar a informação. Em questões que requerem a capacidade para detetar o sentido implícito no texto, só 49,3% dos alunos obtêm sucesso e em questões que requerem a capacidade de reorganização de informação, os resultados descem para 16,5%.

No respeitante ao domínio da reorganização, constata-se que os alunos envolvidos no estudo apresentam muitas dificuldades na identificação da estrutura do texto e da ideia principal, bem como na elaboração do resumo. Se procurarmos explicação na pesquisa bibliográfica efetuada (Giasson, 1993; Viana *et al.*, 2007; Sim-Sim *et al.*, 2007), verificamos que, nesta etapa da aprendizagem, os alunos revelam dificuldades na compreensão da estrutura dos textos, na compreensão do vocabulário e da linguagem figurativa e na elaboração de resumos, que no nosso estudo, foi a tarefa do domínio da reorganização com menor percentagem de sucesso, dado que só 9% dos alunos a realiza conseguindo equivalência informativa, economia de meios e adaptação a uma nova situação de comunicação.

As análises possibilitaram-nos ainda verificar que os sujeitos leitores do nosso estudo se posicionam em níveis de desempenho diferentes ao nível da compreensão na leitura ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade. A maioria situa-se no processo de descodificação e apresenta dificuldade em usar os seus conhecimentos para realizar inferências. Só uma pequena percentagem possui a capacidade para processar informações por meio de inferências, estabelecendo, com mais habilidade, relações entre as informações contidas no texto e o seu conhecimento do mundo, para o compreender. Apenas um número muito reduzido de sujeitos domina a capacidade de compreensão crítica que lhes permite integrar informações e emitir juízos críticos fundamentados.

Ainda no que respeita ao primeiro estudo, delineamos hipóteses que assentam em seis pontos essenciais: o desempenho dos alunos em função da turma, do género, da idade, das habilitações literárias dos pais / encarregados de educação, do aproveitamento escolar e dos hábitos de leitura.

Tendo em conta os domínios de compreensão na leitura que definimos, a análise de resultados mostra que apenas uma turma (B) apresenta melhores resultados comparativamente com as outras, no domínio da reorganização, não se verificando nos outros domínios diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados do nosso estudo vão ao encontro do PIRLS e do PISA (EURYDICE, 2011) que concluem que na maioria dos países, o contexto social de uma escola está fortemente associado ao desempenho em leitura. O efeito global de uma escola é superior à soma dos contextos socioeconómicos dos alunos a nível individual.

Em relação ao género, a análise dos resultados revela que há diferenças estatisticamente significativas, pela positiva, do género feminino em relação ao género

masculino, no domínio da compreensão literal, não se verificando nos outros domínios diferenças significativas. Estes resultados são compatíveis com os apresentados por Costa (2004) e Mullis *et al.* (2012), estudos que referem que o desempenho das raparigas, em leitura, no 4.º ano é, em média, superior ao dos rapazes. Há autores (Harmgarth, 1997; Bock, 2000; Johnsson-Smaragdi & Jonsson, 2006, citados por EURYDICE (2011) cujos estudos apontam para que a diferença de género, no que se refere ao desempenho na leitura, se acentua à medida que a idade dos alunos avança. O PISA (EURYDICE, 2011) refere que, aos 15 anos, os rapazes têm o dobro das probabilidades das raparigas de terem dificuldades na leitura nos sistemas educativos participantes.

Em relação à idade, os resultados do nosso estudo mostram que são os alunos mais novos que apresentam melhor desempenho no domínio da compreensão crítica, apesar de nos outros domínios não se evidenciarem diferenças estatisticamente significativas. Estes dados são similares aos apresentados por outros estudos: (Sim-Sim & Ramalho, 1993; GAVE, 2001), que mostram que os alunos mais novos, com 9 anos, apresentam melhores resultados na compreensão na leitura do que alunos com 10 ou mais anos. Esses estudos também demonstram que as retenções não melhoram os desempenhos dos alunos, no respeitante à compreensão na leitura.

Quanto à influência das habilitações literárias dos pais / encarregados de educação na compreensão na leitura dos educandos, verificamos no nosso estudo que há diferenças estatisticamente significativas no domínio da reorganização. Os alunos cujos pais / encarregados de educação têm estudos de nível superior distinguem-se, pela positiva, dos sujeitos cujos encarregados de educação possuem o ensino básico ou secundário. Estes resultados vão ao encontro da investigação que se tem realizado, que já permitiu concluir que o contexto doméstico e familiar exerce influência no desempenho dos alunos no que respeita à leitura, como é o caso do PIRLS 2011 (Mullis *et al.*, 2012), que faz referência à relação entre as aquisições de leitura dos alunos e as habilitações e categoria profissional dos pais. Como referem Citoler (1996) e Mullis *et al.* (2007), a origem cultural e socioeconómica dos alunos tem importância no desenvolvimento da compreensão na leitura visto poder existir uma grande disparidade de aquisições tendo em conta as suas aprendizagens e vivências, que interferem no domínio do vocabulário e dos conhecimentos prévios, alicerces fundamentais da compreensão na leitura.

No respeitante ao aproveitamento escolar, verifica-se que os alunos com melhor rendimento (alunos sem plano de acompanhamento) são os que dominam os

processos de compreensão na leitura de forma mais eficaz, obtendo melhor posicionamento (*Rank Médio*) em todos os domínios e na nota global.

Constata-se que os sujeitos com rendimento escolar mais baixo (com plano de acompanhamento) revelam maiores dificuldades nos procesos superiores de compreensão na leitura, obtendo os melhores resultados no domínio literal.

É no domínio inferencial e na nota global que as diferenças entre os dois grupos são mais acentuadas.

Estes resultados são compatíveis com os de outros estudos (Irwin, 1986; Smith, 1989; Giasson, 1993; Citoler, 1996; Català *et al.*, 2001; Lopes, 2001; Costa, 2004), que salientam a importância do domínio dos macroprocessos e dos processos elaborativos no sucesso das aprendizagens, naturalmente dependentes da automatização dos microprocesos na compreensão da leitura.

Os resultados das investigações (Parente, 1996; Costa, 2004; Mullis *et al.*, 2012) mostram de forma consistente uma relação estreita entre os hábitos de leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura, porém no nosso estudo essa relação não ficou clara, uma vez que os resultados não evidenciam diferenças estatisticamente significativas nos domínios de compreensão na leitura que analisamos.

2. Discussão e Conclusões do Segundo Estudo

Na segunda parte do nosso estudo, propusemo-nos investigar se, após a aplicação sistemática de estratégias de ensino da compreensão na leitura, se verificava uma mudança de comportamento dos alunos relativamente aos seus desempenhos na compreensão na leitura de textos literários (narrativo e poético).

Tal como Bronson (2000) e Viana *et al.* (2010), defendemos que a compreensão de um texto é um processo complexo em que o leitor constrói significado a partir da leitura e a escola deve proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem as capacidades necessárias para se tornarem leitores proficientes, capazes de refletirem, formularem juízos críticos, reconstruírem o texto e produzirem novos textos.

De acordo com os autores acima citados, propusemo-nos desenvolver a compreensão na leitura através do ensino explícito de estratégias, incluindo o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação, implementando atividades constantes do manual adotado e de materiais didáticos por nós elaborados.

Em termos globais, o trabalho sistemático que desenvolvemos ao longo do primeiro e segundo períodos surtiu efeitos positivos nos diferentes domínios de compreensão: literal, inferencial, reorganização e crítica.

A compreensão literal, conforme se pode apreciar pelos dados da Tabela 33, é o domínio em que os alunos das turmas-alvo da intervenção apresentam a percentagem de sucesso mais elevada, o que era esperado, tal como acontece noutros estudos: Costa e Gomes (2009); PISA 2009 (Serrão *et al.*, 2010); Silva (2011); PILRS 2011 (Mullis *et al.*, 2012); Ministério da Educação e Ciência (2012b). Porém, revelam uma progressão pouco expressiva de apenas 3,1% relativamente à prova inicial. Estes resultados podem dever-se ao facto de o tipo de questões habitualmente mais privilegiado pela escola fazer apelo maioritariamente a este tipo de questões, o que também se verificou nas muitas tarefas de compreensão literal proporcionadas pelo manual adotado. O facto de os resultados obtidos se situarem abaixo dos alcançados pelos sujeitos de outros estudos (Silva, 2011; Ministério da Educação e Ciência, 2012b) pode indiciar a existência de dificuldades de leitura situadas ainda ao nível da decifração.

Na compreensão inferencial, cujos dados são facultados na Tabela 34, verifica-se que os resultados após a intervenção didáctica superam os da prova inicial, registando-se um aumento de 20,4% de respostas corretas e ultrapassam a percentagem de sucesso alcançada pelo universo dos alunos que realizaram a prova inicial.

A inferência permite chegar a um entendimento que ultrapassa a mera compreensão literal do texto e atingir o que, apesar de não expresso, é legítimo depreender.

Os resultados do nosso estudo vão ao encontro de outros, como por exemplo Raphael e Mckinney (1977); Graves (1983); Hansen e Pearson (1983); Raphael e Pearson (1985); Raphael e Wonnacott (1985); Costa e Gomes (2009), comprovando que o ensino de inferências é uma possibilidade pedagógica, assinalando a melhoria de compreensão na leitura e do aumento da capacidade para responder a questões de natureza inferencial dos alunos intervenientes.

No domínio da reorganização, tendo em conta os dados da Tabela 35, demonstra-se que os resultados obtidos pelos alunos-alvo da intervenção apresentam uma progressão pós-intervenção muito acentuada, com o aumento de 27,3% de respostas corretas relativamente aos resultados obtidos na prova inicial e 64,1% dos sujeitos obtém sucesso nas tarefas que implicam a síntese ou resumo da informação.

O nosso trabalho de intervenção estimulou a realização de sínteses a partir de alguns procedimentos propostos por Viana *et al.* (2010): apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspetos acessórios e sintetizar partes do texto.

Tal como noutros estudos (Winograd & Bridge 1986; Viana *et al.*, 2010), verificamos que a capacidade para resumir pode ser melhorada pelo treino e ensino. Está relacionada com a capacidade de compreensão, justificando-se a intervenção pedagógica para o desenvolvimento desta capacidade dado que promove a compreensão.

Na compreensão crítica, cujos dados estão apresentados na Tabela 36, à semelhança dos outros domínios, também se constata uma progressão pós-intervenção muito relevante, verificando-se o aumento de 33,3% no sucesso relativamente aos resultados antes da intervenção.

Este domínio foi aquele em que os alunos mais progrediram, apesar de continuar a ser aquele em que apresentam uma percentagem de sucesso mais baixa. Somos de opinião que tal se justifica por este domínio requerer, por parte dos alunos, um desenvolvimento cognitivo que lhes permita integrar ideias e informações dos textos para apresentarem argumentos e explicações. Este é o domínio que corresponde ao nível de desempenho avançado, segundo o PIRLS 2011 (Mullis *et al.*, 2012), em que também só uma percentagem muito reduzida dos alunos portugueses (9%) consegue sucesso conforme já foi referido a propósito do primeiro estudo.

A progressão muito significativa neste domínio permite depreender o sucesso das estratégias de intervenção que delineamos fazendo-as incidir prioritariamente sobre este domínio, dadas as dificuldades diagnosticadas no primeiro estudo.

Em síntese, a comparação de resultados obtidos nas duas fases (antes e após a intervenção) evidencia que a ação didática e pedagógica a que os alunos-alvo do nosso estudo foram sujeitos, surtiu efeito no desenvolvimento dos tipos de compreensão na leitura analisados, o que nos leva a concluir que o ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura em alunos que iniciam o 5.º ano de escolaridade com valores percentuais baixos, reverte em melhoria na compreensão de textos literários.

Confirma-se a hipótese de que após a intervenção pedagógica se verificam mudanças dos alunos no referente à nota final do teste e nos domínios inferencial, reorganização e crítica, com uma evolução positiva e estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste, beneficiando com a intervenção efetuada. Não se confirmou

a hipótese para o domínio literal, dado que, apesar dos progressos, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Tal como no estudo realizado por Alves e Leal (2001), verifica-se que, utilizando as estratégias de compreensão para antes, durante e após a leitura de forma sistemática e significativa, utilizando as sugestões de Solé (1998) e Viana *et al.* (2010), confirma-se uma mudança qualitativa no desempenho dos alunos sobre questões de compreensão, observando-se um melhor desempenho global dos alunos. Isso indicia que a instrução direta e mecânica, por si só, não garante a aprendizagem da leitura, que requer também o envolvimento cognitivo e afetivo do aprendiz com a tarefa, cabendo ao professor a função de facilitar e promover este tipo de relação entre o aluno e a construção do saber exigido pela leitura.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que é possível ensinar e promover nos alunos, enquanto leitores, a utilização consistente e consciente dos procedimentos característicos dos leitores eficientes, tal como defendem vários autores (Paris, Cross & Lipson, 1984; Garner, 1987; Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Viana *et al.*, 2010). Fazem-nos refletir na importância de promover o ensino precoce, explícito, sistematizado da leitura (Santos, 2000; Sim-Sim, 2001). O ensino de cariz desenvolvimental pode, em muito, contribuir para esbater o desfazimento das competências dos alunos no seu percurso escolar, melhorando os desempenhos após uma intervenção didática específica, como referem Brandão & Ribeiro (2009).

Conclusão

Tomando como referência o enquadramento teórico do estudo empírico, a análise e a interpretação de dados e as conclusões, salientamos alguns aspetos, que pela sua pertinência, merecem do nosso ponto de vista, maior destaque.

Na revisão teórica efetuada, discutimos o conceito de leitura, os processos inerentes à compreensão, os fatores intrínsecos e extrínsecos que afetam diretamente a compreensão e o papel ativo do leitor na construção do significado.

Ler é compreender, o que requer a capacidade para interpretar adequadamente os sinais sintáticos, ortográficos e semânticos, mas também para relacionar os conhecimentos prévios, armazenados na memória do leitor com o que o texto oferece de novo.

O processo de democratização do ensino que ocorreu no nosso país a partir da década de 60 do século passado, com o alargamento da escolaridade obrigatória e o

aumento do nível de escolarização da população, gera um longo debate acerca da igualdade de oportunidades e coloca à Escola novos desafios no ensino da leitura, processo complexo que se desenvolve ao longo da vida. Porém, compete à Escola proporcionar aos alunos o seu ensino explícito e sistematizado e consciencializar para a sua importância.

Dada a investigação realizada no domínio da didática da leitura, não se pode conceber que se reduza o seu ensino à decifração, deixando o aluno entregue a si próprio na descoberta do que deve fazer para se tornar um bom leitor (Sim-Sim, 2001; Sim-Sim *et al.*, 2007).

A aprendizagem da leitura e da escrita reveste-se de enorme importância na sociedade atual, pois é instrumento de aprendizagem, mas também de compreensão do mundo que nos cerca e fator de assimilação dos valores sociais, pelo que um bom domínio nas competências de leitura e de escrita facilitará a participação ativa e consciente na sociedade.

Os programas de Português e as metas curriculares refletem estas preocupações, dada a ênfase na leitura, a partir de experiências motivadoras e significativas para os alunos, que os façam evoluir para níveis de maior complexidade, requerendo mais eficácia na leitura, atribuindo muita importância ao desenvolvimento de estratégias de leitura num eixo transversal entre os três ciclos que constituem o ensino básico Português.

O contacto com literatura diversificada e de qualidade também se sublinha nesses documentos, levando mesmo à criação do domínio da educação literária nas metas curriculares, dando conta de que a literacia literária requer a intervenção específica da escola que, a simples leitura de textos literários, não consegue, por si só, efetivar.

O ensino da leitura passa, pois, pelo desenvolvimento da compreensão escrita abrangendo as dimensões mais globais e mais elementares dos vários tipos de discurso existentes na sociedade; está intimamente associado ao desenvolvimento de outras dimensões da linguagem e à prática de vários tipos de leitura; implica o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, tendo em conta os momentos da leitura (antes, durante e após), que se podem e devem ensinar aos alunos em diferentes níveis de profundidade.

Entre nós, a didática da leitura ainda está muito ligada à didática do manual escolar, dada a importância que este continua a assumir enquanto suporte básico da aprendizagem. A sua utilização apresenta vantagens: garante a igualdade de

oportunidades, pois é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho disponível para que o aluno o utilize para além da aula; permite ao professor gerir ritmos de aprendizagem; ajuda a sistematizar o conhecimento e assegura a articulação entre a Escola e a Família. A sua utilização exige, porém, dos docentes, uma análise crítica e reflexiva que leve à sua recontextualização, tendo em conta as características específicas dos alunos com quem trabalha.

Impõe-se neste momento retomar as questões que orientaram a nossa investigação construída a partir da realização de dois estudos. No primeiro, pretendemos caracterizar a compreensão na leitura de textos literários dos alunos ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade no nosso agrupamento. A escolha desta faixa etária reveste-se de importância, na medida em que a leitura já deve estar automatizada e constitui-se não só como um objetivo, mas também como instrumento de aprendizagem, diagnosticando-se nesta fase do percurso escolar dos alunos, dificuldades nos fatores implicados na compreensão na leitura que podem ter repercussão no seu sucesso ou insucesso.

Ao efetuarmos esta caracterização, procuramos avaliar as variáveis dependentes: literal, inferencial, reorganização e crítica. Como variáveis independentes consideramos: a turma, a idade, o género, o nível socioeconómico, o aproveitamento escolar e os hábitos de leitura dos alunos.

Da análise de resultados, podemos concluir genericamente que é nas questões de compreensão literal que os nossos alunos obtêm maior sucesso. Pelo contrário, é nas questões de crítica que evidenciam maiores dificuldades.

Ao analisarmos o efeito das variáveis independentes nos resultados obtidos, verificamos que apenas a turma B apresenta melhores resultados do que as restantes no domínio da reorganização.

A variável género tem efeitos diferentes, quer nos rapazes, quer nas raparigas, havendo a registar que os sujeitos do género feminino obtêm melhores resultados no domínio da compreensão literal, embora não se registem diferenças estatisticamente significativas nos restantes domínios.

A idade tem influência no domínio da compreensão crítica, uma vez que foram os alunos mais novos que obtiveram melhores resultados neste tipo de tarefas.

As habilitações académicas dos pais/encarregados de educação, influenciam o desempenho dos alunos no domínio da reorganização. Os alunos cujos pais/encarregados de educação detêm estudos de nível superior alcançam melhores

resultados em comparação com aqueles cujos pais/encarregados de educação possuem o ensino básico ou o secundário.

Quanto ao rendimento escolar, os dados do nosso estudo mostram que há uma relação positiva entre a compreensão na leitura e o rendimento escolar dos alunos, verificando-se diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios analisados, o que permite comprovar a hipótese formulada. A mestria na leitura está em consonância com a qualidade do rendimento escolar.

No nosso estudo não ficou clara a relação entre os hábitos de leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura, não se registando diferenças estatisticamente significativas em relação aos domínios que analisamos.

No respeitante ao segundo estudo que efetuamos, pretendíamos averiguar se a implementação de um percurso didático com a aplicação sistemática de estratégias de leitura e do seu ensino explícito contribuía para a mudança de desempenhos dos alunos nas tarefas da compreensão de leitura em textos literários (narrativos e poéticos).

Em termos globais, o trabalho que desenvolvemos ao longo do 1.º e do 2.º períodos, recorrendo ao ensino explícito de estratégias de leitura, tendo em conta os momentos (antes, durante e depois), conforme proposto por Solé (1998) e Viana *et al.* (2010) surtiu efeitos positivos em todos os domínios que analisamos, constatando-se modificação estatisticamente significativa na melhoria dos desempenhos dos alunos na nota final que obtêm na prova de leitura após a intervenção.

O domínio de compreensão literal é aquele em que os alunos-alvo de intervenção apresentam maior sucesso, o que era esperado, dada a incidência das tarefas deste tipo serem muito privilegiadas pela escola. Porém, trata-se do domínio em que a progressão dos alunos foi menor, não se verificando uma melhoria estatisticamente significativa, apesar de ser elevado o número de tarefas de compreensão literal proposto pelo manual. Tal poderá indiciar dificuldades de leitura, em alguns alunos, situadas ainda ao nível da decifração. Além disso, feito o diagnóstico e constatadas muitas dificuldades nos outros domínios, a nossa intervenção didática tê-los-á privilegiado, o que se poderá ter refletido nos resultados observados após a intervenção.

Nos domínios de compreensão inferencial, reorganização e crítica, verifica-se uma progressão pós-intervenção muito acentuada e estatisticamente significativa. O domínio da compreensão crítica, tendo sido aquele em que os alunos mais

progrediram, continua a ser o que apresenta uma percentagem de sucesso mais baixa.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que o trabalho sistemático de ensino explícito de estratégias de leitura, através do desenvolvimento de sequências didáticas que implementamos de forma regular ao longo de dois períodos letivos, promove a melhoria do nível de consciência das estratégias a utilizar nos processos de leitura e desenvolve a compreensão em todos os domínios que analisamos.

O ensino de cariz desenvolvimental, tal como propõem Viana *et al.* (2007) e Viana *et al.* (2010) pode contribuir para esbater o desfazamento das competências de leitura dos alunos no seu percurso académico.

O diagnóstico precoce e a consequente intervenção apropriada nas dificuldades de leitura podem contribuir para a melhoria dos níveis de compreensão e evitar o agravamento das dificuldades até um ponto que se torne irremediável.

Para elevar os níveis de literacia, partilhamos a perspetiva de vários autores (Brandão & Ribeiro, 2009; Viana *et al.*, 2010; Vaz, 2010; Mello, 2010) de que é essencial realizar um trabalho intencional e sistemático, que será tanto mais eficaz e eficiente quanto mais cedo se processar.

O ensino da compreensão feito de forma explícita e direta pelo professor, com recurso a metodologias adequadas, passa por levar os alunos à adoção de um conjunto de procedimentos que a investigação demonstrou serem típicos dos bons leitores (Alves & Leal, 2001; Vaz, 2010; EURYDICE, 2011).

A leitura é uma atividade mental e não é possível observar processos cognitivos. Contudo, o professor pode observar o aluno a ler, reconhecer e interpretar as suas hesitações perante uma palavra, apoiá-lo na resolução de problemas de compreensão, levá-lo à explicitação do seu raciocínio enquanto lê e estimular a formulação de questões sobre o que leu, formas de tornar consciente, para o aluno, o modo como mobiliza as capacidades para abordar um texto.

Para finalizar, concluímos, de acordo com Mello (2010), quando afirma que as abordagens da leitura do texto literário, em contexto escolar, favorecem a articulação entre o trabalho cognitivo e o prazer de ler, pelo que a aquisição de conhecimento explícito acerca dos processos de compreensão e verbalização que ocorrem nas práticas de leitura se revestem da maior importância para os alunos. Para o professor, que atualmente também chama a si a função de mediador da leitura e da literatura, esta prática didática pode trazer benefícios para o trabalho de desenvolver

competências de leitura e o amor pela literatura, questões centrais em debate sobre a formação de leitores no século XXI.

Esta investigação apresenta algumas limitações. A primeira prende-se com o facto de ter sido usada uma amostra de conveniência, reduzida e de sujeitos de um mesmo agrupamento de escolas.

Em segundo lugar, embora os ganhos dos alunos tenham sido significativos, a ausência de verificação longitudinal não permitiu testar a sua manutenção ao longo do tempo.

O projeto foi implementado nas aulas de Português e foram previstas poucas tarefas a efetuar fora do contexto específico de implementação. Poderiam ter sido consideradas mais atividades a realizar no contexto familiar, bem como no âmbito de outras áreas curriculares e não curriculares, na medida em que o envolvimento dos pais/encarregados de educação e de outros professores são aspetos suscetíveis de contribuir para um incremento nos ganhos dos alunos, tal como referem Menezes, Leitão, Pestana e Menezes (2001), bem como Linuesa (2007).

Por último, parece-nos que um aspeto importante será trabalhar a velocidade e acuidade da leitura, nomeadamente com alunos com rendimento escolar muito baixo, aspeto que pode ser considerado num objetivo mais amplo de ensinar a compreender e a promover o gosto pela leitura.

Admitimos que, com este estudo, contribuímos para a caracterização de práticas pedagógicas que se estão a desenvolver em contexto escolar, no 2.º ciclo do ensino básico, no âmbito do ensino e da aprendizagem da leitura.

O presente trabalho torna clara a necessidade de se realizar investigação contextualizada, em situações pedagógicas concretas, suscetíveis de contribuir para a alteração das práticas em sala de aula com consequentes melhorias na qualidade de ensino.

Enfatizamos, como Alves e Leal (2001), que para haver uma mudança no ensino e na aprendizagem da leitura é necessária uma mudança da conceção dos professores a respeito quer desta atividade, quer do seu ensino, atendendo ao conhecimento produzido pela investigação.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido, consideramos que poderia ser retomado noutros níveis de ensino e com outras faixas etárias, por exemplo, num estudo mais amplo, com alunos em final de ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos), alargando a amostra a outros contextos, abrangendo meios rurais e urbanos.

A partir dos resultados que obtivemos, pensamos que poderia ser realizada uma investigação que permitisse, ainda, a caracterização das competências de compreensão na leitura e o seu desenvolvimento após intervenção, noutro tipo de textos, por exemplo, em textos expositivos. Isso justificaria-se pela sua alta frequência na Escola, podendo a experimentação articular com outras áreas disciplinares, na lógica de trabalho colaborativo enfatizada por Menezes *et al.* (2001).

Eis algumas questões que levantamos para futuras investigações, no final de um percurso, por certo inacabado e a convocar mais reflexão e estudo.

Bibliografia

- Afflerbaach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Afonso, I. L., & Pereira, N. R. (2005). *Palavras ao vento - 6.º Ano*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Alarcão, I., & Andrade, A. I. (1991). *Para uma tipologia das investigações em Didáctica das Línguas*. (Documento policopiado).
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.
- Alarcão, M. L. (2005). *Motivar para a leitura – estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editores.
- Alçada, I. (1996). *Leitura, literacia e bibliotecas escolares*. Recuperado em 2011, novembro 30, de http://proformar.pt/revista/edicao_9/As%20Biblio-tecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf.
- Altrichter, H., Posch, P & Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Alves, G. F., & Leal, T. F. (2001). Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepetentes. In *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil – Seminário Alfabetização e Letramento*. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil.
- Amor, E. (1999). *Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andresen, S. M. B. (2004). *A Fada Oriana*. Porto: Figueirinhas.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (1999). Língua materna, mestria linguística e manuais escolares. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (pp. 89-93). Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia).
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino / aprendizagem do Português*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro: Departamento de

Didáctica e Tecnologia Educativa.

- Balula, J. P. R. (2009). Da leitura à escrita: a tomada de notas (TDN) como estratégia. In M. L. Dionísio; J. A. Brandão de Carvalho & R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIED. 1CD-Rom, ISBN 978-989-96548-0. Recuperado em 2012, abril 8, de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/546>.
- Balula, J. P. R., Matos, I. A., Silva, A. I., Melão, D., Amante, S. & Castelo, A. (2013). *As repercussões das Metas Curriculares nos manuais escolares de Português no Ensino Básico*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Recuperado em 2014, janeiro 8, de <http://hdl.handle.net/10400.19/2029>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of Reading Comprehension. In R. Smith & T. C. Barrett (Eds.), *Teaching reading in middle class*. Reading, MA: Addison – Wesley.
- Baumann, J. F. (1982). Research on children's main idea comprehension: A problem of ecological validity. *Reading Psychology*, 3, 167-177.
- Bellenger, L. (1993). *Les Méthodes de Lecture*. Paris: Puf.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, J. R. (1996). O processo da leitura. *Millenium*, 4, 171-178. Recuperado em 2012, maio 26, de http://www.ipv.pt/millenium/arq4_bnt1.htm.
- Bock, M. (2000). *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8-bis 14 Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien – Verlag.
- Braga, T. (2002). *Contos Tradicionais do Povo Português*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Brandão, S., & Ribeiro, I. (2009). Promoção da compreensão leitora: avaliação dos resultados de um programa. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 3376-3390). Braga: Universidade do Minho.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Calvino, I. (1998). *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Carlos, J. A. (1999). *A poesia portuguesa do século XX e o problema do seu ensino*. *Incidências*, 1, 51-57.

- Carvalho, C., & Sousa, O. C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, 19, 109-126. Recuperado em 2012, Maio 01, de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. de Sousa (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 189-196). Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação em Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia).
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º- 6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cerrillo, P., Larranaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Choppin, A. (1999). Les manuels scolaires – de la production aux modes de consommation. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Eds.), *Manuais escolares: estatuto, função, história. Atas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares* (pp. 3-17). Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação em Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia).
- Choppin, A. (2007). Le manuel scolaire: un objet commun, des approches plurielles. Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Collins, A., Brown, J., & Larkin, K. (1980). Inference in Text Understanding. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 385-407). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial

Síntesis.

- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*. Lisboa: CNE. Recuperado em 2012, janeiro 18, de http://www.crup.pt/images/EstadodaEducao_2012.pdf.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Costa, M.A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, & I. Duarte (Orgs.), *Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri.
- Costa, A. & Gomes, I. (2009). A compreensão inferencial em crianças do 4.º ano de escolaridade. *Atas do VIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 219-228). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, A. F. (Org.), Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Costa, F., & Mendonça, L. (s.d.). *Diálogos-Guiões de Leitura 5º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar- um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Custódio, P. B. (2009). Análise e produção de materiais didáticos de Português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, 147-160. Recuperado em 2012, fevereiro 20, de <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-AnaliseEProducaoDeMateriaisDidacticosDePortuguesNo-3398258.pdf>.
- Dansereau, D. (1987). Transfer from cooperative to individual studying. *Journal of Reading*, 30 (7), 614-620.
- D'Unrug, M. C. (1974). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Diniz, M. A. S. (1994). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Direção Regional de Educação e Formação – Açores (2007a). *Prova de Avaliação Sumativa Externa de Língua Portuguesa, 4.º Ano*. Governo Regional dos Açores. Recuperado em 2012, abril 06, de <https://www.edu.azores.gov.pt/alunos/examesprovas/Paginas/PASEanosanteriores.aspx>.
- Direção Regional de Educação e Formação – Açores (2007b). *Guião de Classificação da Prova de Língua Portuguesa do 4.º Ano*. Governo Regional dos Açores. Recuperado em 2012, abril 06, de <https://www.edu.azores.gov.pt/alunos/examesprovas/Paginas/PASEanosanteriores.aspx>.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction, *Review of Educational Research*, 2 (91), 239-264.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: DE: International Reading Association.
- Eco, U. (1996). *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. (2008). *Visão panorâmica da investigação - ação*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE (2011). *O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Recuperado em 2013, junho 24, de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thema-ticreports/13PT.pdf>.
- Ferreira, S. P. A., & Dias, G. B. B. (2002). A Escola e o Ensino da Leitura. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 39-49.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Ferreras, A. P. (2001). Cómo Formar Buenos Lectores. In P. C. Cerrillo & J. G. Padrino (Coords.), *Hábitos Lectores Y Animación a La Lectura* (pp. 21- 46). Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GAVE (2001). *PISA 2000. 1.º Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, abril 06, de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/33html>.
- GAVE (2004). *PISA 2003. 1.º Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, abril 06, de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/33html>.

- GAVE (2007). *PISA 2006. Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, abril 06, de <http://www.gave.minedu.pt/np3/33html>.
- GAVE (2010). *PISA 2009. Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, abril 06, de http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, New Jersey: Albex.
- Gaté, J., Geninet, A., Giroul, M., De la Garanderie, T. P. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon: Chronique Sociale.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie a la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Gomes, H. M., Leal, L., Lopes, L. F. S. (2011). *Caminhos de leitura-leitura orientada 5.º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educação*, 46, 135-151. Recuperado em 2013, julho 19, de <http://www.rioei.org/rie46a07.pdf>.
- Graves, M. F., Cooke, C. L., & La Berge, M. J. (1983). Effects on previewing difficult short stories on low ability junior high school student's comprehension, recall and attitudes. *Reading Research Quarterly*, 18, 262-276.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferencial comprehension of good and poor-fourth grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- Harmgarth, F. (1997). *Lesengewohnheiten-Lesebarrieren. Schulerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule-neue Formen der Partnerschaft*. Gutersloh: Bertelsmann.
- Holmes, B. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of Reading Behaviour*, 15, 10-17.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jones, B. F., Amiram, M., & Katims, M. (1985). Teaching cognitive strategies and text

- structures within language arts programs. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning skills: Relating instruction to research* (Vol.1, pp. 259-295). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnston, P., & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.
- Johnsson-Smaragdi, U. & Jonsson, A. (2006). Book Reading in Leisure Time: Long – Term Changes in Young People’s Book Reading Habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 519-540.
- Kail, R. V., Chi, M. T., Ingram, A. L., & Danner, F. W. (1977). Constructive aspects of children’s reading comprehension. *Child Development*, 48, 684-688.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm of cognition*. Cambridge: University Press.
- Kleiman, A. (1992). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. (2004). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- Lamas, E. P. R. (Coord.). (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia. Lisboa: Dinalivro.
- Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e cultura escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lopes, A. J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Magalhães, A. (1986). *O Reino perdido*. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, A. (2001). *O Limpa-palavras e outros poemas*. Porto: Edições Asa.
- Manila, G. J. (2001). Literatura infantil y experiencia cognitiva. In P. C. Cerrillo & J. G. Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 91- 104). Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69) 64-82. Recuperado em 2012, maio 01, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>.
- Marini, J. A. S. (2006). Metacognição e leitura. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10(2), 323-329.

- Recuperado em 2012, julho 01, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14138552006000200019&script=sci_arttext.
- Marques, S. M. C. (2011). *Ludicidade e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber e Educar*, 13, 235-246. Recuperado em 2012, julho 07, de <http://www.repositorio.esepf.pt/handle/10000/169>.
- Martins, M. E. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Melão, D., & Balula, J. P. R. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. Recuperado em 2013, junho 16, de <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1542/1/ExedraPaper.pdf>.
- Mello, C. (1998). *O Ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- Mello, C. (2010). Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. *Exedra*, 9, 91-106. Recuperado em 2013, julho 19, de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398952.pdf>.
- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I., & Menezes, I. (2001). *Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Actas do ProfMat 2001* (pp. 203-210). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Mesquita, S. M. P. (2009). A vida dos manuais escolares: processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Mialaret, G. (1974). *A Aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Miguel, E. S. (2006). *Compreensão e redação de textos*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Provas de aferição do ensino básico, 4.º, 6.º e 9.º anos 2003. Relatório Nacional*. Lisboa: DGIDC. Recuperado em 2012, janeiro 18, de www.oei.es/quipu/portugal/afericao2003.pdf.

- Ministério da Educação (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Recuperado em 2012, junho 05, de <http://www.gepe.min.edu.pt/np4/?newsId=364&file Name=literacia.pdf>.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem no Ensino Básico*. Direção Geral da Educação. Recuperado em 2012, junho 05, de <http://www.metas de aprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area =6& level= 2>.
- Ministério da Educação e Ciência. (2011a). *Prova de aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo – Relatório Nacional de 2011*. Lisboa: GAVE. Recuperado em 2012, janeiro 18, de www.gave.min-edu.pt/np3content.
- Ministério da Educação e Ciência (2011b). *Prova de aferição de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo – Relatório Nacional de 2011*. Lisboa: GAVE. Recuperado em 2012, janeiro 18, de www.gave.min-edu.pt/np3content.
- Ministério da Educação e Ciência (2012a). *Metas curriculares de Português no ensino básico*. Recuperado em 2012, outubro 23, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/minis-terio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120628-mec-metas-curriculares-ensbasico.aspx>.
- Ministério da Educação e Ciência (2012b). *Prova de aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo – Relatório Nacional de 2012*. Lisboa: GAVE. Recuperado em 2012, novembro 16, de www.gave.min-edu.pt/np3content.
- Ministério da Educação e Ciência (2012c). *Metas curriculares no ensino básico. Caderno de apoio – aprendizagem de leitura e de escrita (LE)*. Recuperado em 2012, novembro 16, de [file:///C:/Users/user/Downloads/caderno_aprendizagem_da_leitura%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/caderno_aprendizagem_da_leitura%20(6).pdf).
- Morais, E. F. (2006). *Como ensinar a compreensão leitora no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Instituto de Educação e Psicologia.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, M. M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7.º ano da disciplina de Língua Portuguesa*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Morais, M. M., & Valente, M. O. (1991). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias*

- metacognitivas para a recuperação de alunos com dificuldades na compreensão na leitura na disciplina de Língua Portuguesa. *Revista de Educação*, 2(1), 35-56.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, Luís (2010). *Estudo Psicolinguístico – Estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.º ao 6.º ano de escolaridade – Relatório Final*. GEPE Ministério da Educação. Recuperado em 2012, maio 20, de <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=PnlRelFinal.pdf>.
- Mota, A. (s.d.). *Pretextos – 5.º Ano*. Lisboa: Areal Editores.
- Mullis, I.V.S. Martin, M. O., Foy, P. Drucker, K. T. (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., Foy, P. Drucker, K. T. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. Martin, M. O., Foy, P. Drucker, K. T. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA'S Study of Reading Literacy achievement in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S. Martin, M. O., Foy, P. Drucker, K. T. (2012). *International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Nokes, J. D. & Dole J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T. L. Jetton & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent Literacy Research and Practice*, (pp. 162- 182). New York: Guilford Press.
- OECD and Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris and Ottawa: Organisation for Economic Cooperation and Development, Statistics Canada.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: what students Know and can do- Student performance in Mathematics, Reading and Science* (Vol. I). PISA, OECD Publishing.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fastering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Parente, M. S. C. (1996). A Relação Família – Escola; factor interactivo no desenvolvimento da leitura da criança. Conferência apresentada no “2.º Congresso Galaico-Português de psicopedagogia”, Universidade do Minho,

- Braga (pp. 226-269).
- Paris, S. G., Cross, D., & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability. Processes and remediation. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention* (pp. 69-92). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pessoa, F. (2009). *Novas Poesias Inéditas*. Lisboa: Ática.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2002). *Análise de dados para as Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Picoche, J., & Rolland, J. C. (2001). *Dictionnaire du français usuel*. Paris: Duculot.
- Pinto, G. C. (2002). Da Literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 95-123. Recuperado em 2013, abril 02, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415206>.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Millenium* 28, 174-183. Recuperado em 2013, janeiro 04, de <http://hdl.handle.net/10400.19/598>.
- Plano Nacional de Leitura. Recuperado em 2013, janeiro 06, de <http://www.plano nacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>.
- Prata, R. A. M. (2010). Textos que se cruzam - contribuindo para o ensino precoce da literatura. *Exedra*, 9, 281-296. Recuperado em 2013, janeiro 05, de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/25-%20RuiPrata.pdf>.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Gilford.
- Raphael, T. E., & Mckinney, J. (1977). An examination of fifth and eighth grade children's question answering behavior: an instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior*, 15, 67-86.
- Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*,

- 22, 217-236.
- Raphael, T. E., & Wonnacott, C. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering questions. *Reading Research Quarterly*, 20, 282-296.
- Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. R. (2012). *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência*. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*, (pp. 129-138). Montargil: AEPEC. Recuperado em 2013, junho 12, de <http://hdl.handle.net/10400.19/1483>.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, A.T. C., Silva, E., Viegas, F., & Bastos, G. *et al.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Recuperado em 2010, julho, 24, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>.
- Relvão, M., Trindade, G., & Santos, L. (2011). *Etapas 5*. Lisboa: Asa.
- Ribeiro, A., & Silva, J. M. (s.d.). *Em Directo*. Lisboa: Areal Editores.
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura: análise de manuais do 4.º ano de escolaridade*. Tese de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Rodrigues, A. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. de Sousa (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 423-440). *Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação em Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia).
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.33-58). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspetiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso da Universidade de Aveiro. In: I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.

- Sardinha, M. G. (2008). A leitura na Escola. A escola em leitura. Conferência de abertura. In Cristina M. Sá & M. Esperança Martins (Orgs.). *Atas do Seminário Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Recuperado em 2013, junho 23, de <http://www.dte.ua.pt/PageText.aspx?id=7361>, em 01/05/2013.
- Sequeira, M. F. (2000). *Formar Leitores – O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, G. P. (2000). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Serrão, A., Ferreira, C.P., Sousa, H. D. (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses – síntese de resultados*. Lisboa: GAVE – Ministério da Educação.
- Silva, A. A. (1989). *Ensino de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão da leitura. Uma intervenção no ensino do inglês*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2010). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 2012, agosto 03, de <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/GIPLeiturafinal%20Revisito.pdf>.
- Silva, A. I. P. P., & Coelho, S. (2011). Da literatura como gineceu de imagens às representações de uma literacia implicada. Associação de Professores de Português. Recuperado em 2012, setembro 30, de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/975>.
- Silva, M. E. (2010a). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. Sousa e A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Edições Colibri. CIED.
- Silva, V. A. (2010b). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. In V. A. Silva (Org.), *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa* (pp. 207-216). Coimbra: Almedina.
- Silva, M. F. N. (2011). *Da leitura à escrita: texto expositivo*. Projeto de intervenção, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré- Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64. Porto Editora.
- Sim-Sim, I., & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 35-62). Lisboa: Asa.
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simões, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51.
- Smith, F. (1989). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lidel.
- Souza, R. (2006). A poesia no contexto escolar. In F. Silva, (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 47-54). Lisboa: Lidel.
- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 42(1), 29-40. Recuperado em 2012, maio 01, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28442104>.
- Spiro, R. (1980). Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall. In R. Spiro, B. Bruce e W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 245-278). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Steiner, G. (1993). *Presenças Reais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, Teacher's College, Columbia University 5(2), 77-91. Recuperado em 2013, janeiro 16, de <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- The London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

- Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Recuperado em 2013, janeiro 16, de http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/ApedagogyofMulliteracies_Designing_Social_Futures.htm.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para ativação de competências*. Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Vaz, J. P. (2010). O Ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra*, 9, 161-174. Recuperado em 2013, julho 10, de www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L., Pereira, I. S. P., & Teixeira, M. M. (2003). A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8 (10), 1446-1457.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., & Santos, V. D. A. M. (2007). *Desempenho em Leitura em função do método. Um estudo longitudinal. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 261-270. Recuperado em 2012, Maio 06, de <http://hdl.handle.net/1822/11926>.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da Leitura: a Avaliação*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, A. S. S. (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de língua portuguesa*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vilela, G. (2005). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. In G. Rio-Torto, O. Figueiredo & F. Silva (Coords.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (vol II, pp. 633-641). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Winograd, P., & Bridge, C. (1986). The Comprehension of important information in written prose. In J.F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp.18-48). Newark DE: International Reading Association.
- Xavier, L.G. (2011). Os Programas de Português no Ensino Básico e as Literaturas de

Países de Língua Portuguesa. *MÁTHESIS*, 20, 129-146.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Diário da República n.º 15/2001 – I Série.

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho - Diário da República n.º 136/2007 – I Série.

Decreto-Lei n.º 258 – A/2012, de 5 de dezembro - Diário da República n.º 136/2007 – I Série.

Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Diário da República n.º 4/2008 – I Série.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto – Diário da República n.º 155/2012 – II Série.

Despacho n.º 15971/2012, de 7 de dezembro – Diário da República n.º 242/2012 – II Série.

Despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro – Diário da República n.º 2/2013 - II Série.

Lei 46/86, de 14 de outubro – Diário da República n.º 237/1986 – I Série.

Lei 47/2006, de 28 de agosto – Diário da República n.º 165/2006 – I Série.

ANEXOS

**Anexo 1 - Resultados Esperados no Final do 1.º e do 2.º Ciclos –
Leitura**

Leitura 1.º Ciclo (3.º e 4.º anos)	Leitura 2.º Ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento. • Ler para formular apreciações de textos variados. • Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória. • Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade. • Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética. • Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados. • Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo. • Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.
1.º Ciclo (3.º e 4.º anos)	2.º Ciclo
Ler para construir conhecimentos	
Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.	Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.
Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar.	Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar.
Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.	
Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.	
Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave.	Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave e avaliar a sua pertinência.
Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar, tomar notas, esquematizar.	Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: sublinhar; tomar notas, esquematizar, preencher grelhas de registo, sintetizar.
Mobilizar conhecimentos prévios.	
Antecipar o assunto de um texto.	Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.
Definir o objetivo da leitura.	Definir uma orientação de leitura e fixar-se nela.
Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo.	
Fazer uma leitura que possibilite:	Fazer uma leitura que possibilite:
- confrontar as previsões feitas com o assunto do texto;	- confirmar hipóteses previstas;
- identificar a intenção comunicativa	- explicitar a intenção comunicativa ou função dominante e registo(s) utilizado(s);
distinguir relações intratextuais;	- distinguir relações intratextuais e a sua ordem de relevância: parte-todo, causa-efeito, razão-consequência.
- distinguir entre ficção - não ficção;	
- detetar informação relevante;	- detectar informação relevante factual e não factual; essencial e acessória;
- identificar o tema central e aspetos acessórios	
- descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico;	- identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas;
- relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;	

1.º Ciclo (3.º e 4.º anos)	2.º Ciclo
Ler para construir conhecimentos	
- captar sentidos implícitos;	- captar sentidos implícitos, fazer inferências, deduções;
- comparar um texto com outro(s) e detetar traços comuns e contrastes;	- identificar relações, formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais;
- transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...;	
- responder a questões;	
- formular questões;	
- Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais;	- detetar traços característicos de diferentes tipos de texto ou sequências textuais;
- identificar o sentido global de um texto;	- explicitar o sentido global de um texto;
resumir textos, sequências ou parágrafos;	- recontar e sintetizar textos;
- procurar informação complementar;	
- propor títulos para textos ou partes de textos.	
	Explicitar processos de construção do sentido de um texto multimodal.
Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão.	Confrontar diferentes interpretações de um mesmo texto, sequência ou parágrafo.
Ler em voz alta para diferentes públicos.	Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos.
Ler para apreciar textos variados	
Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão.	
Ler por iniciativa própria.	
Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)	
Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.	Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem. Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.
Comparar diferentes versões da mesma história.	
Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.	
Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido.	Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária. Distinguir diferentes «vozes» (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores (socioculturais, éticos, estéticos ou outros) que veiculam.
Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.	Selecionar, por sua iniciativa e de acordo com o seu gosto pessoal, obras de extensão e complexidade crescente.
Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.	Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo. Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas.
	Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados.

Programas de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009)

Anexo 2 – Proposta de Leitura das Metas Curriculares de Português (4º Ano e 2º Ciclo)

Oralidade		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>1. Distinguir informação essencial de acessória.</p> <p>2. Identificar informação implícita.</p> <p>3. Diferenciar facto de opinião.</p> <p>4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido.</p> <p>5. Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.</p>	<p>1. Interpretar discursos orais breves.</p> <p>1. Indicar a intenção do locutor.</p> <p>2. Referir o tema.</p> <p>3. Explicitar o assunto.</p> <p>4. Distinguir o essencial do acessório.</p> <p>5. Distinguir facto de opinião.</p> <p>6. Fazer deduções.</p> <p>7. Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p>8. Reformular enunciados ouvidos com recurso ao reconto ou à paráfrase.</p>	<p>1. Interpretar discursos orais breves.</p> <p>1. Distinguir a informação explícita da informação implícita.</p> <p>2. Fazer deduções e inferências.</p> <p>3. Explicitar o significado de expressões de sentido figurado.</p> <p>4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p>5. Sistematizar enunciados ouvidos.</p>
<p>2. Utilizar técnicas para registar e reter a informação.</p> <p>1. Preencher grelhas de registo.</p>	<p>2. Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.</p> <p>1. Preencher grelhas de registo.</p> <p>2. Tomar notas.</p> <p>3. Pedir informações ou explicações complementares.</p>	<p>2. Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.</p> <p>1. Preencher grelhas de registo.</p> <p>2. Tomar notas e registar tópicos.</p>
<p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p>	<p>3. Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <p>1. Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.</p> <p>2. Informar, explicar.</p> <p>3. Planificar um discurso oral definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação.</p> <p>4. Fazer uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.</p> <p>5. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.</p> <p>6. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na produção de enunciados de resposta e na colocação de perguntas.</p> <p>7. Usar um vocabulário adequado ao assunto.</p> <p>8. Controlar as estruturas gramaticais correntes: concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo.</p>	<p>3. Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <p>1. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial.</p> <p>2. Fazer uma apresentação oral (máximo de 4 minutos) sobre um tema, distinguindo introdução e fecho, com recurso eventual a tecnologias de informação.</p> <p>3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).</p> <p>4. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e opiniões.</p> <p>5. Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado.</p> <p>6. Controlar as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas (pronominalizações; uso de marcadores discursivos).</p>
<p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.</p> <p>2. Informar, explicar.</p> <p>3. Formular avisos, recados, perguntas, convites.</p> <p>4. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.</p> <p>5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação.</p> <p>6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</p> <p>7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).</p>	<p>4. Apresentar argumentos.</p> <p>1. Construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude).</p> <p>2. Enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p>	<p>4. Compreender e apresentar argumentos.</p> <p>1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião.</p> <p>2. Justificar pontos de vista.</p> <p>3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p>
<p>5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</p> <p>1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).</p> <p>2. Interpretar pontos de vista diferentes.</p> <p>3. Retomar o assunto, em situação de interação.</p> <p>4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p> <p>5. Acrescentar informação pertinente.</p> <p>6. Precisar ou resumir ideias.</p>		

Leitura e Escrita		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>6. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</p> <p>2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.</p>	<p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Ler corretamente, por minuto, um mínimo de 110 palavras, de uma lista de palavras de um texto, apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>2. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 140 palavras por minuto.</p>	<p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Ler corretamente, por minuto, um mínimo de 120 palavras, de uma lista de palavras de um texto, apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>2. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.</p>
<p>7. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada.</p>	<p>6. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler textos narrativos, descritivos, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário.</p>	<p>6. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário.</p>
<p>8. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</p>	<p>7. Compreender o sentido dos textos.</p> <p>1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.</p> <p>2. Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contêm instruções para concretização de tarefas.</p> <p>3. Detetar e distinguir entre informação essencial e acessória, tomando notas.</p>	<p>7. Compreender o sentido dos textos.</p> <p>1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.</p> <p>2. Detetar informação relevante, factual e não factual, tomando notas (usar títulos intermédios, colocar perguntas, retirar conclusões).</p>
<p>9. Organizar os conhecimentos do texto.</p> <p>1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 400 palavras.</p> <p>2. Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.</p> <p>3. Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).</p>	<p>8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto.</p> <p>1. Identificar pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p> <p>2. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.</p> <p>3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.</p>	<p>8. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.</p> <p>1. Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (por exemplo, deteção de título, subtítulo, autor, ilustrador, capítulos, configuração da página, imagens).</p> <p>2. Identificar, pelo contexto e pela estrutura interna, o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas.</p> <p>3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.</p> <p>4. Extrair o pressuposto de um enunciado.</p>
<p>10. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p> <p>1. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto de cerca de 150 palavras, lido anteriormente.</p> <p>2. Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações apresentadas.</p>	<p>9. Organizar a informação contida no texto.</p> <p>1. Parafrasear períodos de textos lidos.</p> <p>2. Indicar os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto.</p> <p>3. Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto.</p>	<p>9. Organizar a informação contida no texto.</p> <p>1. Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos e com supervisão do professor).</p> <p>2. Parafrasear períodos ou parágrafos de um texto.</p> <p>3. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.</p> <p>4. Distinguir relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo.</p> <p>5. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</p> <p>6. Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.</p>

Leitura e Escrita		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>11. Monitorizar a compreensão.</p> <p>1. Identificar segmentos de texto que não compreendeu.</p> <p>2. Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la.</p>	<p>10. Avaliar criticamente textos.</p> <p>1. Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Expressir uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p>	<p>10. Avaliar criticamente textos.</p> <p>1. Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê; se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda e porquê; que alternativa sugere).</p> <p>3. Expressir uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p>
<p>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p> <p>1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.</p> <p>2. Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.</p>	<p>11. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Desenvolver e aperfeiçoar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Escrever sem erros de ortografia.</p> <p>3. Explicitar e aplicar as regras de ortografia e acentuação.</p>	<p>11. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Estabelecer objetivos para o que se pretende escrever.</p> <p>2. Organizar informação segundo a tipologia do texto.</p> <p>3. Registrar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.</p>
<p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.</p>	<p>12. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente.</p>	<p>12. Redigir corretamente.</p> <p>1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.</p> <p>2. Controlar e mobilizar as estruturas gramaticais mais adequadas.</p> <p>3. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido:</p> <p>a) substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos);</p> <p>b) ordenação correlativa dos tempos verbais;</p> <p>c) uso de conectores adequados.</p> <p>4. Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: ordenação, explicitação e retificação, reforço argumentativo e concretização.</p> <p>5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.</p>
<p>14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</p> <p>1. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase).</p> <p>2. Utilizar os parênteses curvos.</p> <p>3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.</p> <p>16. Redigir corretamente.</p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Escrever com correção ortográfica e de pontuação.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.</p> <p>4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.</p> <p>5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.</p>	<p>13. Redigir corretamente.</p> <p>1. Respeitar as regras de ortografia e de acentuação.</p> <p>2. Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, encaixe, separação de orações).</p> <p>3. Utilizar e marcar adequadamente parágrafos.</p> <p>4. Controlar as estruturas gramaticais correntes: concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo.</p> <p>5. Construir dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido:</p> <p>a) repetições;</p> <p>b) substituições por pronomes pessoais;</p> <p>c) substituições por sinónimos e expressões equivalentes;</p> <p>d) referência por possessivos;</p> <p>e) uso de conectores adequados.</p> <p>6. Utilizar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.</p> <p>7. Cuidar da apresentação final do texto.</p>	

Leitura e Escrita		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>17. Escrever textos narrativos. 1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão. 2. Introduzir descrições na narrativa.</p> <p>15. Planificar a escrita de textos. 1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.</p>	<p>14. Escrever textos narrativos. 1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como, porquê</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário (tempo e lugar) e das personagens; acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.</p>	<p>13. Escrever textos narrativos. 1. Escrever textos narrativos, integrando os seus elementos numa sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição.</p>
<p>18. Escrever textos informativos. 1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão</p>	<p>15. Escrever textos informativos. 1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</p>	<p>14. Escrever textos informativos. 1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos, apresentando factos, definições e exemplos; e uma conclusão.</p>
<p>20. Escrever textos descritivos. 1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais. encadeamento lógico.</p>	<p>16. Escrever textos descritivos. 1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais e encadeando logicamente os elementos selecionados.</p>	
<p>19. Escrever textos dialogais. 1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com</p>	<p>17. Escrever textos de opinião. 1. Escrever um texto de opinião com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.</p>	<p>15. Escrever textos de opinião. 1. Escrever um texto de opinião com a tomada de uma posição, e apresentação de, pelo menos, três razões que a justifiquem, com uma explicação dessas razões, e uma conclusão coerente</p>
<p>21. Escrever textos diversos. 1. Escrever avisos, convites e cartas. 2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</p>	<p>18. Escrever textos diversos. 1. Escrever convites e cartas. 2. Escrever o guião de uma entrevista.</p>	<p>16. Escrever textos diversos. 1. Escrever textos biográficos. 2. Escrever cartas. 3. Fazer sumários. 4. Fazer relatórios. 5. Resumir textos informativos e narrativos.</p>
<p>22. Rever textos escritos. 1. Verificar se o texto respeita o tema proposto. 2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada. 3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas. 4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias. 5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias. 6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.</p>	<p>19. Rever textos escritos. 1. Verificar se o texto respeita o tema proposto. 2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada. 3. Verificar se os textos escritos contêm as ideias previstas na planificação. 4. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas. 5. Verificar se há repetições que possam ser evitadas. 6. Corrigir o que se revelar necessário, suprimindo ou mudando de sítio o que estiver incorreto. 7. Verificar a correção linguística.</p>	<p>17. Rever textos escritos. 1. Verificar se o texto respeita o tema, a tipologia e as ideias previstas na planificação. 2. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias, se estas estão devidamente ordenadas, e se a informação do texto avança. 3. Corrigir o que, no texto escrito, se revelar necessário, condensando, suprimindo, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto. 4. Verificar a correção linguística.</p>

Educação Literária		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>23. Ler e ouvir ler textos literários. (v. Lista em anexo)</p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</p> <p>3. Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.</p>	<p>20. Ler e interpretar textos literários. (v. Lista em anexo)</p> <p>1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (rimado e livre).</p> <p>3. Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso.</p> <p>4. Identificar temas dominantes do texto poético.</p> <p>5. Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens (principal e secundárias); narrador; contextos temporal e espacial, ação (situação inicial, desenvolvimento da ação – peripécias, problemas e sua resolução).</p> <p>6. Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.</p> <p>7. Fazer inferências.</p> <p>8. Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização.</p> <p>9. Distinguir, a partir de critérios dados, os seguintes géneros: fábula e lenda.</p> <p>10. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p>	<p>18. Ler e interpretar textos literários. (v. Lista em anexo)</p> <p>1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada).</p> <p>3. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global.</p> <p>4. Reconhecer, na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala.</p> <p>5. Expor o sentido global de um texto dramático.</p> <p>6. Fazer inferências.</p> <p>7. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.</p> <p>8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).</p> <p>9. Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo).</p> <p>10. Comparar versões de um texto e explicar diferenças.</p> <p>11. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p>

Educação Literária		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>(v. Lista em anexo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades. 2. Reconhecer onomatopeias. 3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar. 4. Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final. 5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo). 6. Recontar histórias lidas, distinguindo introdução, desenvolvimento e conclusão. 7. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens; sugerir um cenário (temporal ou espacial) diferente. 8. Recontar uma história a partir do ponto de vista de uma personagem. 9. Interpretar sentidos da linguagem figurada. 10. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. 	<p>21. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <p>(v. Lista em anexo e Listagem PNL)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes. 	<p>19. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <p>(v. Lista em anexo e Listagem PNL)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários. 2. Relacionar a literatura com outras formas de ficção (cinema, teatro).
<p>25. Ler para apreciar textos literários. (v. Lista em anexo e Listagem PNL)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 2. Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos. <p>26. Ler em termos pessoais. (v. Listagem PNL)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler, por iniciativa própria ou com orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar. 2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura. 		

Educação Literária		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas. 2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial). 3. Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa. 4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico). 5. Reescrever um texto, escolhendo as diferentes perspetivas das personagens. 	<p>22. Ler e escrever para fruição estética. (v. Lista em anexo e Listagem PNL)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 2. Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados. 3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário. 4. Selecionar e fazer a leitura autónoma de obras, por iniciativa própria. 5. Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.ª para 3.ª pessoa e vice-versa) ou escolhendo as diferentes perspetivas das personagens. 6. Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação. 	<p>20. Ler e escrever para fruição estética. (v. Lista em anexo e Listagem PNL)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 2. Fazer leitura dramatizada de textos literários. 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário. 4. Selecionar e fazer leitura autónoma de obras, por iniciativa própria. 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.

Gramática		
4.º ano	5.º ano	6.º ano
<p>28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</p> <p>1. Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante. 2. Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante. 3. Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau. 4. Fazer variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo). 5. Identificar pronomes pessoais (forma átona), possessivos e demonstrativos. 6. Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (<u>pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro</u>) e no <u>imperativo</u>. 7. Substituir nomes pelos correspondentes pronomes pessoais. 8. Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem. 9. Identificar radicais. 10. Identificar prefixos e sufixos de utilização frequente. 11. Distinguir palavras simples e complexas. 12. Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. 13. Organizar famílias de palavras.</p>	<p>23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</p> <p>1. <u>Deduzir</u> o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos). 2. <u>Detetar</u> processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação). 3. <u>Reconhecer e sistematizar</u> paradigmas flexionais dos verbos regulares. 4. <u>Identificar e usar</u> os seguintes modos e tempos dos verbos regulares e de verbos irregulares de uso mais frequente: a) formas finitas – indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito composto e futuro) e imperativo; b) formas não finitas – infinitivo (impessoal) e participio.</p>	<p>21. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</p> <p>1. <u>Distinguir</u> regras de formação de palavras por composição (de palavras e de radicais). 2. <u>Distinguir</u> derivação de composição. 3. <u>Identificar e usar</u> os seguintes modos e tempos verbais: a) formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro); b) formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio.</p>
<p>29. Reconhecer classes de palavras.</p> <p>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) nome: próprio e comum (coletivo); b) adjetivo: qualificativo e numeral; c) verbo; d) advérbio: de negação, de afirmação, de quantidade e grau; e) determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo e possessivo; f) pronome: pessoal, demonstrativo e possessivo; g) quantificador numeral; h) preposição.</p>	<p>24. Reconhecer e conhecer classes de palavras.</p> <p>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) nome: próprio e comum (coletivo); b) adjetivo: qualificativo e numeral; c) verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos); d) advérbio: valores semânticos – de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo e de lugar; funções – interrogativo; e) determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo, possessivo; f) pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo; g) quantificador numeral; h) preposição.</p>	<p>22. Conhecer classes de palavras.</p> <p>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva); b) determinante interrogativo; c) pronome indefinido; d) interjeição.</p>
<p>30. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>1. <u>Identificar</u> as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado. 2. <u>Identificar</u> o tipo de frase imperativa. 3. <u>Distinguir</u> discurso direto de discurso indireto. 4. Expandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo e deslocando palavras e grupos de palavras.</p>	<p>25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>1. <u>Aplicar regras</u> de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas. 2. <u>Identificar</u> as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.</p>	<p>23. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>1. <u>Aplicar regras</u> de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando-o corretamente nas seguintes situações: em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por determinantes e advérbios interrogativos. 2. <u>Identificar</u> as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, e modificador. 3. <u>Substituir</u> o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes. 4. <u>Transformar</u> frases ativas em frases passivas e vice-versa. 5. <u>Transformar</u> discurso direto em discurso indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito. 6. <u>Distinguir</u> frase complexa de frase simples.</p>
	<p>26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.</p> <p>1. <u>Identificar e estabelecer</u> relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia. 2. <u>Identificar e organizar</u> famílias de palavras.</p>	

Lista de obras e textos para educação literária		
4.º Ano		
1	António Botto OU Hans Christian Andersen	"O menino recompensado" in <i>Histórias do Arco da Velha</i> OU Hans Christian Andersen "A Princesa e a ervilha"; "O Rouxinol"; "Os Sapatos Vermelhos" in <i>Contos de Andersen</i> (preferencialmente na trad. Silva Duarte) (escolher 2 contos)
2	António Manuel Couto Viana	<i>Versos de Cacacará</i> (escolher 8 poemas)
3	António Torrado <i>Teatro</i>	<i>Teatro às Três Pancadas</i> (escolher 3 peças)
4	Luísa Dacosta <i>História</i> OU José Saramago	<i>História com Recadinho</i> OU <i>A Maior Flor do Mundo</i>
5	Matilde Rosa Araújo	<i>Mistérios</i> (escolher 8 poemas)
6	Mia Couto	<i>O Beijo da Palavrinha</i> OU <i>O Gato e o Escuro</i>
7	Oscar Wilde	<i>O Gigante Egoísta</i> OU <i>O Príncipe Feliz</i>
5.º Ano		
1	Álvaro Magalhães OU Luísa Ducla Soares	<i>O Limpa- Palavras e outros Poemas</i> (escolher 4 poemas) <i>A Cavalinho no Tempo</i> (escolher 8 poemas)
2	Alves Redol	<i>A Vida Mágica da Sementinha</i>
3	Ilse Losa	<i>O Príncipe Nabo</i>
4	Gentil Marques OU João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete (sel., adapt., reconto)	" A lenda do Milagre das Rosas"; " A Lenda das Três Mouras Encantadas"; "A Lenda da Batalha de Ourique"; " A Lenda da Serra da Estrela"; "A Lenda da Senhora da Nazaré"; " A Lenda das Amendoeiras" (escolher 3 lendas) <i>Contos e Lendas de Portugal e do Mundo</i> (escolher 3 lendas)
5	Sophia de M. B. Andresen	<i>A Fada Oriana</i> OU <i>O Rapaz de Bronze</i>
6	Manuel António Pina	<i>O Pássaro na Cabeça</i>
7	La Fontaine OU Esopo	" A Cigarra e a Formiga", " O Lobo e a Raposa", " A Raposa e as Uvas", " A Raposa e a Cegonha", " O Leão e o Rato", " O Velho, o Rapaz e o Burro", " A Galinha dos ovos de Ouro", " A Lebre e a Tartaruga" in <i>Fábulas</i> (escolher 6 fábulas) <i>Fábulas de Esopo</i> (escolher 6 fábulas)
8	Virgínia Wolf	<i>A Viúva e o Papagaio</i>
6.º Ano		
1	Alice Vieira OU António Mota	<i>Rosa, Minha Irmã Rosa</i> ou <i>Chocolate à Chuva</i> <i>Pedro Alecrim</i>
2	Almeida Garrett	" A Nau Catrineta"; " A Bela Infanta" in <i>Romanceiro</i>
3	António Sérgio OU Maria Alberta Menéres	<i>Contos Gregos</i> <i>Ulisses</i>
4	Manuel Alegre	<i>As Naus de Verde Pinho. Viagem de Bartolomeu Dias...</i>
5	Manuel António Pina	<i>Os Piratas - Teatro</i>
6	Sophia de Mello Breyner Andresen (sel.)	<i>Primeiro Livro de Poesia</i> (escolher 8 poemas de autores portugueses e 8 poemas de autores lusófonos)
7	Irmãos Grimm	<i>Contos de Grimm</i> (trad. Graça Vilhena ou Maria José Costa OU Teresa Aica Bairos) (escolher 3 contos)
8	Daniel Defoe	<i>Robinson Crusoe</i> (adap. John Lang) OU <i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i> (adpt. António Pescada)

Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência 2012a)

Anexo 3 - Questionário para Caracterização dos Alunos

Questionário

Este questionário destina-se a alunos do 5º Ano de Escolaridade. Com ele, pretendemos conhecer os teus hábitos e a tua opinião sobre a leitura e as dificuldades que sentes na compreensão dos textos que lês.

Antes de responderes às perguntas, lê cuidadosamente as instruções que te são dadas. No caso de não compreenderes alguma questão, dirige-te à tua professora, para que ela te preste os esclarecimentos necessários.

Responde com clareza e escreve com letra legível.

Os dados recolhidos são confidenciais e serão objeto de tratamento estatístico, a integrar no trabalho de investigação sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Desde já agradecemos a tua colaboração.

Parte I – A tua identificação

Código _____

Nome: _____ N.º _____ Turma _____

1. Idade: _____ anos

2. Localidade onde vives: _____

3. Nacionalidade:

4. Já viveste em algum país estrangeiro?

Sim

Não

4.1. Se sim, qual o país e por quanto tempo lá viveste?

5. Quantos irmãos tens? _____

6. Que profissão gostarias de ter? _____

7. Qual a profissão do teu pai? _____

8. Qual a profissão da tua mãe? _____

9. Indica o nível de escolaridade dos teus pais, assinalando com uma cruz (X) a opção adequada.

Nível de Escolaridade	4.º Ano	6.º Ano	9.º Ano	12.º Ano	Licenciatura	Outras
Pai						
Mãe						

Parte II – Eu e a leitura

10. Gostas de ler?

Sim Não **10.1. Justifica a tua resposta.**

11. Assinala com um X a frequência com que lês.

Todos os dias Várias vezes por semana Uma vez por semana
 Uma vez por mês Raramente

12. Onde é que tu costumavas ler?

13. Que género de livros preferes? (Assinala três preferências).

Texto narrativo:

de aventura de ficção científica policial conto romance histórico

Banda Desenhada (BD)

Texto Dramático (Teatro)

Diário

Poesia

14. Qual o livro que mais marcou a tua infância?

15. Que livro (s), na tua opinião, quase todos os jovens da tua idade conhecem?

16. O que te pode motivar para a leitura de um livro?

Parte III – Eu e a leitura na escola

17. Costumas perceber os textos que lês? Sim Não

18. Indica o que te ajuda a compreender melhor um texto. [Assinala com um X **todas** as opções que se aplicarem ao teu caso.]

- ☺ Ler o texto com muita atenção.
- ☺ Rer o texto sempre que necessário.
- ☺ Sublinhar as passagens mais importantes do texto.
- ☺ Tomar notas sobre o texto.
- ☺ Resumir o texto para ti mesmo.
- ☺ Fazer perguntas a ti mesmo sobre o texto lido

Obrigada pela tua colaboração!

Questionário adaptado de Marques (2011).

Anexo 4 - Prova de Compreensão na Leitura

Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: _____	
Código atribuído: _____ Data: _____	Classificação: _____

Vais fazer uma prova para testar a tua compreensão na leitura. Esta prova **não tem qualquer influência** na tua avaliação à disciplina de português e destina-se apenas a recolher informações para um estudo sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

A tua colaboração reveste-se da máxima importância, por isso lê com atenção as questões e trabalha com cuidado.

Dispões de 90 minutos para realizares a prova.

Deves respeitar as seguintes instruções:

- Responde na folha da prova, a caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.
- Não uses corretor.
- Em algumas questões, terás de escolher e assinalar a (s) resposta (s) correta (s). Nestas questões, se te enganares, e puseres **X** no quadrado errado, risca esse quadrado e coloca o sinal no local que considerares correto.
- Nas outras questões, se precisares de alterar alguma resposta, risca-a e escreve à frente a nova resposta.

Desde já agradeço a tua valiosa colaboração neste trabalho, que, a partir de agora, também é teu. Muito obrigada!

A docente,

Texto A

Lê o texto com muita atenção.



Era uma vez um caracol que, além da carapaça, transportava com ele uma ambição, um sonho de caracol novo: conhecer o mar.

Para satisfazer o seu sonho sentia-se capaz de tudo. Lentamente, pacientemente, percorria um carreiro de que não sabia o fim. Andando sempre, perguntava:

- 5 – Senhora Formiga, sabe dizer-me se vou no bom caminho para chegar ao mar?
 – Não sei, não sei do que fala. Eu só conheço o formigueiro onde vivo e chega para o trabalho que me dá.

O caracol não quis reter por mais tempo a afadigada, *enfrenesiada formiga...

- 10 Mais lá para diante, encontrou o Lagarto. Fez-lhe a mesma pergunta, a que o Lagarto, entre dois bocejos, respondeu:

– Deixe-se de aventuras, caracol amigo. Sabe tão bem gozar o calor do Sol, enquanto se dorme uma boa sesta.

E, dizendo isto, adormeceu. O caracol, embaraçado, não voltou a acordá-lo.

- 15 Seguiu em frente, sempre em frente. Deixava nas ervas por onde passava um rasto luminoso, que retomaria, quando tivesse de voltar para trás. “Estou no mar não tarda! Estou no mar não tarda!”, repetia ele, muito animado, esfregando os pauzinhos um no outro. Até que encontrou um grilo.

- O mar é já ali adiante, não é, Doutor Grilo?
 – O mar, o mar provavelmente fica ali, mas não quer dizer que não fique noutra
20 sítio... Quando eu digo ali, também posso dizer acolá.

O caracol deixou o grilo a contas com os seus discursos *enfatuados e virou-lhe as costas, discretamente.

Andou, andou. Viu mais animais, todos virados para as suas respetivas vidas e alheios ao mar. O caracol andou, andou.

- 25 Devagarinho, porque só devagarinho sabia andar, o caracol, que iniciara ainda muito novo a sua aventura, já se sentia velho. Estava mesmo muito velho, mas não cansado. Isso era impossível. Ao pé dum *canavial, encarou com uma rã, bicho que nunca tinha visto até aí. Com muito bons modos, fez-lhe a pergunta do costume.

A rã respondeu, num coaxar risonho:

30 – O mar, o mar é já ali. Põe-se lá em dois saltos.

Infelizmente, o caracol velho não saltava. Além disso, a carapaça já lhe pesava muito. Por isso, demorou ainda mais um ano, dois meses e oito dias até chegar ao lugar que a rã apontara. Mas, quando chegou, que *deslumbramento. Sempre era o mar, o seu querido mar que tanto, tanto desejara conhecer.

35 Ali estava ele, amplo, espelhado, a perder de vista. Ao longe via mais *canaviais. “Outra terra, uma terra estranha, para além do mar...”, pensou.

O mar calmo refletia nas águas os dois pauzinhos do velho caracol, debruçado na margem. Realizara finalmente o sonho de toda a sua vida. Que bom!

40 Devagar, muito devagarinho, o caracol buscou o caminho do regresso. Tinha muito que contar.

Coitado do caracol! Mal sabia ele que não chegara a conhecer o mar, o mar verdadeiro, mas apenas um pequeno lago de águas paradas, formado pelas chuvas, feio, sujo, infestado de mosquitos, enfim, um charco entre *caniços. Isso que interessa? Se não era o mar, o mar de facto, sempre era o mar do caracol aventureiro...

António Torrado, *100 Histórias Bem Dispostas*
Porto, Edições Asa, 2005

Vocabulário:

***ambição** – desejo, aspiração

***enfrenesiada** – inquieta, excitada

***enfatuado** – vaidoso, arrogante

***deslumbramento** – fascinação, encanto

***canavial** – lugar onde crescem canas

***caniço** – cana delgada

Relê o texto com atenção. Depois, responde ao que te é pedido, seguindo as instruções.

1. Qual o sonho do caracol desta história?

2. Transcreve do texto a frase que mostra a vontade que o caracol tinha de realizar este sonho.

3. Para saber se estava no caminho certo, o caracol pediu informações a alguns animais. Faz corresponder aos elementos da coluna **A** os elementos da coluna **B**, tendo em conta a resposta que cada animal deu ao caracol. Escreve a letra à frente do número.

Coluna A	
1	A Senhora Formiga
2	O Lagarto
3	O Doutor Grilo

Coluna B	
A	aconselhou o caracol a não ser aventureiro.
B	respondeu que o mar tanto podia ficar perto como longe.
C	disse que conhecia apenas o sítio onde vivia.

1 _____ 2 _____ 3 _____

4. Resume o seguinte excerto do texto:

«Era uma vez um caracol que, além da carapaça, transportava uma ambição, um sonho de caracol novo: conhecer o mar. Para satisfazer o seu sonho sentia-se capaz de tudo. Lentamente, pacientemente, percorria um carreiro de que não sabia o fim. Andando sempre perguntava:

- Senhora Formiga, sabe dizer-me se vou no bom caminho para chegar ao mar?

- Não sei, não sei do que fala. Eu só conheço o formigueiro onde vivo e chega bem para o trabalho que me dá.

O caracol não quis reter por mais tempo a afadigada, enfrenesiada formiga.»

5. Assinala com **X** as duas opções corretas, de acordo com o sentido do texto.

«**Estou no mar não tarda! Estou no mar não tarda!**» (linhas 15-16)

A repetição mostra que o caracol estava

- preocupado.
- triste.
- entusiasmado.
- cansado.
- contente.

6. Assinala com **X** a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

«**O caracol não quis reter por mais tempo a [...] formiga...**» (linha 8)

«**O caracol deixou o grilo [...] e virou-lhe as costas, discretamente.**» (linhas 21-22)

Com estas atitudes, o caracol mostrou que

- estava apressado.
- era educado.
- estava ofendido.
- era teimoso.

7. Completa a frase, tendo em conta o sentido do texto.

«**Viu mais animais, todos virados para as suas respetivas vidas e alheios ao mar.**»

(linhas 23-24)

Esta frase significa que o caracol

8. Depois de ter encontrado o grilo, o caracol continuou o seu caminho, sem desanimar. Relê o texto da linha 21 à linha 34. Assinala com **X** as afirmações verdadeiras (**V**) e as falsas (**F**) na coluna correspondente.

Afirmações	V	F
O caracol continuou a andar muito devagar.		
Começou a sentir-se velho e muito cansado.		
Encontrou uma rã junto de um rio.		
A rã disse-lhe que o mar ficava perto.		
O caracol chegou lá em pouco tempo.		

9. Ordena as frases que se seguem, numerando-as de 2 a 6, de acordo com a sequência das ações do caracol, a partir do momento em que encontra a rã. 1 corresponderá à primeira ação, 2 à segunda, e assim sucessivamente.

O caracol

- fez uma caminhada de mais de um ano.
- 1 perguntou à rã onde ficava o mar.
- conseguiu chegar ao sítio indicado pela rã.
- iniciou o regresso ao ponto de partida.
- recebeu da rã uma resposta animadora.
- deslumbrou-se com o que viu.

10. Completa, com palavras tuas, a seguinte afirmação:

Com a frase «O mar é já ali. Põe-se lá em dois saltos.» (linha 30), a rã quis dizer ao caracol que

11. A quem se refere o pronome pessoal “**lhe**” na frase que se segue?

«O caracol deixou o grilo a contas com os seus discursos enfatoados e virou-**lhe** as costas, discretamente». (linhas 21-22)

12. Por que razão o caracol levou muito tempo a chegar ao seu destino? Responde com uma frase completa.

13. Selecciona com **X** as duas opções corretas.

O caracol pensou mesmo que tinha chegado ao mar. O mar que ele via à sua frente era

- grande. brilhante.
 estranho. inclinado.

14. Que título consideras mais adequado a esta história?

Assinala com **X** a tua resposta.

- O mar e o caracol
 O caracol curioso
 O mar distante
 O mar estranho

14.1. O que te levou a escolher o título que seleccionaste?

15. Na tua opinião, valeu a pena o caracol ter-se esforçado tanto para realizar o seu sonho? Justifica a tua resposta, apresentando duas razões.

Texto B

Depois de leres com atenção o seguinte texto poético, responde às questões que te são colocadas.

Mistérios da Escrita

Escrevi a palavra flor.
Um girassol nasceu
no deserto de papel.
Era um girassol
como é um girassol.
Endireitou o caule,
sacudi as pétalas
e perfumou o ar.
Voltou a cabeça
à procura do sol
e deixou cair dois grãos de pólen
sobre a mesa.
Depois cresceu até ficar
com a ponta de uma pétala
fora da Natureza.



Álvaro Magalhães, in “O Limpa-Palavras e Outros Poemas”, 2.ª Ed., p. 23.
Porto: Edições Asa, 2001.

16. O que pretende o sujeito poético transmitir nos versos “Um girassol nasceu /no deserto de papel”? Assinala com **X** a opção correta para responder à questão.

- Que ele criou um deserto em imaginação.
- Que ele desenhou um girassol na folha em branco.
- Que os grãos de pólen deram origem a um girassol.
- Que os girassóis gostam de sítios com muito sol, como os desertos.

17. Assinala com **X** a opção correta de acordo com o sentido do poema.

«Era um girassol /como é um girassol».

Estes versos mostram que

- Era um girassol bem desenhado.
- Era um girassol com todas as características de um girassol.
- Era um girassol misterioso.
- Era um girassol seco pelo sol.

18. «Endireitou o caule, /sacudiu as pétalas/e perfumou o ar./Voltou a cabeça/à procura do sol/».

Esta descrição caracteriza bem a flor que é o girassol? Justifica a tua resposta.

19. « e deixou cair dois grãos de pólen / sobre a mesa.»

Pensas que o girassol deixou mesmo cair dois grãos de pólen sobre a mesa? Justifica a tua resposta.

Prova de Avaliação Sumativa Externa de Língua Portuguesa de 2007-Açores (Adaptada) - (Direção Regional de Educação e Formação – Açores, 2007a)

Anexo 5 - Grelha de Classificação da Prova de Compreensão na Leitura

Pergunta	Resposta – Descrição de Níveis de Desempenho	Tipos de Compreensão de Leitura
1	2 pontos - O caracol queria conhecer o mar, ou equivalente. 0 pontos – Outra resposta.	Literal – Identificar informação explícita no texto: objetivo da personagem (o quê)
2	2 pontos -Transcreve: «Para satisfazer o seu sonho, sentia-se capaz de tudo (...)» ou « (...) sentia-se capaz de tudo». 1 ponto - Faz a transcrição com incorreções formais. 0 pontos – Outra resposta.	Inferencial – Deduzir informação sobre sentimentos de uma personagem
3	2 pontos - Associa 1-C; 2-A; 3-B 0 pontos – Outra resposta.	Literal – Identificar informação explícita no texto: o comportamento das personagens (o quê?)
4	3 pontos: Resume um excerto do texto (92 palavras), conseguindo a conservação da equivalência informativa, a concretização da economia de meios de significação e a adaptação a uma nova situação de comunicação, dando uma resposta como por exemplo: <i>Um caracol desejava conhecer o mar e estava disposto a tudo para realizar o seu sonho. Pôs-se a caminho e encontrou uma formiga a quem pediu ajuda, mas ela não o sabia apoiar, por isso seguiu viagem.</i> 2 pontos: Resume o excerto, conseguindo a equivalência informativa, ainda que recorrendo a algumas palavras do texto e com menor economia de meios, mas com a adaptação a uma nova situação de comunicação, dando uma resposta como por exemplo: <i>Era uma vez um caracol que tinha um sonho: conhecer o mar. Ele sentia-se capaz de tudo para realizar o sonho. O caracol andava por um caminho, até que encontrou uma formiga e perguntou-lhe se estava no bom caminho para o mar. Ela respondeu-lhe que não sabia, por isso, o caracol deixou-a e seguiu o seu caminho.</i> 0 pontos – Outra resposta.	Reorganização Sintetizar informação de um excerto do texto, recorrendo a um processo de integração (um conjunto de proposições é substituído por outro).
5	2 pontos - Assinala: entusiasmado e contente 0 pontos – Outra resposta.	Inferencial - Deduzir informação a partir de interpretação de linguagem figurativa
6	2 pontos: Assinala: era educado. 0 pontos – Outra resposta.	Inferencial – Deduz traços de caráter de uma personagem
7	2 pontos: Completa a frase com: encontrou animais sem interesse pelo mar (ou expressões de sentido equivalente). 0 pontos – Outra resposta.	Reorganização – Sintetizar informação contida numa frase
8	3 pontos: Assinala do seguinte modo: V/ F/F /V/ F 0 pontos – Outra resposta.	Literal – Identificar a informação explícita no texto: características das personagens; forma como decorrem as ações; espaço
9	3 pontos - Ordena sequência de ações reproduzindo a seguinte ordem:3-1-4-6-2-5 0 pontos – Outra resposta.	Reorganização – Ordenar sequências de ações

Pergunta	Resposta – Descrição de Níveis de Desempenho	Tipos de Compreensão de Leitura
10	2 pontos: Completa a frase com: o mar ficava perto ou com uma expressão de sentido equivalente. 0 pontos – Outra resposta.	Reorganização - Sintetizar informação contida numa frase
11	2 pontos- Responde com : (O pronome pessoal “ lhe ”) refere-se ao grilo. 0 pontos – Outra resposta.	Inferencial – Compreender elementos de coesão
12	2 pontos: Responde com uma frase completa e coerente com o sentido do texto como, por exemplo: <i>O caracol levou muito tempo a chegar ao seu destino porque andava muito devagar.</i> 0 pontos – Outra resposta	Inferencial – Deduzir relações de causa-efeito
13	2 pontos: Assinala: grande e brilhante 0 pontos – Outra resposta.	Inferencial – Realizar paráfrases
14	2 pontos: Assinala o título que abarca a ideia principal do texto: O mar e o caracol	Reorganização – compreender a ideia principal do texto
14.1.	2 pontos : Justifica a escolha do título com uma frase completa e coerente, como por exemplo: <i>O título que escolhi é “O mar e o caracol” porque o texto nos conta a história de um caracol que tem o sonho de ver o mar.</i> 0 pontos – Outra resposta.	Reorganização – Justificar a seleção de um título que englobe o sentido do texto
15	3 pontos: Emite uma opinião apoiada por dois argumentos, dando uma resposta como por exemplo: Sim, valeu a pena, pois o caracol realizou o seu sonho e tinha agora uma grande história para contar. 2 pontos: Emite uma opinião apoiada por um argumento. 1 ponto: Emite opinião, mas não justifica a resposta. 0 pontos: Outra resposta.	Crítica – Emitir juízos próprios fundamentados
16	2 pontos: Assinala: Que ele desenhou um girassol na folha em branco. 0 pontos: Outra resposta.	Inferencial
17	2 pontos: Assinala: Era um girassol com todas as características de um girassol. 0 pontos: Outra resposta.	Inferencial
18	2 pontos: Explicita três ou quatro características da flor, a partir da leitura do poema, com uma resposta do tipo: <i>Sim, esta descrição caracteriza bem a flor que é o girassol, pois os girassóis ficam direitos, mexem as pétalas ao sabor do vento, perfumam o ar e viram-se à procura do sol.</i> 1 ponto : Explicita uma ou duas características da flor, tendo em conta o texto poético lido, como por exemplo: <i>O girassol tem pétalas e um caule; o girassol é elegante e perfuma o ar.</i> 0 pontos : Outra resposta	Crítica
19	2 pontos: Responde à questão de forma coerente tendo em conta o sentido do texto, como por exemplo: <i>Não, eu penso que o girassol não podia deixar cair pólen sobre a mesa, porque era um desenho. Ou: Não, porque os desenhos que fazemos não se tornam realidade; Ou: Não, eu penso que o girassol não podia deixar cair dois grãos de pólen porque era só um desenho e além disso, não se podem contar só dois grãos de pólen por serem demasiado pequenos.</i> 0 pontos: Outra resposta	Crítica

Grelha de classificação da Prova de Avaliação Sumativa Externa de Língua Portuguesa de 2007 - Açores (Adaptada) – (Direção Regional de Educação e Formação – Açores, 2007b)

Anexo 6 - Guião 1: Leitura Orientada da Obra Integral A Fada Oriana



“Pensar e saber é o truque para tudo compreender.”

Para responder às questões que nos são colocadas, é preciso analisá-las; não chega ter compreendido bem o texto!

“ Para quê? Não estão escritas? - estarás tu a pensar.

Sim, é preciso ler as perguntas ou as instruções com muita atenção para atender ao que é pedido. Muitos alunos leem só uma parte da pergunta, por isso as suas respostas ficam incompletas ou até erradas.

Cada tarefa exige raciocínios diferentes, trabalhos diferentes, **estratégias** diferentes. As **estratégias** são os caminhos que fazemos para realizar bem uma tarefa. É importante que verifiques o trabalho feito...

Nesta aventura para aprender a compreender, vou ajudar-te a dar os passos certos.

Antes da leitura

TEXTO A

Sophia de Mello Breyner Andresen



Poetisa e contista portuguesa, nasceu no Porto, em 6/11/1919 e aí viveu até aos dez anos, altura em que se mudou para Lisboa.

Nascida no seio de uma família aristocrática de origem dinamarquesa por parte do pai, a sua educação decorreu num ambiente católico e culturalmente privilegiado que influenciou a sua personalidade. Frequentou o curso de Filologia Clássica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, não tendo todavia chegado a concluí-lo.

O ambiente da sua infância reflete-se em imagens e ambientes presentes na sua obra, sobretudo nos livros para crianças. Os verões passados na praia da Granja e os jardins da

casa da família ressurgem em evocações do mar ou de espaços de paz e amplitude. A civilização grega é igualmente uma presença recorrente na sua poesia.

A sua actividade literária pautou-se sempre pelas ideias de justiça, liberdade e integridade moral.

Pela qualidade indiscutível da sua obra, a autora foi muitas vezes homenageada, em Portugal e no estrangeiro, tendo recebido muitos e importantes prémios literários, tais como: Grande Prémio da Sociedade Portuguesa de Escritores, 1964; Prémio Teixeira de Pascoaes, 1977; Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças, 1992; Prémio Camões, 1999 e Prémio Rainha Sofia de Poesia Iberoamericana, 2003.

Faleceu a 3 de julho de 2004.

<http://www.astormentas.com/andresen.htm> (adaptado)

Texto B

Obras da autora

Escreveu contos para crianças, inicialmente destinados aos seus filhos, mas que rapidamente se transformaram em Clássicos da Literatura Infantil em Portugal, marcando sucessivas gerações de jovens leitores, com títulos como *O Rapaz de Bronze*, 1956; *A Menina do Mar*, 1958; *A Fada Oriana*, 1958; *Noite de Natal*, 1960; *O Cavaleiro da Dinamarca*, 1964; *A Floresta*, 1968; *A Árvore*, 1985.

<http://www.ecolenet.nl/tellme/oesia/sophia.htm> (adaptado)

1. Preenche o quadro, tendo em conta a informação dos textos que acabaste de ler.



Repara que tens **duas** tarefas: a) identificar informação nos textos para completares a tabela; b) a partir da informação dada, tens de construir os tópicos em falta.

Tópicos	Informação do texto
	Sophia de Mello Breyner Andresen
Naturalidade	Porto
	6 de novembro de 1919
	Curso de Filologia Clássica
Locais onde viveu	
	Poetisa e contista
Dois prémios literários	
	<i>A Menina do Mar</i> , <i>A Fada Oriana</i>
	84 anos

2. Completa as seguintes frases com a alternativa adequada ao sentido das frases.

nota biográfica / nota autobiográfica/ nota bibliográfica

O texto **A** é uma _____, porque relata, na terceira pessoa, alguns aspetos fundamentais da vida da autora.

O texto **B** refere algumas das obras destinadas a crianças, publicadas pela autora. Trata-se portanto de uma _____.

3. Já leste alguma obra desta autora? Tenta descobrir na seguinte sopa de letras alguns títulos de obras de Sophia de Mello Breyner Andresen.

G	U	I	Q	O	C	A	V	A	L	E	I	R	O	D	A
A	Y	E	T	I	D	I	N	A	M	A	R	C	A	H	F
O	V	I	A	N	O	I	T	E	D	E	N	A	T	A	L
O	R	A	P	A	Z	D	E	B	R	O	N	Z	E	Z	O
I	B	U	L	I	D	A	A	R	V	O	R	E	O	F	R
A	M	E	N	I	N	A	D	O	M	A	R	A	L	A	E
A	F	A	D	A	O	R	I	A	N	A	X	C	A	C	S
L	I	U	I	V	A	L	A	R	S	A	I	P	C	F	T
V	Z	N	O	E	O	N	J	U	A	L	E	Q	O	R	A
H	I	S	T	O	R	I	A	S	D	A	T	E	R	R	A
E	D	O	M	A	R	O	T	N	F	R	Y	U	Z	X	R

4. Observa a capa e a contracapa da obra que vamos estudar e preenche:



Esta é uma tarefa de completamento. Para a realizares tens de localizar a informação e depois transcrevê-la de modo exato.

	Título da obra: _____
	Autora: _____
	Ilustradora: _____
	Editora: _____
	ISBN: _____

5. A capa sugere-te que se trata de uma obra que se refere ao mundo real ou ao mundo da fantasia? Porquê?
6. Esta obra está dividida em vários capítulos. Constrói um índice com os títulos e os números das páginas seguindo o exemplo dado.



Esta é uma tarefa de completamento. Recorda o que já fizeste **em 4.**

Título do capítulo	Pág.
I – Fadas boas e fadas más	5

7. O que sabemos das fadas?

Onde vivem? Como são? O que fazem?

Leitura



Sempre que eu não percebo uma coisa, olho para o texto e imagino-o como alguém que me está a dizer algo que eu não compreendo bem. Por isso, interrogo-o. É impressionante como esta **estratégia** melhora a minha compreensão. A partir daqui, convido-te a fazeres, várias vezes, perguntas ao texto.

Pergunta: _____

Resposta: _____

1. Confronta as tuas previsões com o que ficamos a saber depois de lermos o **capítulo I “Fadas boas e Fadas Más”**.

Há fadas boas e fadas más. O que fazem elas? Completa as frases tendo em conta o que o texto nos diz.



Esta questão requer uma resposta curta. Para responderes a este tipo de questões deves **a)** verificar o que é pedido na pergunta; **b)** não confiar demasiado na memória e reler o texto para confirmar se identificaste toda a informação necessária; **c)** organizar uma resposta que, em poucas palavras, inclua toda a informação.

As fadas boas _____

As fadas más _____

Capítulo II – “Oriana”

1. Que promessa fez Oriana à Rainha das Fadas?

2. Oriana tinha muito que fazer. Ela prestava auxílio às pessoas que precisavam dela. Completa a tabela seguindo o exemplo dado.



Posso lembrar-te o que fazer?

a) Rer o texto; **b)** Sublinhar palavras ou expressões; **c)** Lembrar que alguns aspetos estão descritos no texto, outros terás de ser tu a descobrir; **d)** Transcrever as palavras ou expressões para a tabela.

Pessoas (personagens)	Situação encontrada	Ajuda	Objeto mágico utilizado
velha	velhice e pobreza		varinha de condão
lenhador			
moleiro			
Poeta			

3. No final do segundo capítulo, que retrato psicológico fazes de Oriana? Indica pelo menos quatro adjetivos.

Capítulo III – “O Homem Muito Rico”

1. Caça às palavras

Completa o quadro com o significado das palavras e expressões que foram transcritas do texto. Quando não souberes algum deles, coloca um ponto de interrogação na coluna da direita.

O que a autora escreveu	O que a autora queria dizer quando escreveu
“atmosfera” (pág. 17)	
“A sala estava cheia como um ovo”. (pág. 17)	
“ (...) em frente de mim havia espaço, espaço, espaço”. (pág. 20)	
“bailarina de Saxe” (pág. 22)	
“biombo” (pág. 22)	
“atrevidimento” (pág.22)	
“mordomo” (pág. 23)	
“aterrada” (pág. 24)	
“(…) careca como um ovo”. (pág. 24)	
“desvairado” (pág. 26)	



O que podes fazer quando não conheces uma palavra ou expressão?

As interrogações são uma espécie de **autocontrolo**. São várias as **estratégias** a que podes recorrer: **a)** procurar descobrir o significado a partir do contexto, isto é, usar as pistas que o texto dá para inferir o que querem dizer; **b)** procurar a raiz da palavra; **c)** procurar num dicionário (depois de leres no dicionário vários significados, terás de seleccionar **o** ou **os** que se adequam ao texto, isto é, analisar o contexto em que a palavra aparece); **d)** introduzir a palavra num motor de busca da *Internet* e procurar na secção “**Imagens**”.

2. Na casa do Homem Muito Rico, tudo era muito diferente... Assinala com **X** as frases que considerares verdadeiras ou falsas, tendo em conta este episódio da obra.



Esta é uma atividade em que te é pedida uma decisão sobre se as afirmações são **verdadeiras** ou **falsas**. Esta informação pode estar explícita no texto, ou podes ter de ser tu a descobri-la.

Antes de marcares a tua resposta:

1. Faz uma classificação provisória, a lápis;
2. Justifica para ti próprio, porque a escolheste;
3. Relê o texto e confirma ou faz as correções necessárias.

FRASES	V	F
Na casa do Homem Muito Rico, as portas estavam todas fechadas à chave, mas a janela da cozinha estava aberta.		
As coisas queriam ir viver para outro sítio.		
Sem querer, Oriana criou uma confusão na casa do Homem Muito Rico.		
O Homem muito Rico não tinha mulher, nem filhos, nem amigos. Só tinha criados.		
Apesar dos seus poderes, Oriana não conseguiu fazer nada de bom nesta casa.		



A próxima é uma tarefa **de escolha múltipla**. Deves:

1. Verificar o que te é pedido na pergunta (seleção de uma alternativa, ou de mais do que uma);
2. Ler todas as alternativas e, relativamente a cada uma, decidir se é verdadeira ou falsa e porquê;
3. Não te precipites nas tuas escolhas;
4. Não confies demasiado na memória. Retorna ao texto para verificares se as tuas opções estão corretas.

3. Assinala com **X** os elementos da casa do Homem Rico que agem como se fossem pessoas.

- | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> tapete | <input type="checkbox"/> cómoda | <input type="checkbox"/> janela | <input type="checkbox"/> bloco de papel |
| <input type="checkbox"/> caixa | <input type="checkbox"/> jarra | <input type="checkbox"/> espelho | <input type="checkbox"/> cadeira |
| <input type="checkbox"/> sala | <input type="checkbox"/> casa | <input type="checkbox"/> parede | <input type="checkbox"/> sofá |
| <input type="checkbox"/> mesa | <input type="checkbox"/> flores | <input type="checkbox"/> prateleira | <input type="checkbox"/> estátua |



Conclui:

Na casa do Homem Muito Rico, as coisas falam, têm sentimentos, enfim, comportam-se como pessoas. Este é um processo (recurso expressivo) usado pelos escritores para darem a um texto qualidade literária.

Designa-se por _____ .

4. Explica o **dilema** que a Fada teve de enfrentar nesta casa.

Capítulo IV – “O Peixe”



1. Lê as frases da tabela seguinte e assinala com **X** a opção que te parece adequada tendo em conta este capítulo da obra.

Frases	O texto diz-nos	O leitor deduz (infere)
Oriana salvou o peixe numa tarde de primavera.		
A fada salvou o peixe evitando que ele morresse asfixiado.		
O peixe caiu para fora do rio.		
O peixe demonstrou gratidão para com Oriana.		
A fada ficou maravilhada com a sua beleza.		
A fada não gostou das palavras do espelho sobre a sua beleza.		
O peixe cativou Oriana fazendo-lhe elogios sobre a sua beleza.		
A fada ficou desconsolada com a opinião do Poeta sobre a sua beleza.		
A vaidade tornou a fada egoísta.		



Conclui:

Nem sempre os textos transmitem toda a informação. Apresentam apenas indícios. Através deles e das tuas experiências anteriores sobre o mundo e sobre a linguagem irás descobrir as respostas de que precisas. São questões **“inteligentes”** as que nos obrigam a pensar naquilo que não está escrito.

2. Ao despedir-se do peixe, Oriana viu o seu rosto refletido na água do lago. Completa a frase que descreve Oriana.

Viu os seus olhos _____ **como** _____, os seus cabelos _____ **como** _____, a sua pele _____ **como** _____ e as suas asas cor do ar, _____ e _____.



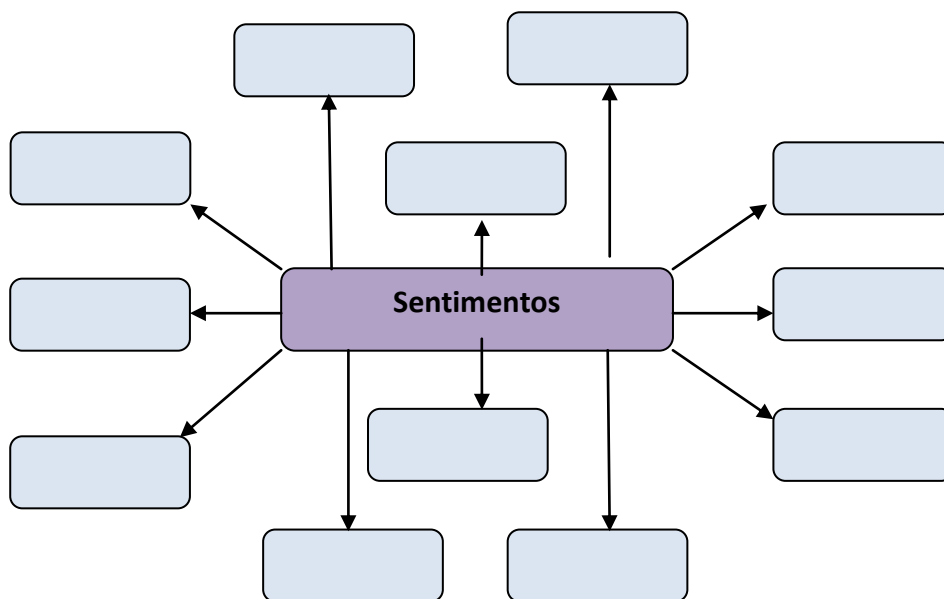
Conclui:

Verificamos que existe uma relação de semelhança entre duas realidades, através do recurso a um elemento comparativo:

 A descrição de Oriana torna-se mais bela e expressiva.
 Este é um processo (recurso expressivo) usado pelos escritores para darem a um texto qualidade literária. Designa-se por _____.

Capítulo V – “A Rainha das Fadas”

1. Que decisão anunciou a Rainha das Fadas a Oriana? Porquê?
2. Já costumavas organizar conjuntos de palavras. Vais descobrir o conjunto de sentimentos que Oriana experimentou neste capítulo **a partir** da sua conversa com a Rainha das Fadas. Completa o esquema e, se precisares, acrescenta outros retângulos.



Capítulo VI – “A Floresta abandonada”

1. Neste capítulo, a Fada Oriana vai:

castigar o peixe. compreender todo o mal que provocou. desistir de ajudar os seus protegidos.

Como tens a certeza de que realizaste corretamente a atividade anterior?

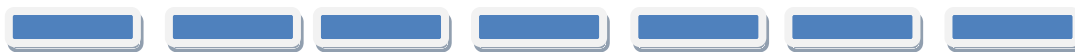
Capítulo VII – “A Cidade”

1. Quando chega à cidade, Oriana sente-se:

encantada com o que vê.
 perturbada com aquela agitação.
 curiosa com aquela experiência.

Como tens a certeza de que realizaste corretamente a atividade anterior?

2. Oriana percorreu muitos locais da cidade. Refaz o percurso da fada, escrevendo os nomes dos locais pela ordem em que foram visitados.



A → B → C → D → E → F → G

A - _____
 B - _____
 C - _____
 D - _____
 E - _____
 F - _____
 G - _____

3. Quanto tempo durou este percurso da fada, durante o qual a Fada Oriana andou à procura dos seus amigos homens?

4. O lenhador estava na prisão. Tendo em conta o que a sua mulher contou a Oriana, **discute** as seguintes questões:

- a. Consideras que o lenhador é um ladrão?
- b. Se fosses juiz / juíza, condenarias o lenhador?



Aqui pedem a tua opinião pessoal, mas deves fundamentá-la a partir da informação que está no texto.

Capítulo VIII – “A árvore e os animais”

1. Na floresta, Oriana sentiu gratidão pela árvore. O que motivou esse sentimento?
2. Os animais queriam uma testemunha que confirmasse que Oriana era realmente uma fada. Qual foi a atitude do peixe quando ela lhe pediu ajuda?



Estas questões requerem uma resposta curta. Para responderes a este tipo de questões deves **a)** verificar o que é pedido na pergunta; **b)** não confiar demasiado na memória e reler o texto para confirmar se identificaste toda a informação necessária; **c)** organizar uma resposta que, em poucas palavras, inclua toda a informação. Tenta também escrever com letra legível, com frases corretas e sem erros de ortografia.

Capítulo IX – “O abismo”

Na impossibilidade de recuperar as asas, Oriana parte novamente para a cidade, com o objetivo de ajudar as pessoas. **“Andou, andou, e quando ia já quase a meio caminho viu ao longe um vulto (...)” (pág. 78).**

1. O que pretende sugerir a repetição da forma verbal “andou”? _____



Conclui:

Este processo (recurso expressivo), a _____, sugere a intensidade.

2. Quando ia no caminho, aconteceu algo que levou Oriana a agir. Conta resumidamente o que aconteceu.



Como já sabes, não é fácil fazer resumos. Por isso, é importante descobrir boas **estratégias**. Vou ensinar-te.

Relê as páginas **78-80**.

Elabora questões e dá as respetivas respostas. Segue o meu exemplo:

Pergunta: Em que momento é que Oriana partiu para a cidade?

Resposta: Após o seu encontro com a Rainha das Fadas Más.

Pergunta:

_____?

Resposta: Oriana encontrou a velha.

Pergunta:

_____?

Resposta: Na floresta, próximo do abismo.

Pergunta: O que aconteceu?

Agora já podes escrever o resumo.

3. Mal recuperou os seus poderes, Oriana deitou mãos à obra. Numera as ações pela ordem em que ela as realizou.



Esta é uma tarefa de **ordenação**. Para a realizares tens de ser **estratégico**...

1. Localiza na obra as frases ou expressões que remetem para as afirmações apresentadas e sublinha-as;
2. Faz uma ordenação provisória;
3. Relê esta ordenação e verifica se tem lógica.
4. Relê o texto para confirmar as tuas opções.
5. Faz as correções necessárias.

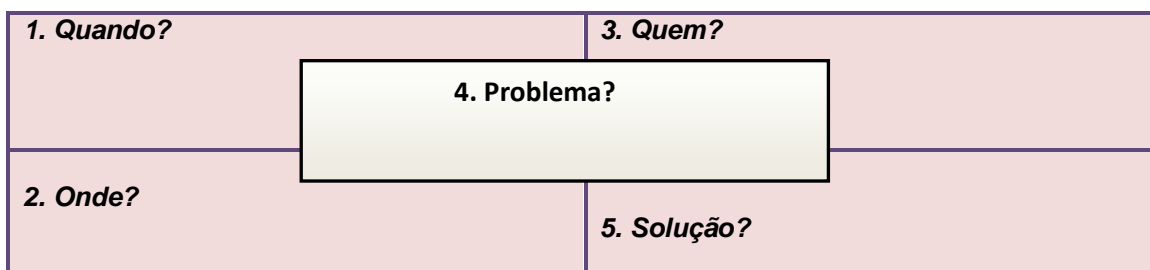
- Foi à prisão libertar o lenhador.
- Entregou o filho à mulher do moleiro.
- Encantou a floresta.
- Voou com a velha e guiou-a até à floresta.
- Foi ao café buscar o Poeta.
- Foi buscar o filho do moleiro.

Depois da leitura

1. Depois de lermos a obra compreendemos que tudo se passa no universo da imaginação, da fantasia, onde se misturam aspetos da realidade e outros que só são possíveis no mundo do sonho. Procura na obra aspetos que podem pertencer a um ou a outro universo e justifica as tuas razões.

Universos	Exemplos	Justificação
Realidade		
Ficção		

2. Preenche o esquema e elabora por fim o resumo da obra que leste.



Como já sabes, não é fácil fazer resumos. Por isso, é importante descobrir boas **estratégias**. Depois de preencheres o esquema já o podes escrever. Revê o texto e faz as alterações necessárias.

3. Que reações te provocou a leitura desta obra?
4. Esta obra faz-te lembrar outras histórias? Em caso afirmativo, refere quais as histórias que te vêm à lembrança, destacando o que têm de semelhante.
5. Lê e seleciona as duas opções que podem completar a frase, de acordo com o sentido da obra.



A próxima é uma tarefa **de escolha múltipla**. Verifica o que te é pedido na pergunta (seleção de duas alternativas); lê todas as alternativas e, relativamente a cada uma, decide se é adequada ou não; não te precipites nas tuas escolhas; relê algumas passagens significativas da obra.

Com esta história, a sua autora pretende que os leitores ...

- apreciem o valor da generosidade.
- saibam descrever a rotina de uma fada.
- se divirtam enquanto lêem.
- saibam descrever a casa de um lenhador.

6. Agora que leste toda a história, redige, com as letras que formam o título “A Fada Oriana, como iniciais, um pequeno poema ou um pequeno texto que se relacione com a obra que acabaste de ler.

A
F
A
D
A
O
R
I
A
N
A

AUTOAVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO NA LEITURA

1. Das atividades realizadas durante o estudo desta obra, quais as que mais contribuíram para que a compreendesses melhor?

- ☺ Ler o texto com muita atenção.
- ☺ Rer o texto sempre que necessário.
- ☺ Sublinhar as passagens mais importantes do texto.
- ☺ Tomar notas sobre o texto.
- ☺ Resumir o texto para ti mesmo.
- ☺ Fazer perguntas a ti mesmo sobre o texto lido
- ☺ Outras.

Quais? _____

2. Das atividades que realizaste durante o estudo desta obra, quais as que habitualmente não fazes quando lês um texto?

Anexo 7 - Guião 2 : Leitura Orientada do Poema A Fada das Crianças

Antes de ler

1. Partindo apenas da estrutura externa do poema que vais ler em seguida, o que podes verificar, sem teres de analisar o seu conteúdo?

1.1. A partir do título, procura antecipar oralmente o assunto do poema.

É bom ler poesia, mas por vezes é difícil de compreender e exige reflexão. Precisamos de ir além do que é evidente e temos que procurar sentidos ocultos. Vamos ver como podemos melhorar a nossa compreensão.

Lê silenciosamente o poema. Desta forma compreendes melhor o sentido global. É importante olhar para o poema no seu todo. Se o não fizermos, ele perde o seu encanto, o seu mistério e até a sua música.

A Fada das Crianças

Do seu longínquo reino cor-de-rosa,
Voando pela noite silenciosa,
A fada das crianças vem, luzindo.
Papoulas a coroam, e, cobrindo
Seu corpo todo, a tornam misteriosa.

À criança que dorme chega leve,
E, pondo-lhe na fronte a mão de neve,
Os seus cabelos de ouro acaricia
E sonhos lindos, como ninguém teve,
A sentir a criança principia.

E todos os brinquedos se transformam
Em coisas vivas, e um cortejo formam:
Cavalos e soldados e bonecas,
Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam,
E palhaços que tocam em rabecas...

E há figuras pequenas e engraçadas
Que brincam e dão saltos e passadas...
Mas vem o dia, e, leve, graciosa,
Pé ante pé, volta a melhor das fadas
Ao seu longínquo reino cor-de-rosa.

Fernando Pessoa, *Novas Poesias Inéditas*

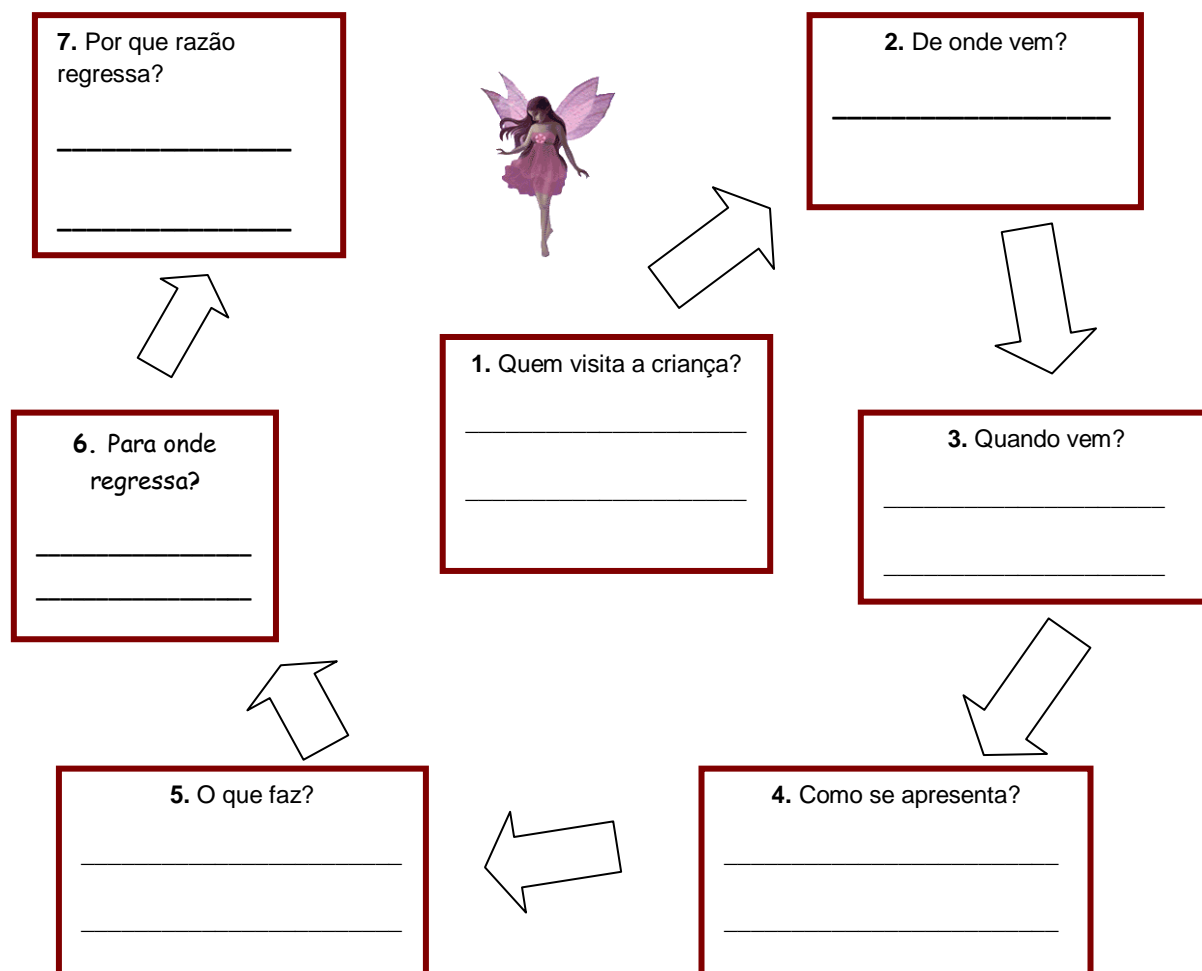
Leitura

1. Confronta as tuas previsões com o que ficamos a saber após a leitura do poema.

2. O que significa a palavra “fantasia”? Pensas que está relacionada com o poema?

3. Achas que o título deste poema foi bem escolhido? Porquê? Faz-te lembrar alguma outra leitura?

4. Em trabalho de pares, faz o **mapeamento** do poema, seguindo as orientações dadas.



5. Este poema narra uma pequena história. A sua ação pode ser dividida em duas partes.

a) **Copia** a palavra que marca essa divisão.

b) Que relação se estabelece entre as duas partes do texto?

c) Transcreve do poema palavras que estejam associadas...

ao sonho	à realidade



Agora que leste todo o poema, sugiro-te que o voltes a ler, *pedacinho a pedacinho*. Umas vezes verso a verso, outras vezes estrofe a estrofe, **saboreando** as palavras.

Na poesia as palavras podem ter sentidos diferentes dos habituais. A palavra “fada” pode adquirir outros significados...

6. *Voando pela noite silenciosa, / A fada das crianças vem, luzindo*

O que poderá significar a palavra “fada”?

7. Recursos Retóricos

a) **Transcreve** do poema um verso que caracterize as mãos da fada.

b) **Transcreve** do poema um verso que caracterize o cabelo da criança.



Como facilmente perceberás:

- as mãos da fada **não** são realmente de neve, mas têm algo em comum com ela: **a cor branca**;
 - os cabelos da criança **não** são de ouro, mas têm algo em comum com ele: **a cor dourada**.
- Na poesia as palavras são usadas com sentidos diferentes do habitual.

c) Qual o recurso **retórico** que foi utilizado nestes versos? Assinala a opção correta com **X**.

- Metáfora** **Comparação** **Adjetivação**

d) Explica o valor expressivo deste recurso retórico.

Conclui:

A _____ é um **recurso retórico** que consiste na associação de duas realidades distintas que, embora não sejam normalmente associadas, têm algo em comum. Juntas só são possíveis no mundo da fantasia.

e) Relê a **terceira** estrofe do poema e o **primeiro verso** da última estrofe. Os brinquedos transformam-se num cortejo de seres com vida. **Enumera-os**.

f) A que **classe de palavras** pertencem?

- Nomes** **Adjectivos** **Verbos** **Determinantes**

Completa e conclui:



Trata-se de um recurso retórico; uma -----, isto é, a apresentação de vários elementos, da mesma classe gramatical, com efeito expressivo, e normalmente separados por vírgula.

g) Relê os seguintes versos:

E todos os brinquedos se transformam / Em coisas vivas, e um cortejo formam: / Cavalos e soldados e bonecas, / Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam, / E palhaços que tocam em rabecas... / E há figuras pequenas e engraçadas

Neste poema, verificamos que na **enumeração**, em vez do uso da vírgula, a palavra _____ repete-se. Na tua opinião, o que quererá o sujeito poético exprimir?



À semelhança do que acontece com o narrador e o autor no texto narrativo, também no texto poético não devemos confundir o **sujeito poético** (ou eu poético) com o **poeta** – o autor do texto. O sujeito poético existe apenas no interior do texto.

Recorda:

- é preciso voltar a ler o texto para responderes às questões;
- a tua opinião tem que ser fundamentada tendo em conta o sentido do poema.

8. Analisar a forma

a) Completa as frases que se seguem, escolhendo as palavras adequadas da caixa.

O _____ é constituído por quatro _____. Cada _____ tem a designação de _____. porque é formada por _____.	poema (s) verso(s) estrofe(s) quintilha(s) cinco
---	--

b) Sublinha, no poema, com cores, os sons semelhantes que se encontram nas palavras do fim dos versos. **Exemplo:**

Do seu longínquo reino cor-de-rosa,
 Voando pela noite silenci**osa**,
 A fada das crianças vem, luz**indo**.
 Papoulas a coroam, e, cobr**indo**
 Seu corpo todo, a tornam mister**iosa**.

c) Assinala com uma cruz (X), os versos que rimam em cada estrofe:

1ª Estrofe:	2ª Estrofe:	3ª Estrofe:	4ª Estrofe:
<input type="checkbox"/> 1º,2º e 5º versos	<input type="checkbox"/> 1º,2º e 5º versos	<input type="checkbox"/> 1º,2º e 5º versos	<input type="checkbox"/> 1º,2º e 5º versos
<input type="checkbox"/> 3º e 4º versos	<input type="checkbox"/> 3º e 4º versos	<input type="checkbox"/> 3º e 4º versos	<input type="checkbox"/> 3º e 4º versos
OU:	OU:	OU:	OU:
<input type="checkbox"/> 1º, 2º e 4º versos	<input type="checkbox"/> 1º, 2º e 4º versos	<input type="checkbox"/> 1º, 2º e 4º versos	<input type="checkbox"/> 1º, 2º e 4º versos
<input type="checkbox"/> 3.º e 5º versos	<input type="checkbox"/> 3.º e 5º versos	<input type="checkbox"/> 3.º e 5º versos	<input type="checkbox"/> 3.º e 5º versos



As palavras que rimam também têm relações de sentido entre si, por isso, as rimas podem ajudar a “descobrir coisas” sobre o poema.

Por exemplo: *transformam*, *formam* e *tornam* rimam e são verbos que sugerem atos relacionados, bem como o movimento dos brinquedos no sonho. Repara ainda na forma da palavra *transformam*, que tem “lá dentro” o cortejo que os brinquedos *formam*.

d) Procura agora descobrir relações de sentido existentes noutras palavras que rimam e o que elas nos ajudam a descobrir.

Palavras que rimam	O que descobrimos

e) Assinala com X a opção que completa a afirmação seguinte:

Este texto poético é constituído por quatro quintilhas com versos de...

- seis sílabas métricas oito sílabas métricas dez sílabas métricas.



Conclui:

No estudo do texto poético existem algumas noções que é preciso ter em conta, na estrutura externa ou formal.

A cada uma das linhas de uma composição poética, dá-se o nome de _____ e a cada conjunto de versos, separado por um espaço em branco, chama-se _____.

A existência de sons semelhantes, geralmente no final dos versos chama-se _____.

O verso é constituído por um determinado número de sílabas que percebemos na leitura e que nem sempre coincidem com as sílabas gramaticais das palavras.

A contagem destas sílabas faz-se até à sílaba tónica da última palavra do verso.

Do / seu / lon / gín / quo / rei / no / cor / de / **ro** / sa

Depois de ler



Na poesia, o ritmo e a rima transmitem sentidos.

Relê o poema em silêncio e imagina que o vais ler em voz alta para uma plateia ou para os teus colegas. Esta leitura tem de ser bem feita. Decide que sentimentos a tua voz e o teu corpo podem exprimir.

1. Vamos agora experimentar o prazer de ler poesia e sentir a musicalidade deste poema.
2. Os sonhos são importantes na tua vida? Experimenta o ofício de poeta... Escreve um texto em verso em que fales dos teus sonhos.

1. Começa por criar um **campo lexical** (um conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a uma determinada ideia).



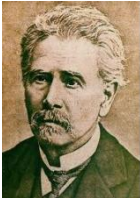
2. Constrói frases, utilizando uma metáfora e uma enumeração.
3. Ordena as frases que construístes.
4. Escreve cada frase numa linha (verso).
5. Liga-as através de conjunções (**e**, **mas**).
6. Coloca os sinais de pontuação.
7. Dá um título sugestivo ao teu poema.

AUTOAVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO NA LEITURA – Depois da Leitura

	Sim	Não
Compreendi o sentido global do texto?		
Percebi todas as palavras do poema?		
Apreendi palavras novas com o texto?		
Já reli o texto?		
Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?		
Apetece-me falar do poema que li a alguém?		

Adaptado de Sim-Sim *et al.* (2007)

Anexo 8 - Guião 3: Leitura Orientada do Conto Frei João Sem Cuidados

Tópicos de Trabalho	
<p>Nome do autor:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
<p>Breve referência biobibliográfica: Joaquim Teófilo Fernandes Braga nasceu a 24 de fevereiro de 1843 em Ponta Delgada. Desde cedo mostrou inclinação para a literatura e, com apenas dezasseis anos, publicou o livro "Folhas Verdes". Em 1861 vai para Coimbra e ingressa no curso de Direito.</p> <p>Depois de terminar o curso, Teófilo residiu no Porto e mais tarde foi para Lisboa, onde lecionou Literatura no Curso Superior de Letras.</p> <p>Republicano militante, foi convidado em 1910 para exercer o cargo de Presidente do Governo Provisório, sendo eleito, algum tempo depois, Presidente da República.</p> <p>Além de poeta e político, Teófilo Braga foi um dos mais brilhantes historiadores da literatura portuguesa.</p> <p>Faleceu a 28 de janeiro de 1924 na cidade de Lisboa.</p> <p style="text-align: center;">http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=204#ixzz2PhpcqHzQ</p> <p>(adaptado)</p>	
Título da Obra	
Título do Conto	
Assunto:	
Razões consideradas importantes para que o conto seja lido por todos:	
1.	
2.	
<p>Quem me ajudou a refletir sobre razões importantes para que este conto fosse lido na aula de Português?</p>	



Seleciona do conto uma parte de que tenhas gostado e que possa “abrir o apetite” dos teus colegas para a sua leitura.

Transcreve a parte do conto que gostarias de partilhar com os teus colegas:



Como já sabes, antes de ler um texto, os bons leitores observam o **título** e as **ilustrações** que o acompanham. Isso ajuda-os a compreender melhor o seu sentido...
Vamos experimentar?

Antes de ler (Na aula)

1 – Observa o título do conto e a ilustração que apresentamos na projeção em powerpoint.

A – Imagina quem será e como será a personagem principal da história.

B – Em que locais se irá desenrolar a ação?

C – Reparem na expressão do rosto do frade. Como explicas o título do conto a partir da constatação do ar preocupado que a personagem apresenta?



Como já sabes, antes de ler um texto, os bons leitores observam o **título** e as **ilustrações** que o acompanham. Isso ajuda-os a compreender melhor o seu sentido... Vamos experimentar?

1 – Observa o título do conto e a ilustração que apresentamos na projeção.

A – Imagina quem será e como será a personagem principal da história.

Previsão -

B – Em que locais se irá desenrolar a ação?

Previsão -

C – Repara na expressão do rosto do frade. Como explicas o título do conto a partir da constatação do ar preocupado que a personagem apresenta?

Previsão -

Lista de autoverificação para antes da leitura

	Sim	Não
1. Sei para que vou ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Percebi qual é o assunto do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Revi o que sei sobre o assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Adaptado de Sim-Sim *et al.* (2007)

Leitura



Vamos **confirmar** as previsões que fizeste antes de leres o conto. Ups! Este texto tem três **asteriscos** ***. Não é obrigatório... mas é capaz de ser melhor ler o glossário em primeiro lugar.

1. a) Escreve o **título** do conto e o nome do seu **autor**.

Autor	Título

A – Confirmação



B – Confirmação



C – Confirmação



b) Completa a divisão do conto em três partes, de modo a que se possa ler como se estivesse organizado em capítulos.

c) Propõe um título para cada parte da história.

1. ^a parte – Introdução (ponto de partida)	Exemplos no conto “Frei João Sem Cuidados”	Título
Tempo indeterminado (A presença de um rei permite localizar a ação “no tempo dos reis”). Espaço indefinido	«O rei ouvia sempre falar em Frei João Sem Cuidados (...); «Dentro de três dias (...))»	

Número reduzido de personagens (anónimas, remetem para as suas funções)		
2.ª parte – desenvolvimento (desenrolar das ações)	Exemplos no conto “Frei João Sem Cuidados”	Título
Mudança de situação – acontecimento que vem perturbar a vida das personagens (a morte; uma bruxa...)	« - Deixa estar, que eu é que te hei de meter em trabalhos.»	
Surgimento de obstáculos ou problemas que têm de ser vencidos (monstros, doenças...)		
Resolução do problema: algo / alguém que põe fim ao problema (um segredo, um objeto mágico, um conselho...)		
3.ª parte - Situação final (conclusão da narrativa)	Exemplos no conto “Frei João Sem Cuidados”	Título

Aprofundamento da compreensão global do conto.

1. Por que razão a personagem principal do conto se chamava Frei João Sem Cuidados?



Aqui pedem a tua opinião pessoal, mas deves justificá-la. Será útil usares os teus conhecimentos de HGP, sobre o poder absoluto dos reis.

2. O rei colocou três questões ao moleiro. Concordas com a sua atitude ao colocar aquelas perguntas difíceis?
-
-
-



As próximas são tarefas **de escolha múltipla**. Ainda te recordas dos passos necessários para o sucesso da tarefa?

1. Verifica o que te é pedido na pergunta (seleção de uma alternativa, ou de mais do que uma,...)
2. Lê todas as alternativas e, relativamente a cada uma, decide se é verdadeira ou falsa e porquê;
3. Não te precipites nas tuas escolhas;
4. Não confies demasiado na memória. Retorna ao texto para verificares se as tuas opções estão corretas.

3. Como definirias o carácter do rei?
- a) Exigente
- b) Cruel
- c) Sábio
- d) Inteligente
4. Tendo em conta o sentido do texto, assinala com **X** a alternativa que completa a afirmação:

O moleiro respondeu à última pergunta do rei, revelando:

- a) pouca inteligência.
- b) os seus poderes de adivinho.
- c) os pensamentos do rei.
- d) a sua verdadeira identidade.



Repara que na próxima questão tens duas alíneas.

1. Lê-as com atenção.
2. Responde à duas. Mais uma vez pedem a tua opinião, mas tens que ter em atenção o sentido do texto!

5. O moleiro foi esperto, mas também mostrou sabedoria.

a) Explica o significado dos seguintes provérbios:

- **O homem sábio tem ouvidos compridos, olhos grandes e língua pequena.**
-

- **Em terra de cegos, quem tem olho é rei.**
-
-

b) Achas que estes provérbios poderiam servir de conclusão ou moralidade a este conto? **Justifica.**

6. Ordena as seguintes frases, de acordo com a sequência das ações.



Esta é uma tarefa de **ordenação**. Para a realizares tens de ser **estratégico... Recorda o que já aprendeste.**

1. Localiza na obra as frases ou expressões que remetem para as afirmações apresentadas e sublinha-as;
2. Faz uma ordenação provisória;
3. Relê esta ordenação e verifica se tem lógica.
4. Relê o texto para confirmar as tuas opções.
5. Faz as correções necessárias.

- Frei João saiu do palácio bastante preocupado.
- Resolveu, então, pô-lo à prova, dando-lhe três dias para encontrar resposta a três perguntas.
- Pelo caminho, encontrou o moleiro a quem expôs o seu problema.
- O moleiro, disfarçado de Frei João, conseguiu responder acertadamente às questões do rei.
- O rei ouviu falar de Frei João Sem Cuidados como um homem que nunca se afligia com nada da vida.
- O rei ficou boquiaberto com a esperteza do moleiro.
- O moleiro pediu-lhe o hábito emprestado, dizendo-lhe que iria ele próprio, disfarçado dar as respostas ao rei.

7. Completa as frases que se seguem, escolhendo as palavras adequadas da caixa.



Como já aprendeste, os contos tradicionais têm algumas características que os distinguem de outros textos. Esta é uma tarefa de completamento. Para a realizares tens de localizar a informação necessária. Deves ler primeiro todo o texto e fazer uma seleção provisória, que em seguida confirmarás.

<p>1. Tal como muitos outros contos tradicionais, este conto é uma narrativa na _____ pessoa. Por isso, o narrador não está _____ na ação.</p> <p>2. O tempo da ação não é bem definido. Mas a presença de um _____ permite localizar a ação «no tempo dos reis».</p> <p>3. Tem um número _____ de personagens, cuja caracterização é escassa e não têm nome próprio.</p> <p>4. A ação decorre em mais do que um local: num _____ e num _____.</p> <p>5. A estrutura da ação é bem marcada, podendo distinguir-se nela três momentos: _____, desenvolvimento e _____. Tem um final _____.</p>	<p>introdução</p> <p>presente</p> <p>terceira</p> <p>reduzido</p> <p>rei</p> <p>palácio</p> <p>caminho</p> <p>conclusão</p> <p>feliz</p>
--	---

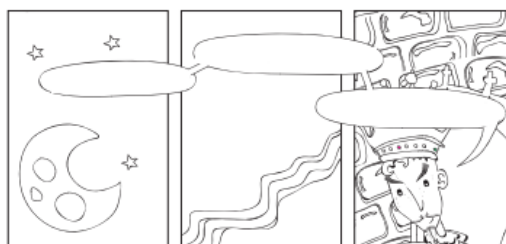
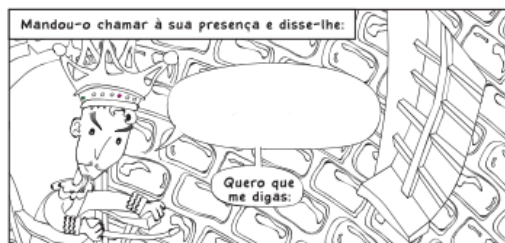
Lista de autoverificação para depois da leitura

	Sim	Não
1. Compreendi o sentido global do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Consigo dizer o que aprendi com este texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aprendi palavras novas com o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Já reli o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Apetece-me falar do conto que li a alguém?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Adaptado de Sim-Sim *et al.* (2007)

Depois de ler

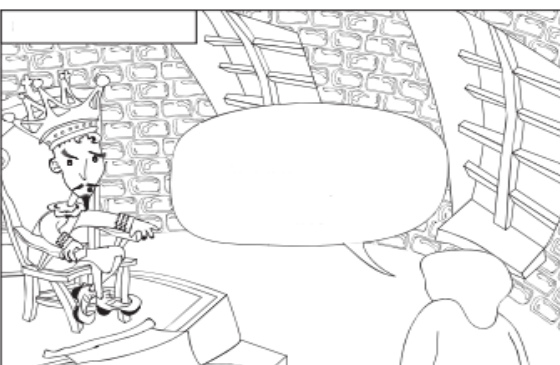
1. Em trabalho de grupo, transforma o conto que estudaste num texto em B.D.

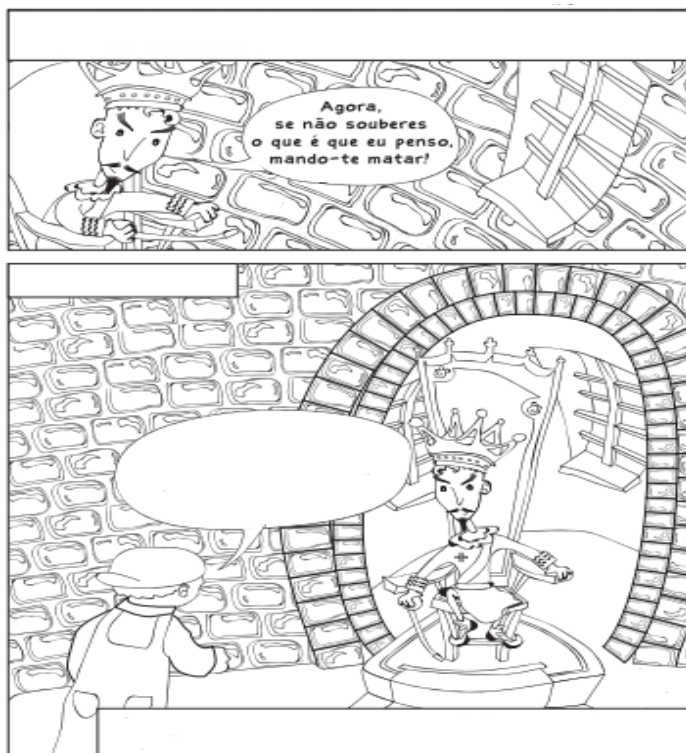


O seu moleiro encontrou-o no caminho, e lá estranhou de ver Frei João Sem-Cuidados de cabeça baixa e macambúzio.



Passados os três dias, o moleiro, vestido de frade, foi pedir audiência ao rei. O rei perguntou-lhe:





copyright ludomedia (adaptado)- disponível em www.ludomedia.pt/v2/resources.php, consultado em 04/04/2013

Revisão e autocorreção da Escrita	Sim	Não
Organização e linguagem		
Coloquei as intervenções do narrador nas legendas.		
Na introdução, situei a ação num tempo (indeterminado) e num espaço (indefinido).		
Criei um acontecimento que causou um problema ou complicação.		
Relatei as situações que as personagens enfrentaram.		
Contei o procedimento que pôs fim ao problema.		
Introduzi diálogo entre as personagens, nos balões.		
Evitei repetir as palavras ou expressões muito próximas, eliminando-as ou substituindo-as por pronomes ou por sinónimos ou expressões equivalentes.		
Transformei frases muito longas em frases mais curtas.		
A ordem da leitura das vinhetas é sempre da esquerda para a direita e de cima para baixo.		

Revisão e autocorreção da Escrita	Sim	Não
Pontuação		
Ao redigir o texto, prestei atenção à pontuação.		
Entre outros cuidados:		
- quando necessário, utilizei vírgulas para separar as indicações espaciais ou temporais;		
- dispensei os sinais de pontuação do diálogo, que se utilizam noutros textos narrativos, porque na B.D. as personagens exprimem os pensamentos ou diálogos nos balões que apontam para a personagem emissora.		
Ortografia		
Evitei erros ortográficos, esclarecendo dúvidas ou utilizando o dicionário.		
Apresentação do texto		
Cuidei da apresentação gráfica do texto e escrevi com letra legível.		
Cuidei da apresentação final do texto.		

Prolongamento



Este conto dá-nos também algumas informações acerca da época em que se passa.
 Repara que tens **duas** tarefas: **a)** identificar informação nos textos do endereço indicado para completares a tabela; **b)** a partir da informação dada, tens de completar os tópicos em falta.

1. No texto é mencionada uma profissão que já quase não existe: **o moleiro**.

Consulta o endereço eletrónico:

http://www.museulourinha.org/pt/etno_prof_8.htm, do Museu Virtual da Lourinhã.

Entrarás na **sala das profissões**, onde irás descobrir algumas profissões ligadas ao passado.

Com o recurso à informação disponível, escreve o nome **ou** uma breve descrição de cada profissão representada pelas imagens presentes na tabela que se segue.

Imagem	Descrição (breve)
 <p>Nome da profissão: _____</p>	<p>Alguns carpinteiros eram famosos pela sua técnica de construção de madeiramento para telhados de grandes adegas e armazéns, escolhendo material de grande qualidade. Era o carpinteiro que, mediante a obra, encomendava e escolhia o comprimento, largura e altura das madeiras a serem cortadas pelo serrador. Em alguns casos chegavam a fazer-se construções com madeiras e ferros dos barcos naufragados na nossa costa.</p>
 <p>Nome da profissão: _____</p>	<p>Além dos fatos domingueiros, o alfaiate fazia também os fatos de trabalho de diversos ofícios.</p> <p>O desaparecimento desta profissão deveu-se ao aparecimento do pronto a vestir, mais cómodo e mais barato.</p>
 <p>Nome da profissão: Lavadeira – Engomadeira</p>	
 <p>Nome da profissão: Amolador</p>	
 <p>Nome da profissão: _____</p>	<p>A função do petrolino, designado como “pitrólino” devido à pronúncia local, era percorrer as aldeias do concelho nas “voltas”. Os seus instrumentos de trabalho eram: carroça, macho, reservatórios, líquidos e produtos em armazém. Vendia azeite e petróleo assim como sabão e aguardente. Necessitava de possuir alvará.</p>
 <p>Nome da profissão: Sapateiro</p>	

FREI JOÃO SEM CUIDADOS

O rei ouvia sempre falar de Frei João Sem Cuidados como um homem que não se afligia com coisa nenhuma deste mundo:

- Deixa-te estar, que eu é que te hei de meter em trabalhos.

Mandou-o chamar à sua presença, e disse-lhe:

- Vou dar-te uma adivinha e, se dentro de três dias me não souberes responder, mando-te matar. Quero que me digas:

Quanto pesa a Lua?

Quanta água tem o mar?

O que é que eu penso?

Frei João Sem Cuidados saiu do palácio bastante atrapalhado pensando na resposta que havia de dar àquelas perguntas. O seu moleiro encontrou-o no caminho, e lá estranhou de ver Frei João Sem Cuidados, de cabeça baixa e **macambúzio***.

- Olá, Senhor Frei João Sem Cuidados, então que é isso que o vejo tão triste?

- É que o rei disse-me que me mandava matar, se dentro de três dias eu lhe não respondesse a estas perguntas: “ Quanto pesa a Lua? Quanta água tem o mar? e O que é que ele pensa?”

O moleiro pôs-se a rir, e disse-lhe que não tivesse cuidado, que lhe emprestasse o **hábito*** de frade, que ele iria disfarçado e havia de dar boas respostas ao rei.

Passados três dias, o moleiro, vestido de frade, foi pedir audiência ao rei. O rei perguntou-lhe:

- Então, quanto pesa a lua?

- Saberá Vossa Majestade que não pode pesar mais do que um **arrátel***, porque todos dizem que ela tem quatro quartos.

- É verdade. E agora: Quanta água tem o mar?

Respondeu o moleiro:

- Isso é muito fácil de saber, mas como Vossa Majestade só quis saber da água do mar, é preciso que primeiro mande tapar todos os rios, porque sem isso nada feito.

O rei achou bem respondido; mas, zangado por ver que Frei João Sem Cuidados se escapava das dificuldades tornou:

- Agora, se não souberes o que é que eu penso, mando-te matar!



O moleiro respondeu:

- Ora Vossa Majestade pensa que está falando com Frei João Sem Cuidados, e está mas é falando com o seu moleiro.

Deixou cair o hábito de frade, e o rei ficou pasmado com a esperteza do ladino.

* **Glossário:**

* **macambúzio** (*adj.*): Que não mostra alegria ou tem tendência para se isolar.
= sorumbático, triste.

* **hábito** (*s.m.*): traje usado por membro de comunidade religiosa.

* **arrátel** (*s.m.*): Antiga unidade de peso (459 gramas).

Teófilo Braga,
Contos Tradicionais do Povo Português (ad.),
Edições Dom Quixote, 2002
(Texto e imagem adaptados do manual *Palavras ao Vento 6*, Isilda Afonso, Gailivro)

Anexo 9 - Guião 4: Leitura Orientada do Poema O Caçador de Borboletas

O CAÇADOR DE BORBOLETAS

Sorridente, ao nascer do dia,
ele sai de casa com a sua rede.
Vai caçar borboletas, mas fica preso
à frescura do rio que lhe mata a sede
ou ao encanto das flores do prado.
Vê tanta beleza à sua volta
que se esquece da rede em qualquer lado
e antes de caçar já foi caçado.
À noite, regressa a casa cansado
e estranhamente feliz
porque a sua caixa está vazia,
mas diz sempre, suspirando:
Que grande caçada e que belo dia!
Antes de entrar, limpa as botas
num tapete de compridos pêlos
e sacode, distraído,
as muitas borboletas de mil cores
que lhe pousaram nos ombros, nos cabelos.

Álvaro Magalhães, in "O Reino Perdido", Porto: Edições Asa, 1986

Depois de teres efetuado uma leitura, em silêncio, do poema, responde à pergunta 1.

1 – Achas que o título deste poema "Caçador de Borboletas" foi bem escolhido?
Porquê? _____



Lê agora cada pedacinho do poema. Repara que devemos dividi-lo por "unidades de sentido", isto é, cada pedacinho tem de despertar sentimentos, levar-nos a pensar em alguma coisa... Vê como fiz e responde às perguntas.

2 – *“Sorridente, ao nascer do dia / ele sai de casa com a sua rede.”*

2.1 – A quem se refere este “ele”?

3 – *“Vai caçar borboletas, mas fica preso / à frescura do rio que lhe mata a sede / ou ao encanto das flores do prado.”*

3.1 – O que acontece ao caçador?

4 – *“Vê tanta beleza à sua volta / que se esquece da rede em qualquer lado / e antes de caçar já foi caçado.”*

4.1 – O que exprimem estes três versos?

5 – *“À noite, regressa a casa cansado / e estranhamente feliz / porque a sua caixa está vazia, / mas diz sempre, suspirando: / Que grande caçada e que belo dia!”*

5.1 – Parece estranho o caçador estar feliz quando, afinal, a caixa está vazia. Qual será então a razão desta felicidade? _____

5.2 – Selecciona a resposta correta para responder à pergunta.

Que motivo tinha o caçador para achar que aquele tinha sido um belo dia?

- 1) Tinha apanhado muitas borboletas.
- 2) Afinal não tinha perdido a rede.
- 3) Tinha estado um belo dia de sol.
- 4) Tinha visto coisas muito belas.

6 – *“Antes de entrar, limpa as botas / Num tapete de compridos pêlos / E sacode, distraído, / As muitas borboletas de mil cores / Que lhe pousaram nos ombros, nos cabelos.”*

6.1 – O caçador acabou por trazer borboletas para casa. Como é que elas vieram?

6.2 – Não te parece, também, estranha a atitude das borboletas? O que as terá levado a acompanhar o caçador?

7 – O caçador apanhou muitas borboletas? Retira do texto a expressão que justifica a tua resposta.

8 – O que quer dizer a expressão “estranhamente feliz”?

9- Na tua opinião, qual terá sido a intenção do autor quando escreveu este poema?

Depois de ler



Na poesia, o ritmo e a rima transmitem sentidos. Relê o poema em silêncio e imagina que o vais ler em voz alta para uma plateia ou para os teus colegas. Esta leitura tem de ser bem feita. Decide que sentimentos a tua voz e o teu corpo podem exprimir.

1. Faz agora um desenho que traduza as ideias ou imagens que a leitura deste poema suscitou em ti.

(Guião adaptado a partir das propostas de Viana, 2010)

Autoavaliação da Compreensão na leitura – depois da leitura

	Sim	Não
Compreendi o sentido global do texto?		
Percebi todas as palavras do poema?		
Aprendi palavras novas com o texto?		
Já reli o texto?		
Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?		
Apetece-me falar do poema que li a alguém?		

Adaptado de Sim-Sim *et al.* (2007)

Anexo 10 - Planificação das Sequências Didáticas do Manual Adotado

Competências Gerais	Competências Transversais
<input type="checkbox"/> G1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano <input type="checkbox"/> G2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar <input type="checkbox"/> G3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar pensamento próprio <input type="checkbox"/> G4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação <input type="checkbox"/> G5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados <input type="checkbox"/> G6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação <input type="checkbox"/> G7. Adptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões <input type="checkbox"/> G8. Realizar atividades de forma autónoma e criativa <input type="checkbox"/> G9. Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns <input type="checkbox"/> G10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde.	<input type="checkbox"/> Métodos de trabalho e de estudo <input type="checkbox"/> Tratamento de informação <input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> Estratégias cognitivas <input type="checkbox"/> Relacionamento interpessoal e de grupo

		LEITURA	ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL COMPREENSÃO DO ORAL	CEL	RESULTADOS ESPERADOS
1º PERÍODO (20 aulas)	Unidade Um Histórias da Arca da Velha	Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores Fazer uma leitura que possibilite: – confirmar hipóteses previstas identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais Recursos retóricos – de natureza semântica: comparação – de natureza sintática: enumeração Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo	Combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência: – cuidar da apresentação final do texto escrito Utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir informação Escrita compositiva (quem, o quê, quando, onde, como, porquê) Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto: – organizar e hierarquizar a informação Redigir o texto: – articular as diferentes partes planificadas – seleccionar o vocabulário ajustado ao conteúdo – respeitar regras de utilização da pontuação	Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: – reformular o enunciado ouvido – responder a perguntas acerca do que ouviu – indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida Texto oral e texto escrito Distinguir traços característicos específicos do oral Diálogo Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular Usar com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado	Identificar nos enunciados recebidos ou produzidos as unidades linguísticas que referenciam a sua enunciação Enunciação, enunciado, enunciador (quem), lugar (onde) e tempo (quando) da enunciação Texto Tipologia de textos: narrativo Discurso direto Relações semânticas entre palavras Identificar diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão em distintos contextos de ocorrência Explicitar relações semânticas de semelhança e oposição	Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão e rapidez Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação Utilizar processos de planificação, textualização e revisão

		LEITURA	ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL COMPREENSÃO DO ORAL	CEL	RESULTADOS ESPERADOS
1 ^o PERÍODO (20 aulas)	Unidade Um Histórias da Arca da Velha	Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: – preencher grelhas de registo	– respeitar regras de utilização da pontuação – adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: – acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar, reconfigurar Descrição, reconto	Produzir enunciados, controlando com segurança as estruturas gramaticais correntes. Produzir textos orais: – combinar com coerência uma sequência de enunciados – distinguir com clareza uma introdução e um fecho	Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da receção e da produção no modo oral e escrito Utilizar o pronome pessoal átono (reflexo e não reflexo) em adjacência verbal Pronomes pessoais: caso Adjetivo Flexão Explicitar a relação entre constituintes principais de frase e as funções sintáticas por eles desempenhadas: Sujeito; Predicativo do sujeito; Complemento indireto	Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos
20 aulas	Unidade Dois Era Uma Vez em Português	Tipologia de textos: narrativos Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores Fazer uma leitura que possibilite: – confirmar hipóteses previstas – Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais Texto literário em prosa Texto narrativo: – componentes – estrutura da narrativa Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: – preencher grelhas de registo	Combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência Convite, recado Utilizar técnicas específicas para transmitir informação Descrição: retrato	Produzir textos orais: – combinar com coerência uma sequência de enunciados – distinguir com clareza uma introdução e um fecho Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: – responder a perguntas acerca do que ouviu – indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida	Identificar em enunciados orais e escritos a variação em vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático) Distinguir contextos geográficos que estão na origem de diferentes variedades do português Variedades do português: africanas e brasileira Pronome Variação e normalização linguística: língua padrão Nome: contável; não-contável Verbo regular – vogal temática: paradigmas flexionais da 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugação Formas verbais finitas: pretérito perfeito e mais-que-perfeito do indicativo	Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas Produzir textos coerentes e coesos em português padrão Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves Produzir discursos orais coerentes em português padrão. Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma.

		LEITURA	ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL COMPREENSÃO DO ORAL	CEL	RESULTADOS ESPERADOS
2.º PERÍODO 10 aulas	Unidade Três Poemas e Embalos (sequências 3 e 4)	Fazer a leitura integral de textos literários representativos dos modos literários Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas Texto poético: – estrutura compositiva: tipos de estrofe, rima (toante e consoante) esquema rimático – plurissignificação Fazer uma leitura que possibilite explicitar o sentido global de um texto Ler em voz alta com fluência e expressividade Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais Texto literário (DT C.1.2) em verso (prosa poética; verso livre) Recursos retóricos (DT C1.3.1) – de natureza fonológica: assonância, onomatopeia – de natureza semântica: comparação, metáfora, personificação	Escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade Combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência Poema Texto poético: – estrutura compositiva – plurissignificação	Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular Apoiar-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros Ler em público, em coro ou individualmente Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou grupo, em situações mais formais Ouvinte. Discurso, universo de discurso. Contexto. Variação e normalização linguística: língua padrão (traços específicos). Texto oral Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: – responder a perguntas acerca do que ouviu; indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida: registar tópicos, tomar notas	Deduzir o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português contemporâneo Palavras complexas Derivação Afixação Composição Conjunção coordenativa: copulativa, adversativa disjuntiva Frases complexas Conjunção coordenativa: disjuntiva	Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados Produzir discursos orais coerentes em português padrão Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes, adotando as convenções próprias do tipo de texto Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos
10 aulas	Unidade 4 – Contos de Outros Cantos (sequências 1 e 4)	Fazer uma leitura que possibilite: – confirmar hipóteses previstas – detetar informação relevante – identificar o contexto a que o texto se reporta Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores Paratexto Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo	Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto: – seleccionar conteúdos – organizar e hierarquizar a informação Redigir o texto: – articular as diferentes partes planificadas – seleccionar o vocabulário ajustado ao conteúdo – dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados	Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: – responder a perguntas acerca do que ouviu – explicitar o assunto, tema ou tópico – indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida Locutor e Interlocutor	Deduzir o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português contemporâneo Explicitar relações pertinentes entre a sequência dos enunciados que constituem um discurso e... – ... quem o produz – ... a quem se destina – ... a intenção e o efeito conseguido	Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo

		LEITURA	ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL COMPREENSÃO DO ORAL	CEL	RESULTADOS ESPERADOS
10 aulas	Unidade 4 – Contos de Outros Cantos (sequências 1 e 4)	<p>Texto narrativo: – componentes – estrutura da narrativa Expor o sentido global de um texto narrativo Destinador e destinatário (DT C1.1) Princípios de pertinência e de cortesia Frase interrogativa – total – parcial Texto oral Ler em voz alta com fluência e expressividade</p>	<p>– respeitar regras de utilização da pontuação – adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: – acrescentar, apagar, substituir Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva: – na produção de enunciados de resposta – na colocação de perguntas – na formulação de pedidos</p>		<p>Detetar, nas formas de realização de um enunciado, o objetivo do locutor, tendo em conta o contexto em que a interação ocorre Diálogo Cortesia (formas de tratamento) Cooperação (qualidade, quantidade, relação, modo) Pertinência Distinguir, na receção de enunciados, ou utilizar intencionalmente na sua produção, unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: – ordenação – explicação e retificação – marcação conversacional ou fática Preposição</p>	<p>Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas Escrever em termos pessoais e criativos, adoptando as convenções próprias do tipo de texto Ler textos variados em diferentes</p> <p>Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação. Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos</p>