

Promoção de estratégias de compreensão da leitura

Maria Margarida Santos da Costa e Silva

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves

Professora mestre Maria da Conceição Andrade

2014

Promoção de estratégias de compreensão da leitura

Maria Margarida Santos da Costa e Silva

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves

Professora mestre Maria da Conceição Andrade

2013

Promoção de estratégias de compreensão da leitura

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright Maria Margarida Santos da Costa e Silva

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho só foi possível graças ao empenho e esforço que dediquei ao longo de dois anos, mas também a muitas pessoas que estiveram sempre ao meu lado, acreditando na minha capacidade de superar as adversidades da vida.

Em primeiro lugar, e porque são as pessoas mais importantes da minha vida, queria agradecer aos meus pais e à minha irmã Patrícia o facto de me terem proporcionado o acesso a uma educação repleta de aprendizagens, vivências e oportunidades que sem o seu inigualável apoio não teria sido possível. Sem eles não teria concluído este mestrado e nem me teria tornado na pessoa que sou hoje. Um muito obrigada do fundo do coração pelo que me ensinaram, pelos valores que me transmitiram e pelo amor e carinho que sempre me dão.

Um sincero muito obrigada aos meus orientadores professora Maria da Conceição Almeida de Oliveira Rodrigues Pessoa de Andrade e professor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves pelos conselhos sábios, orientação dedicada e fundamental para a elaboração deste relatório final.

Um bem-haja ao professor Adriano Aires pelos conselhos, apoio, amizade e disponibilidade que sempre me demonstrou. Muito obrigada por tudo o que fez por mim.

Não poderia deixar de referir a amizade da professora Sónia Pinto, revelando-se uma pessoa atenta, carinhosa, amiga e dedicada cooperante. Um sincero obrigada por tudo o que me ensinou e quão importante me fez sentir.

Também queria agradecer ao Zé Diogo pela paciência, carinho e conversas de longas horas. A palavra certa na hora exata... sempre um bom e dedicado ouvinte.

Um especial agradecimento à Exm^a Sr.^a Diretora do Agrupamento de Escolas D. Dinis, professora Brígida Eusébio, à professora Maria Manuel Patrício, ao professor Lino Gago, e principalmente a todas as «estrelinhas» da turma do 2.º C, por me ajudarem a ser uma melhor docente, mais atenta e crítica.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento à Exm^a Sr.^a Diretora do Agrupamento de Escola Dr.^a Laura Ayres, professora Conceição Bernardes, à coordenadora do 1.º Ciclo da Escola EB1/JI São Pedro do Mar, professora Eulália Filipe, e à professora Dina Contreiras pela sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

Resumo

O Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Assim, o Relatório Final divide-se em duas partes: na primeira, será apresentada a fundamentação teórica que sustenta cientificamente a segunda, fazendo referência a autores e trabalhos científicos publicados na área da compreensão leitora, dando especial ênfase às quatro componentes da compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica, e ainda ao processo leitor e à avaliação da compreensão leitora; na segunda será apresentada uma investigação sobre *Promoção de Estratégias de Compreensão da Leitura*, realizada em duas turmas do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquando da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo deste estudo foi fornecer aos alunos estratégias de compreensão da leitura, tendo em conta a tipologia textual presente.

No sentido de inferir se as estratégias utilizadas foram suficientemente eficazes para o tempo disponível, foi aplicada uma prova de compreensão leitora elaborada pela autora do estudo e aplicada em duas turmas da Escola EB1/JI D. Francisca de Aragão do Agrupamento de Escolas D. Dinis de Quarteira.

As duas turmas mostram resultados um pouco diferentes, mas é a compreensão inferencial que menos está desenvolvida nos alunos e a menos avaliada na escola, sendo a compreensão literal a componente da compreensão leitora com resultados mais positivos.

Palavras-chave: Compreensão leitora, estratégias de compreensão da leitura, componentes da compreensão leitora, processo leitor, avaliação da compreensão leitora.

Abstract

The Final Report on Supervised Teaching Practice has been developed as a part of the course on Supervised Teaching Practice in the Teaching Mastership on 1st and 2nd Cycle of Basic Education, at the School of Education and Communication, at the University of Algarve.

Thus, the Final Report is divided into two parts: in the first part, the theoretical grounding that sustains scientifically the second one, referring to authors and published scientific papers in the area of reading comprehension, giving special emphasis to the four components of reading comprehension: literal comprehension, inferential comprehension, reorganization and critical understanding, and yet the reading process and the assessment of reading comprehension is presented; in the second part, an investigation on *Promotion Strategies of Reading Comprehension*, held in two classes of the 2nd year of 1st Cycle Primary School, on Supervised Teaching Practice 1st Cycle of Basic Education, is also presented.

The aim of this study is to provide students with strategies for reading comprehension, given the present text typology. In order to infer whether the strategies used were effective enough in the available time, a test of reading comprehension developed by the author of the study is implemented and applied to two classes of EB1/JI School D. Francisca Aragon 's Schools Group D. Dinis of Quarteira .

The two groups show slightly different results, but it is the inferential comprehension in students that is less developed and less valued in school, being the literal understanding of reading comprehension the component with more positive results.

Keywords: Reading comprehension strategies, reading comprehension, reading comprehension components, reading process, assessment of reading comprehension.

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Índice	VII
Índice de quadros	VIII
Índice de figuras	IX
Índice de gráficos	X
Índice de anexos	XI
Introdução	1
I – Fundamentação teórica	4
1. Processo leitor	5
2. Componentes da compreensão leitora	8
3. Avaliação da compreensão leitora	11
II – Estudo sobre a compreensão da leitura	15
1. Caracterização do estudo	16
2. Importância do estudo	16
3. Limitações do estudo	17
4. Prática/estratégias da compreensão da leitura	17
4.1. Texto narrativo	18
4.2. Texto informativo	19
4.3. Texto utilitário	22
4.4. Texto instrucional	24
5. Caracterização da amostra	26
6. Construção, validação e aplicação do instrumento de recolha de dados	26
7. Análise e discussão dos dados	28
III – Conclusão	34
Bibliografia	37
Anexos	39

Índice de quadros

Quadro 2.1 – Síntese da taxonomia de compreensão leitora	9
Quadro 3.2- Estratégias de compreensão leitora	12

Índice de figuras

Figura 1.1	7
Figura 3.2	14
Figura 4.3	20
Figura 4.4	21
Figura 4.5	22
Figura 4.6	23
Figura 4.7	23
Figura 4.8	25
Figura 4.9	25
Figura 4.10	26
Figura 7.11	29
Figura 7.12	30
Figura 7.13	30
Figura 7.14	31
Figura 7.15	32

Índice de gráficos

Gráfico 7.1 – Resultados da turma 2.º C	33
Gráfico 7.2 – Resultados da turma 2.º A	33

Índice de Anexos

Anexo I – Guiões de leitura	40
Anexo II (a) – Texto informativo	59
Anexo II (b) – Texto informativo	62
Anexo III – Texto utilitário	65
Anexo IV – Texto instrucional	69
Anexo V – Pedido de autorização agrupamento de escolas D. Dinis	71
Anexo VI - Pedido de autorização agrupamento de escolas Dr. ^a Laura Ayres	72
Anexo VII – Prova de compreensão leitora	73

Introdução

O presente Relatório Final enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ministrada na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. A Prática de Ensino Supervisionada apresenta-se como unidade curricular que nos permite aplicar os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências adquiridos nas diversas didáticas específicas ao longo do mestrado. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, as atividades integradas na componente de Prática de Ensino Supervisionada «são concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.» Deste modo, podemos entender a Prática de Ensino Supervisionada como fundamental e indispensável na formação de qualquer docente e, em particular, dum professor do 1.º e do 2.º ciclo.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu em dois momentos: no primeiro ano do mestrado, esta prática foi desenvolvida numa turma do 4.º ano, numa turma do 5.º ano, nas áreas curriculares de Ciências da Natureza e de Matemática e, ainda, numa turma do 6.º ano, nas áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal. Após uma reflexão crítica de todo este processo de prática, verificámos que os alunos mostram, muitas vezes, dificuldades de interpretar o sentido de uma obra, de responder a determinadas questões ou simplesmente não percebem um texto, pois não desenvolveram estratégias de compreensão leitora. Assim, entendemos que seria pertinente incidir a nossa investigação num tema cada vez mais preocupante, sendo este transversal a todas as áreas curriculares e também à vida quotidiana. As exigências literárias da sociedade atual são qualitativa e quantitativamente superiores às colocadas no passado, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura no período de vida escolar do cidadão. (SIM-SIM, 2001, p.51)

Os resultados do PISA – *Programme for International Student Assessment* – revelam que é necessário formar leitores competentes, capazes de compreender e interpretar o texto escrito. Neste sentido, e de acordo com o Perfil Específico de Desempenho do Professor do 1.º Ciclo: «promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral. Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e

com diferentes finalidades.» (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, alíneas b) e d), p: 5574 a 5575).

Assim, no ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada, através de estratégias diversificadas e um crescente contacto entre o livro e o leitor, sendo o melhor leitor aquele que conseguir desenvolver e adquirir hábitos de leitura para a vida. Através de leituras continuadas ao longo da vida, o leitor irá desenvolver as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

O bom leitor deve utilizar quatro estratégias essenciais para compreender um texto: resumir, questionar, clarificar e predizer. Para Sequeira e Sim-Sim (1989) cit. por AZEVEDO (2007: 2)

o leitor competente é autónomo e proficiente (...) compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e, de seguida, aplica-a a novas situações. O leitor competente é um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante, o texto, consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação introduzindo-a na informação já existente.

O objetivo geral do ensino, e, por sua vez também do ensino da leitura, consiste em ajudar os alunos a alcançar cada vez mais autonomia na aquisição das suas aprendizagens.

Torna-se fundamental que o professor crie um ambiente favorável à motivação da leitura, utilizando técnicas motivadoras e materiais de leitura acessíveis: «Os resultados da investigação na área da compreensão na leitura permitem estabelecer princípios básicos que devem guiar a prática pedagógica dos professores.» (AZEVEDO, F. 2007:16)

É necessário repensar a leitura na escola, ensinando os alunos a:

- saber procurar informação;
- organizar a informação;
- resumir a informação;
- relacionar os seus conhecimentos prévios com a informação obtida;
- extrair conclusões.

Tendo em conta as investigações na área da compreensão leitora, foi objetivo principal da Prática de Ensino Supervisionada na área curricular de Português o desenvolvimento de estratégias de compreensão da leitura de acordo com as diferentes tipologias textuais. Por fim, e como forma de aferição de conhecimentos, foi elaborada uma prova de compreensão leitora para aferir se as estratégias utilizadas na sala de aula foram suficientemente explícitas e se foram ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. De salientar que esta prova foi realizada pela turma onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e por outra turma da

mesma escola, com o objetivo de fazer uma comparação entre duas realidades pedagógicas diferentes.

O presente relatório final divide-se em duas partes: na primeira, é realizada uma fundamentação teórica que serve de base a este estudo; na segunda, é apresentado o estudo sobre a *Promoção de Estratégias de Compreensão da Leitura*, desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada.

I – Fundamentação teórica

1. Processo Leitor

Si la meta de la educación es capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, tenemos que ayudar a los alumnos a usar el lenguaje como herramienta de transformación sobre el conocimiento y la experiencia a poder comprender y también expresar. De aquí que creamos que la lectura, el habla y la escritura son elementos tan estrechamente ligados que ninguno de ellos debe ser desvinculado de los otros, y menos en la etapa que nos ocupa. (CATALÀ, MOLINA, & MONCLÚS, 2005 : 14)

A leitura e a escrita são elementos estritamente ligados e que o professor deve ter em conta na sua ação educativa. É indispensável proporcionar aos alunos atividades onde possam relacionar a leitura e a escrita, ensinando-os a planificar, compor, ler, reler, estruturar e reestruturar, contribuindo para melhorar não só a sua compreensão leitora, como também a estruturar melhor o seu pensamento crítico. Criar momentos em que os alunos sejam elementos ativos dentro da sala de aula, colocando questões uns aos outros, é permitir que desenvolvam a capacidade de relacionar novos aspetos com os anteriormente trabalhados, bem como de elaborar e construir o seu próprio pensamento cada vez mais claro e crítico.

Sendo a atividade da leitura tão ampla e complexa, cabe ao professor compreender de que forma decorre o processo de leitura, e quais as condições que favorecem a aprendizagem, podendo assim adequar a sua prática educativa às necessidade dos alunos.

Segundo CATALÀ, MOLINA, & MONCLÚS, 2005:15 o processo leitor «se há explicado partiendo de diferentes enfoques que los investigadores han agrupado en torno a los modelos jerárquicos ascendentes – bottom-up -, descendente – top-down – e interactivo».

O modelo *bottom-up* defende que a leitura é um processo em sentido ascendente, em que o leitor processa as suas componentes começando pelas unidades mais pequenas – letras e conjunto de letras – até às unidades mais amplas – palavras, frases e texto. Segundo os seguidores, a capacidade de descodificar todos os elementos do texto através de um processo ascendente conduz a uma total compreensão do texto. Podemos identificar este modelo nos métodos de ensino da leitura, tais como o método sintético, em que o acesso ao código escrito é realizado através do conhecimento do nome das letras e respetiva soletração, e, ainda, os métodos fonéticos, em que se ensina a correspondência entre som e letra.

O modelo oposto, *top-down*, sendo um processo descendente, confere muita importância ao reconhecimento global das palavras e onde pressupõe que o leitor utilize os seus conhecimentos prévios, estabelecendo antecipações sobre o conteúdo do texto. Segundo BOFARULL & CEREZO (2006), este modelo está presente nos métodos analíticos que

começam por ensinar unidades globais (palavra e frase) e depois procedem à análise dos seus elementos constituintes.

Por fim, o modelo *iterativo* ou de *aproximação iterativa* integra e transcende as contribuições dos modelos anteriormente referidos, sendo a sua corrente teórica próxima à do modelo *top-down*. Este modelo caracteriza-se por processos ascendentes e descendentes que, simultaneamente, procuram, através das palavras e frases, o significado do texto. As propostas deste modelo partem de uma visão de aproximação da leitura mediante a combinação de análise e síntese e inclui o ensino explícito da decifração em contextos significativos. Deste modo o leitor utiliza não só o seu conhecimento do mundo como também o seu conhecimento do texto para compreender o que lê, enriquecendo os seus conhecimentos anteriores.

Podemos concluir que para ler e compreender o que foi lido torna-se indispensável dominar as capacidades de decifração, mas também utilizar diversas estratégias de compreensão leitora: «estas estrategias nos permitirán verificar las predicciones y las hipótesis que vamos formulando constantemente durante la lectura, para llegar a construir una interpretación de su significado.» (CATALÀ, MOLINA, & MONCLÚS, 2005:15)

Segundo vários autores, tais como, MEYER (1975), BRONCKART (1979), VAN DIJK (1983), ADAM (1985), COOPER (1990), cada tipo de texto – narrativo, descritivo, instrucional, expositivo –tem uma determinada estrutura e os seus elementos característicos condicionam a interpretação e compreensão do leitor. Por outro lado, muitos são os investigadores que defendem que é fundamental o conhecimento prévio do leitor para uma melhor compreensão do texto, uma vez que o leitor atribui mais sentido ao texto, havendo a possibilidade de um maior êxito.

Importa referir que o processo de leitura não deve ser somente uma atividade onde se extrai as informações do texto, mas também deve ser um processo em que o leitor ativa o seu conhecimento prévio, permitindo-lhe obter informação em função dos seus objetivos.

Os alunos devem ser participantes ativos na sala de aula, construindo, em conjunto com o professor, estratégias de compreensão da leitura adequadas a cada de tipo de texto. Palincsar y Brown (1984), cit. por BOFARULL & CEREZO (2006: 26, 27), defendem que os alunos antes de lerem um texto devem:

- Compreender porque leem e para que leem;
- Distinguir qual a informação essencial do texto e qual a informação que podem considerar pouco relevante;
- Avaliar se o texto faz sentido e se as suas ideias são coerentes;
- Compreender qual a ideia principal de cada um dos parágrafos do texto;

➤ Construir inferências de diferentes tipos, formular hipóteses, apresentar conclusões.

Vários estudos mostram que os alunos podem melhorar a sua compreensão inferencial através do treino de estratégias cognitivas e metacognitivas. Fazer com que os alunos caracterizem o tipo de compreensão a que correspondem as perguntas do texto proporciona uma capacidade de reflexão sobre as operações mentais que têm de efetuar, avaliando se a resposta está no texto ou se é preciso juntar a informação de vários textos, ou deduzir com base no que está no texto e no conhecimento que têm do mundo. Segundo Palincsar e Brown (1985), cit. por AZEVEDO (2007:11) «este treino é caracterizado por levantar questões durante a leitura, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir pequenas parcelas do texto cria um modelo mental que tem um impacto positivo na compreensão leitora.»

Em síntese, podemos concluir que ler é compreender e que deverão implementar-se estratégias que facilitem a compreensão das várias tipologias de textos. Assim, torna-se necessário ativar conhecimentos, antecipar sentidos, seleccionar ideias importantes, resumir o texto. Neste sentido, e de acordo com Giasson (1993), torna-se consensual que a compreensão da leitura resulta da interação entre, pelo menos, três fatores, como podemos observar através do *Modelo Consensual de Leitura*.

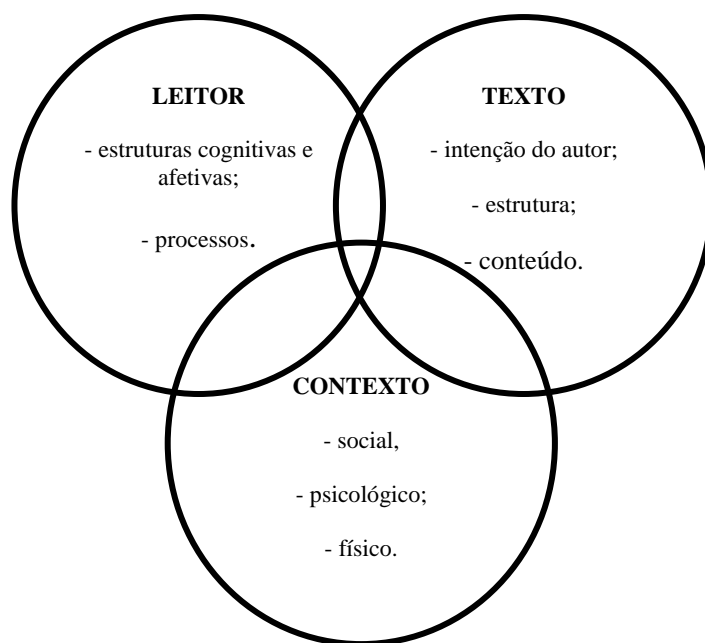


Figura 1.1 – Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993), cit. por VIANA F. (2009:13)

2. Componentes da compreensão leitora

Ler é compreender. Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo). (VIANA, RIBEIRO, & FERNANDES, 2010:10).

O domínio da tarefa de decifração influencia a compreensão do texto, no entanto, não garante, por si só, a compreensão do que é lido. Torna-se necessário a mobilização de processos orientados para a compreensão dos elementos das frases, para a coerência entre as mesmas, para a construção de um modelo mental do texto e para a capacidade de levantar hipóteses e realizar inferências.

Segundo Gaté, Géninet, Giroul, La Garanderie (2009), cit. por VIANA, RIBEIRO, & FERNANDES (2010), o ato de ler implica uma mobilização de processos metacognitivos que permitem ao leitor organizar os seus conhecimentos prévios, corrigir interpretações não aceitáveis e controlar a compreensão.

Antes de iniciar a leitura, um leitor eficaz fixa um objetivo, antecipa os seus conhecimentos prévios, formula questões e hipóteses, e planifica as estratégias de abordagem do texto. Durante a leitura, o leitor verifica as hipóteses e, se necessário, configura outras novas. Todos estes processos de controlo da compreensão anteriormente referidos ajudam o sujeito a perceber se atingiu ou não o objetivo a que se propôs.

Segundo VIANA, RIBEIRO, & FERNANDES (2010:12), por norma, os maus leitores e os leitores menos eficazes são leitores não estratégicos, uma vez que não monotorizam processos de compreensão, tornando-se «(...) fundamental que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas.»

O ensino explícito da compreensão da leitura requer que os alunos sejam capazes de identificar o processo e quais as estratégias que estão subjacentes à pergunta ou ao texto proposto. Assim, e segundo a taxonomia proposta por Català e colaboradores (2005), os processos de metacompreensão podem ser classificados em quatro componentes: *compreensão literal*, *compreensão inferencial*, *reorganização* e *compreensão crítica*.

Entendemos por *compreensão literal* o reconhecimento de tudo o que está explicitamente escrito no texto e que, por norma, é das componentes da compreensão leitora que mais se trabalha nas escolas.

Para uma boa compreensão leitora é necessária a *reorganização* da informação, sendo essencial proporcionar aos alunos atividades mentais onde possam esquematizar a

informação, reordenar as ideias principais do texto, conferindo-lhes mais autonomia não só na compreensão da leitura, como também no estudo das restantes áreas curriculares.

Quando o leitor ativa o seu conhecimento prévio e formula hipóteses e conjeturas sobre o conteúdo do texto, está a exercer uma das componentes da compreensão leitora – a *compreensão inferencial*. O professor deve estimular os alunos a prever resultados, a inferir sequências lógicas, a deduzir a ideia principal e os pormenores. Ou seja, o professor deverá ajudar «a formular hipótesis durante a lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes, y, al hacer la lectura más viva, los alumnos tienen más fácil acceso a identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.» (CATALÀ, MOLINA, & MONCLÚS, 2005:17)

Por fim, a criação de atividades que promovam a estimulação da *compreensão crítica* confere ao leitor a possibilidade de expressar as suas opiniões e de criar juízos em relação a um determinado texto. Esta componente da compreensão leitora implica a formulação de juízos e de opiniões, uma interpretação pessoal das personagens do texto e a ampliação do sentido crítico.

No quadro 2.1 apresentamos a síntese da taxonomia de Català e colaboradores (2005), relativamente às componentes da compreensão leitora:

COMPONENTES	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM/FUNÇÕES
COMPREENSÃO LITERAL	<p>Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de pormenores; • Reconhecimento de ideias principais; • Reconhecimento de uma sequência; • Reconhecimento de comparações; • Reconhecimento de relações de causa e efeito; • Reconhecimento de traços de carácter.
REORGANIZAÇÃO	<p>Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a obter uma síntese compreensiva da mesma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificar; • Esquematizar; • Resumir; • Sintetizar;
COMPREENSÃO INFERENCIAL	<p>Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedução de detalhes; • Dedução da ideia principal;

	<ul style="list-style-type: none"> • Dedução de uma sequência; • Dedução de comparações; • Dedução de relações de causa-efeito; • Dedução de traços de caráter; • Dedução de características e aplicação a uma situação nova; • Predição de resultados; • Hipóteses de continuidade; • Interpretação de linguagem figurativa.
<p style="text-align: center;">COMPREENSÃO CRÍTICA</p>	<p>Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens do livro, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juízos de atos e opiniões; • Juízos de suficiências e validade; • Juízos de propriedade; • Juízos de valor, conveniência e aceitação.

Quadro 2.1 – Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora (CATALÀ, MOLINA, & MONCLÚS, 2005:16-18)

Para que haja um bom processo leitor, é necessário que o professor crie um ambiente onde os alunos possam expressar as suas opiniões, discuti-las com os seus colegas utilizando argumentos válidos, fazendo-os perceber que vários pontos de vista são uma mais-valia para o seu processo de aprendizagem.

3. Avaliação da compreensão leitora

«El constructivista de enseñanza y aprendizaje nos propone una concepción interactiva de la lectura. (...) En el proceso de interacción entre la lectora o el lector y el texto, la persona que lee pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto, los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo.» (BOFARULL & CERREZO, 2006:131)

Para que o leitor possa compreender um texto não basta dominar a decifração, terá que elaborar um modelo mental de construção de significado, reconhecendo a informação que é dada e relacionando-a com os seus conhecimentos prévios, o que lhe permite a construção de uma representação mental. Segundo VIANA F. L. (2009), a representação mental é elaborada a partir das palavras, organizadas em frases e de acordo com regras de sintaxe.

Colomer (1997), cit. por ANDRÉS (2010), propõe um modelo de distinção entre um conjunto de procedimentos ou estruturas cognitivas e afetivas e uma série de processos ou procedimentos que se deve ter em conta na avaliação da compreensão leitora. Os processos subjacentes à compreensão leitora, defendidos não só por Colomer (1997), como também por Alonso Tapia (1995), Núñez y Del Teso (1996), Català e colaboradores (2005), podem ser divididos em cinco estruturas:

1. *Microestrutura* ou *microprocessos*: incluem o reconhecimento de palavras e de grupos de palavras, a seleção da informação que deve ser retida pelo leitor, a compreensão morfosintática (reconhecimento dos tempos verbais, pontuação), reconhecimento de informação específica relacionada com a compreensão geral do texto e, ainda, a identificação do vocabulário e expressões específicas do texto;
2. *Macroestrutura* ou *macroprocessos*: construção do significado das frases, que inclui a realização de inferências, de relação entre as ideias do texto. Esta estrutura envolve a identificação das ideias principais do texto e a organização da informação relacionando globalmente as ideias do texto;
3. *Superestrutura*: identificação do tipo de texto e de cada uma das suas partes constituintes;
4. *Construção de um modelo mental*: controla a compreensão obtida e permite relacionar os conhecimentos prévios com o que foi lido. Inclui a procura e recuperação da memória que permite ao leitor aceder à representação construída ao longo da leitura;
5. *Autorregulação*: gestão de processos metacognitivos que permitem identificar a falta de compreensão e aplicar estratégias de correção.

A seleção das atividades de avaliação da compreensão leitora dependerá não só do momento do processo de aprendizagem, mas também da tipologia textual em que a atividade se centra. Há que selecionar textos em função do nível de aprendizagem dos alunos garantindo eficácia e aprendizagens significativas.

BOFARULL & CERESO (2006) defendem três momentos de avaliação:

1. *Avaliação inicial*: para conhecer os conhecimentos que o aluno já tem sobre o tema, estimular e colocar em ação os conhecimentos prévios que este já possui;
2. *Avaliação formativa*: para obter informação sobre as estratégias de leitura que o aluno utiliza. Permite melhorar essas mesmas estratégias e facilitar outras no momento adequado;
3. *Avaliação sumativa*: realiza-se no final do processo para saber o que o aluno aprendeu.

De acordo com os três momentos acima descritos, podemos dizer que na avaliação não se trata da obtenção de resultados, mas sim de um processo que permite ao professor ajustar a sua ação educativa em função das necessidades de cada aluno e da turma.

É essencial ensinar aos alunos três grupos de estratégias de compreensão da leitura: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

O quadro seguinte representa uma síntese dos três grupos de estratégias de compreensão da leitura a serem trabalhadas pelo professor e as formas de operacionalizar estas estratégias por parte dos alunos, propostos por SIM-SIM (2007:15-23):

Estratégias a trabalhar pelo professor	Formas de operacionalizar estas estratégias por parte dos alunos
<p style="text-align: center;">Antes da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicitar o objetivo da leitura do texto; ➤ Ativar o conhecimento anterior sobre o tema; ➤ Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro; ➤ Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais. 	<p style="text-align: center;">Antes da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Para que vou ler este texto? ➤ O que já sei sobre isto? ➤ O que é que o título e/ou as imagens me fazem lembrar? ➤ Que informações posso retirar do índice; ➤ Que pistas posso encontrar no texto?
<p style="text-align: center;">Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer uma leitura seletiva; ➤ Criar uma imagem mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais, sentimentos); ➤ Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; 	<p style="text-align: center;">Durante a leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O que tenho de rereer? ➤ O que não preciso de ler? ➤ O que tenho de ler devagar e com muita atenção? ➤ De que imagens me lembro quando leio o texto?

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adivinhar o significado de palavras desconhecidas, ➤ Se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...), ➤ Parafrasear partes do texto, ➤ Sublinhar e tomar notas durante a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual a informação mais importante deste parágrafo? ➤ Como posso dizer a informação importante em poucas palavras? ➤ Como é que descubro o significado da palavra? O que a palavra me faz lembrar? ➤ Quero saber mais sobre este assunto, onde posso procurar mais informação? ➤ Que informação devo sublinhar ou colocar notas ao lado do texto para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde?
<p style="text-align: center;">Depois da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formular questões sobre o lido e tentar responder; ➤ Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; ➤ Discutir com os colegas o lido; ➤ Reler. 	<p style="text-align: center;">Depois da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O que aprendi com o texto? ➤ Quais são as ideias mais importantes do texto? ➤ Como posso dizer em poucas palavras a mensagem do texto? ➤ As minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam corretas? ➤ O que acho importante dizer e/ou perguntar aos meus colegas sobre o texto? ➤ Que partes do texto devo voltar a ler para tentar perceber melhor? ➤ Juntando a informação do texto com o que já sabia, o que sei agora sobre o assunto?

Quadro 3.2 - Estratégias de compreensão da leitura a serem trabalhadas pelo professor e as formas de operacionalizar estas estratégias por parte dos alunos, propostos por SIM-SIM (2007:15-23)

Após uma aplicação destas estratégias de compreensão da leitura, o professor está em condições de avaliar se os alunos compreenderam o texto, se entenderam o objetivo da leitura e do texto. Deste modo, os professores podem avaliar o seu processo de ensino destas estratégias e repensá-las se estas não foram eficazmente atingidas. Quando as estratégias de leitura não são aplicadas, não se compreende o texto e muito menos o leitor se apercebe por que não compreende o que leu.

De acordo com SIM-SIM (2007), as estratégias de ensino usadas pelo professor terão que contemplar quatro pilares:

1. A eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras;
2. O conhecimento da língua de escolarização;
3. A experiência individual da leitura;

4. As experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor.

A **figura 3.2**, inspirada no modelo cognitivo de avaliação de leitura de Mckenne e Stahl, 2003, expressa esquematicamente a relação interativa entre os quatro pilares anteriormente mencionados.

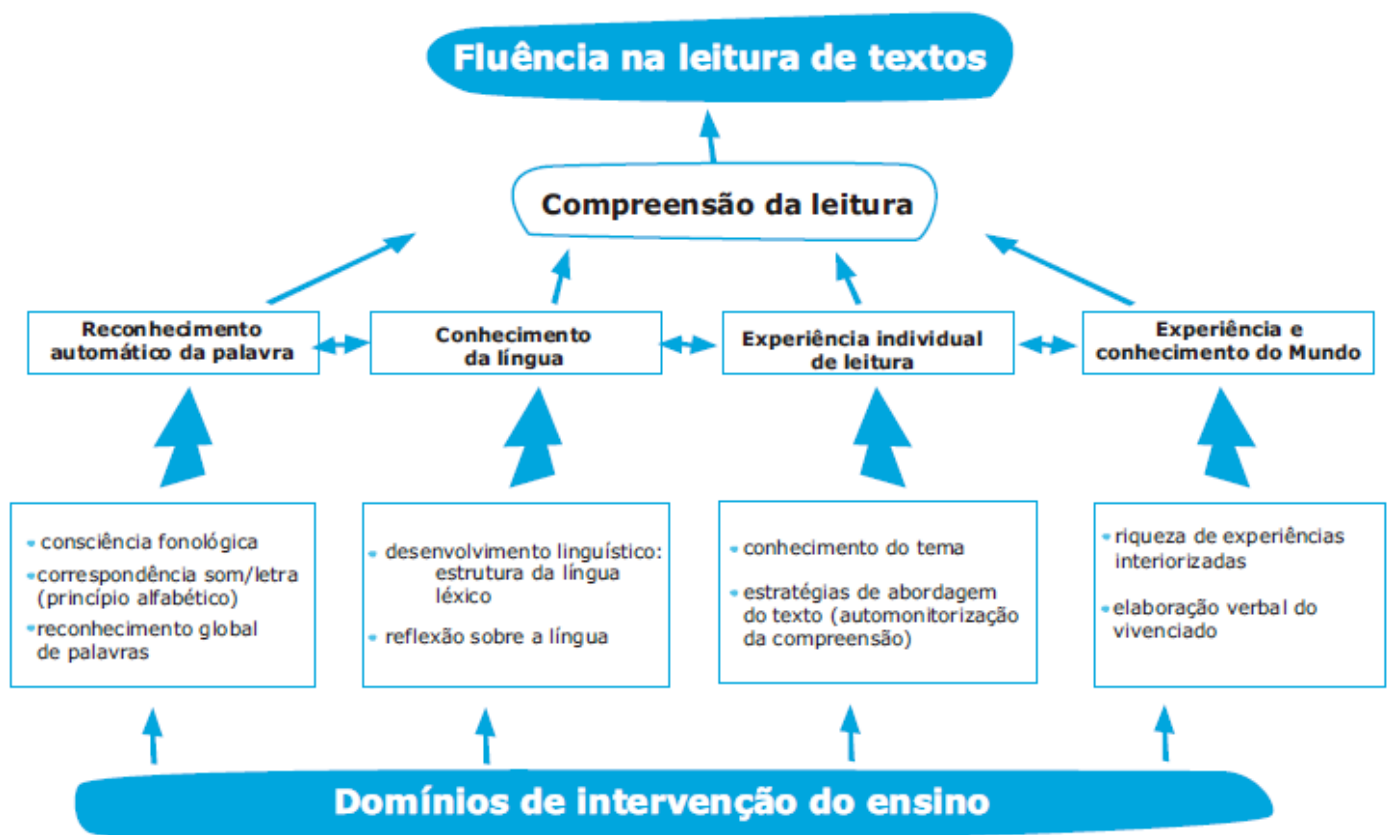


Figura 3.2 – Determinantes da fluência na compreensão de textos. (Sim-Sim, 2007:10).

II – Estudo sobre a compreensão leitora

1. Caracterização do estudo

O processo de aprender a ler é contínuo e não se esgota no momento em que é dominada a decifração: saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de qualquer tipologia textual, transformando essa mesma informação em conhecimento.

O principal objetivo deste estudo é, num primeiro momento, aplicar numa turma do 2.º ano, através de um ambiente propício à leitura, estratégias de ensino da compreensão da leitura, tendo em conta diversas tipologias textuais.

Num segundo e último momento, o objetivo do estudo é aplicar uma prova de compreensão leitora, aferindo de que forma a utilização de estratégias de compreensão leitora permite aos alunos tornarem-se leitores mais eficazes, dominando assim a capacidade da compreensão através do reconhecimento estrutural do texto, antecipando informação, identificando vocábulos-chave e sintetizando o essencial da informação.

2. Importância do estudo

Saber ler é uma condição indispensável para o sucesso de cada indivíduo, tanto na vida escolar, como também na vida profissional e social. A utilização da linguagem escrita é indispensável na vida quotidiana, tornando-se imprescindível saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para poder realizar atividades, tais como, ler um jornal, consultar um horário de autocarros, preencher um questionário, estudar para um teste, entre outras.

O domínio da linguagem escrita exige o ensino explícito e sistematizado do professor e a vontade de aprender por *parte* do aluno. Neste sentido, «ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito.» (SIM-SIM, 2007:5). Ou seja, o professor deve fornecer aos alunos estratégias para abordarem eficazmente o texto, compreenderem o que está escrito, tornando-se, assim, leitores fluentes e críticos.

É essencial integrar na prática docente não só o ensino da decifração que assenta na consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, mas também o ensino da compreensão leitora que deve fornecer aos alunos estratégias de monitorização da leitura – prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação lida.

Assim, o interesse por uma prática docente mais eficaz, não só na área do Português, como também nas restantes áreas curriculares, motivou esta investigação, sendo a base do trabalho a *Promoção de estratégias de compreensão leitora*.

3. Limitações do estudo

As principais limitações desta investigação para apresentar resultados mais elucidativos e significativos foram a duração e o universo. A duração da Prática de Ensino Supervisionada, cerca de dois meses, impediu a autora do estudo de realizar um estudo mais aprofundado e num universo mais alargado. Para este estudo ser ainda mais aprofundado, deveriam ter sido desenvolvidas outras atividades de monitorização da leitura em tipologias textuais não utilizadas durante a prática.

4. Prática/estratégias da compreensão da leitura

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foram planificadas e colocadas em prática estratégias da compreensão da leitura, com o objetivo de dotar os alunos de mecanismos de desenvolvimento de competências da leitura. Sendo a aprendizagem da leitura um processo complexo e moroso, cabe aos professores motivar e incentivar os alunos, fornecendo-lhes estratégias que os levem a refletir sobre as operações mentais que têm de efetuar e avaliar, caracterizando assim o tipo de compreensão a que correspondem as perguntas dum determinado texto.

Neste sentido, um dos nossos objetivos principais ao longo da PES, nomeadamente na área curricular de Português, foi desenvolver as várias componentes de compreensão leitora através de uma seleção de diversos tipos de textos. Tivemos a preocupação de criar um ambiente envolvente na prática ativa da leitura, permitindo aos alunos colocar questões e refletir sobre o que leem, havendo uma promoção e aprendizagem de diversas estratégias de compreensão da leitura: «o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual.» (SIM-SIM, 2007:13)

Ao longo da PES II, a preocupação principal foi fornecer aos alunos estratégias de compreensão da leitura, pois consoante a tipologia textual, o leitor tem de saber escolher quais as estratégias apropriadas de acordo com a finalidade da leitura.

Tendo em conta que a professora titular da turma, onde foi realizada a PES II, conduz a sua prática pedagógica em torno de uma obra literária, tivemos a preocupação de construir materiais pedagógicos baseados na obra *A girafa que comia estrelas* de José Eduardo

Agualusa, abordando as seguintes tipologias textuais: *texto informativo*, *texto narrativo*, *texto utilitário* e *texto instrucional*.

A obra literária supramencionada foi escolhida de acordo com as sugestões do Plano Nacional de Leitura, tendo em conta as vivências e gostos da turma, uma vez que é uma história de animais, baseada na amizade.

Sempre relacionando todas as atividades com a obra em estudo, planeámos e desenvolvemos atividades de estratégias de compreensão da leitura com as seguintes tipologias textuais:

- *Texto narrativo* – elaboração e exploração dos guiões de leitura da obra *A girafa que comia estrelas*;
- *Texto informativo* – leitura e análise de uma notícia, elaboração de uma notícia, exploração do «Jornal A Savana»;
- *Texto utilitário* – elaboração e exploração de informação, horários e preços de parques de animais selvagens;
- *Texto instrucional* – elaboração e exploração «Vamos fazer uma galinha-domato».

Todas as atividades postas em prática se revelaram importantes e sujeitas a uma reflexão cada vez mais cuidada e atenta. Tivemos a preocupação de promover a linguagem oral e escrita e de adequar as atividades à turma, tendo em conta as suas preferências, experiências e receios.

4.1. Texto narrativo

Para uma melhor abordagem da obra *A girafa que comia estrelas* decidimos, em conjunto com a professora titular da turma, dividir a obra em quatro capítulos, uma vez que a exploração desta tipologia textual implica trabalhar textos curtos e obras completas adequadas à idade e ao interesse dos alunos. A exploração de *textos narrativos* fomenta a antecipação de acontecimentos, a análise de ações, o raciocínio inferencial, o raciocínio dedutivo. Para cada um dos capítulos foram elaborados guiões de leitura com questões de resposta aberta. (**Anexo I**).

Segundo SIM-SIM (2007), o ensino explícito da compreensão de *textos narrativos* deve incluir estratégias que :

- visem uma compreensão global do texto ou de partes do mesmo, tais como, capítulos, parágrafos, frases, e interligações entre as diversas partes do texto;
- desenvolvam o relacionamento entre a interpretação do texto e a experiência do leitor;
- contemplem a análise do tempo, do espaço e das personagens do texto;
- explorem o tema central, os principais acontecimentos e as personagens principais;
- explorem o significado do texto, através da fomentação da discussão de ideias entre os alunos.

4.2. Texto informativo

No que diz respeito ao ensino da compreensão de *textos informativos*, é fundamental promover estratégias que ajudem os alunos a mobilizar o conhecimento prévio do tema, a mapear visualmente a estrutura do texto e a relação entre as ideias expostas, a identificarem o tema e o seu desenvolvimento e a sintetizar a informação contida no texto de forma a construírem um modelo mental do texto.

Uma vez que os alunos da turma não tiveram um profundo acesso ao texto informativo, tivemos a preocupação de criar dois momentos diferentes para a exploração desta tipologia textual. Primeiramente, foi retirado de um site eletrónico (www.tvi.iol.pt) uma notícia que foi previamente lida e adaptada à turma em questão. Foi elaborada uma ficha de desenvolvimento de conteúdos relacionados com o texto em questão (**Anexo II (a)**).

A notícia foi lida em voz alta pela autora do estudo e pedido aos alunos que seguissem a leitura. Em todas as atividades relacionadas com o tema, e não só, o diálogo foi utilizado como ferramenta para a discussão de ideias, e cada parágrafo foi lido um por um, e explicado o vocabulário menos acessível. De salientar que esta primeira atividade relacionada com o *texto informativo* foi realizada em conjunto com a turma, com o propósito de desenvolver com mais rigor a exploração desta tipologia textual.

Com o objetivo de fornecer estratégias de compreensão de textos, e à semelhança do trabalho desenvolvido pela professora titular da turma, foi pedido aos alunos que sublinhassem com cores diferentes as informações no texto, de acordo com o que era pedido, como a **figura 4.3** e a **figura 4.4** ilustram.

Esta estratégia de mapeamento visual da estrutura do texto ajuda os alunos a selecionarem a informação relevante e a responderem de forma eficaz a questões como: «Quem?», «Onde?», «Como?», permitindo-lhes sintetizar a informação, relacionando as informações do texto com o que sabem sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio que possuíam.

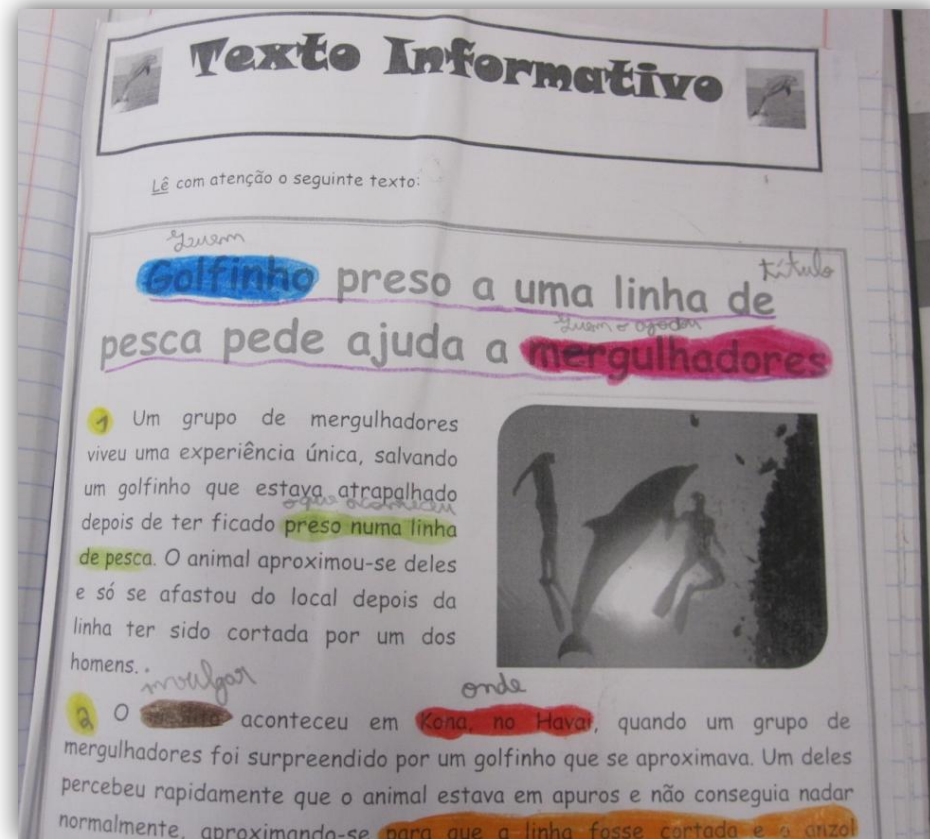


Figura 4.3 – Os alunos sublinham a informação de acordo com o que é pedido.

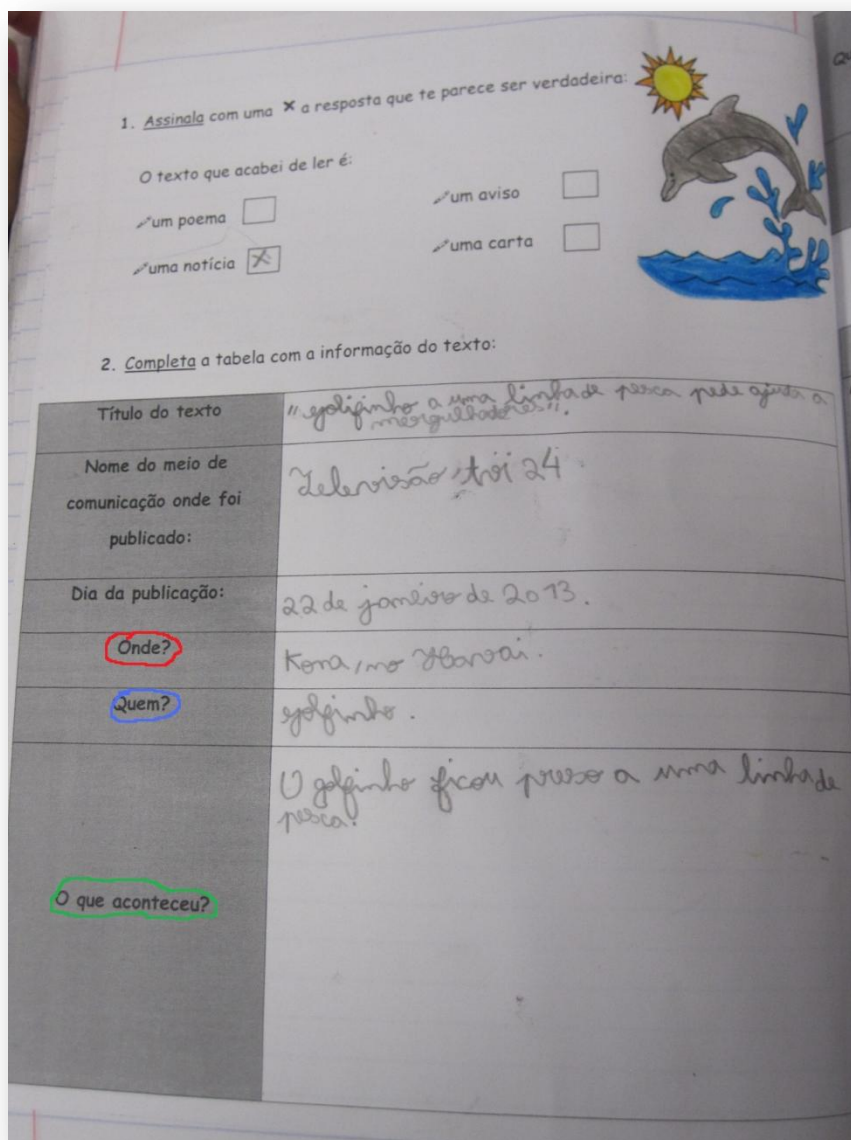


Figura 4.4 – De acordo com as informações sublinhadas no texto, os alunos preenchem o quadro.

Num segundo momento e com recurso à história da obra literária desenvolvida ao longo da PES II, elaborámos um jornal com o objetivo de consolidar as estratégias desenvolvidas anteriormente mencionadas (**Anexo II (b)**)

Foi notória a evolução dos alunos, sendo estes capazes de sintetizar a maior parte das informações contidas no texto, utilizando estratégias ensinadas aquando da realização da primeira atividade relacionada com esta tipologia textual.

De salientar que esta atividade não foi realizada em conjunto com a turma como a anterior: foram formados grupos de dois alunos, dando mais autonomia à turma (**Figura 4.5**).



Figura 4.5 – Os alunos respondem às questões.

4.3. Texto utilitário

Considerámos como *texto utilitário* a tipologia textual associada à leitura de horários de parques de animais selvagens. Este tipo de texto caracteriza-se pela informação formatada em horários, indicações de locais e fazem parte do nosso quotidiano.

Tendo em conta, mais uma vez, os interesses e gostos dos alunos, decidimos seleccionar três parques de animais selvagens e elaborar uma atividade (**Anexo III**) que permitisse aos alunos seleccionar, isolar e destacar a informação que necessitam para saber, por exemplo, a que horas é a abertura de cada um dos parques, qual o preço que eventualmente terão de pagar se levarem só a sua mãe ou o seu avô, entre outras informações que muitas vezes, por não haver uma monitorização de estratégias de compreensão, são mal interpretadas.

Para explicar a tarefa aos alunos a primeira questão foi resolvida em conjunto com a turma e escrita no quadro para que todos pudessem retirar a informação escrita - **figura 4.6**. À semelhança da realização das atividades relacionadas com o texto informativo, e tal como mostra a **figura 4.7**, os alunos atribuíram cores a cada item que tinham de preencher, seleccionando assim a informação mais importante.

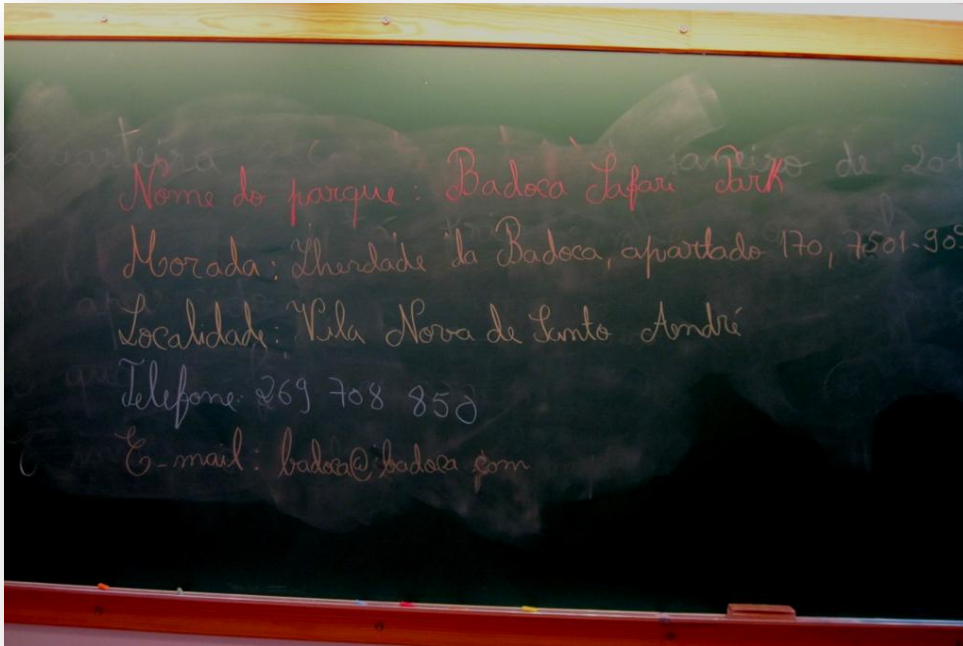


Figura 4.6 – Foi escrito no quadro, e utilizando as cores como referência, a informação pedida.

... e a seguir das seguintes informações:

✉: geral@monteselvagem.pt ☎: 265 894 377

Montemor-o-Novo Monte do Azinhal, Lavre 7050

Nome do Parque: Monte Selvagem

Morada: Monte do Azinhal, Lavre 7050

Localidade: Montemor-o-Novo

Telefone: 265 894 377

E-mail: _____

✉: badoca@badoca.com

Figura 4.7 – Os alunos completam as informações relativas a cada parque.

4.4. Texto instrucional

Experimentar uma receita culinária, ler as regras de um jogo, preencher um impresso, pôr em funcionamento um aparelho doméstico, são atividades do nosso quotidiano com que muito cedo os alunos se confrontam.

A compreensão da leitura deste tipo de textos mobiliza um conjunto de processos cognitivos em que é fundamental que haja uma seleção da informação presente. É fundamental mobilizar capacidades de seleção, isolamento, destacamento e agrupamento de ideias para a compreensão desta tipologia textual.

Segundo SIM-SIM (2007), é fundamental ensinar aos alunos que a leitura de uma instrução e respetiva ação implica:

- o conhecimento do objetivo final da tarefa;
- a leitura sequencial de cada etapa das instruções;
- a realização sequencial de cada etapa;
- reler as vezes que forem necessárias cada etapa sempre que houver dúvidas;
- a verificação no final para saber se o objetivo foi cumprido.

Relacionando a área curricular do Português com a área das Expressões, elaborámos um texto instrucional com a finalidade de os alunos realizarem, através das instruções dadas, uma galinha-do-mato com materiais diversos, tais como, lã, musgami, feltro, entre outros.

Foram fornecidos aos alunos os materiais necessários bem como as etapas a seguir para a realização desta personagem da obra *A girafa que comia estrelas*, através de uma ficha que consta em anexo. (**Anexo IV**)

As **figuras 4.8, 4.9 e 4.10** mostram o desenvolvimento da atividade organizada para o desenvolvimento de competências específicas de *textos instrucionais*.

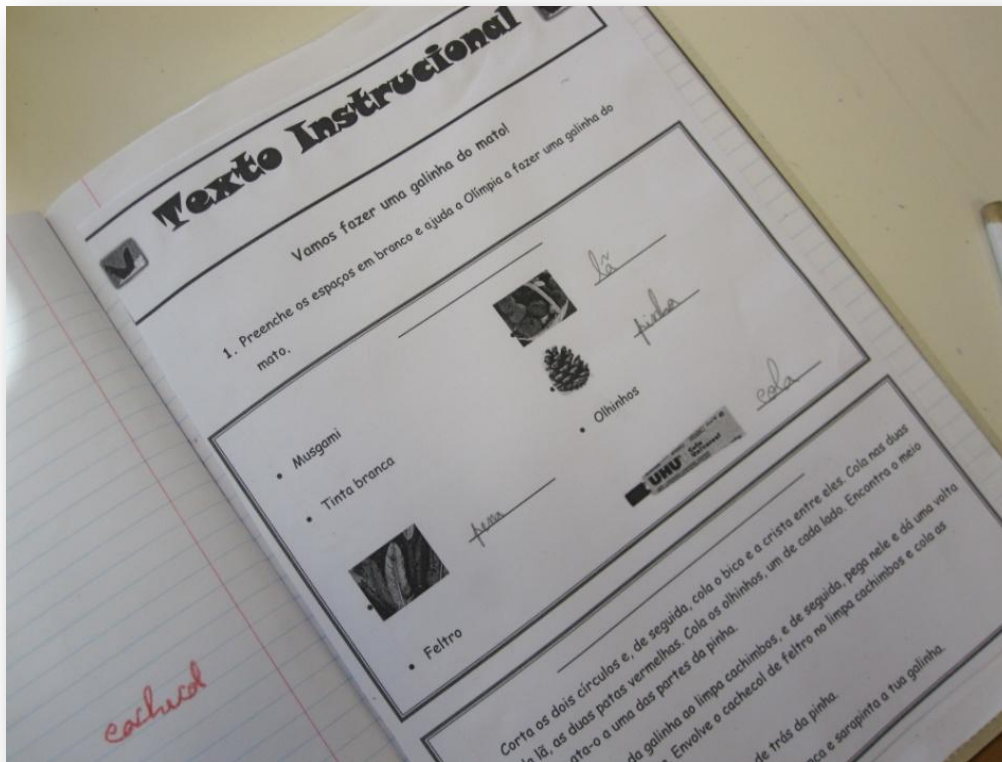


Figura 4.8 – Os alunos associam a imagem ao texto, colocando em evidência os materiais que necessitam para a realização da galinha-do-matol.



Figura 4.9 – Os alunos, com a ajuda do suporte informático, seguem as instruções e realizam a atividade.

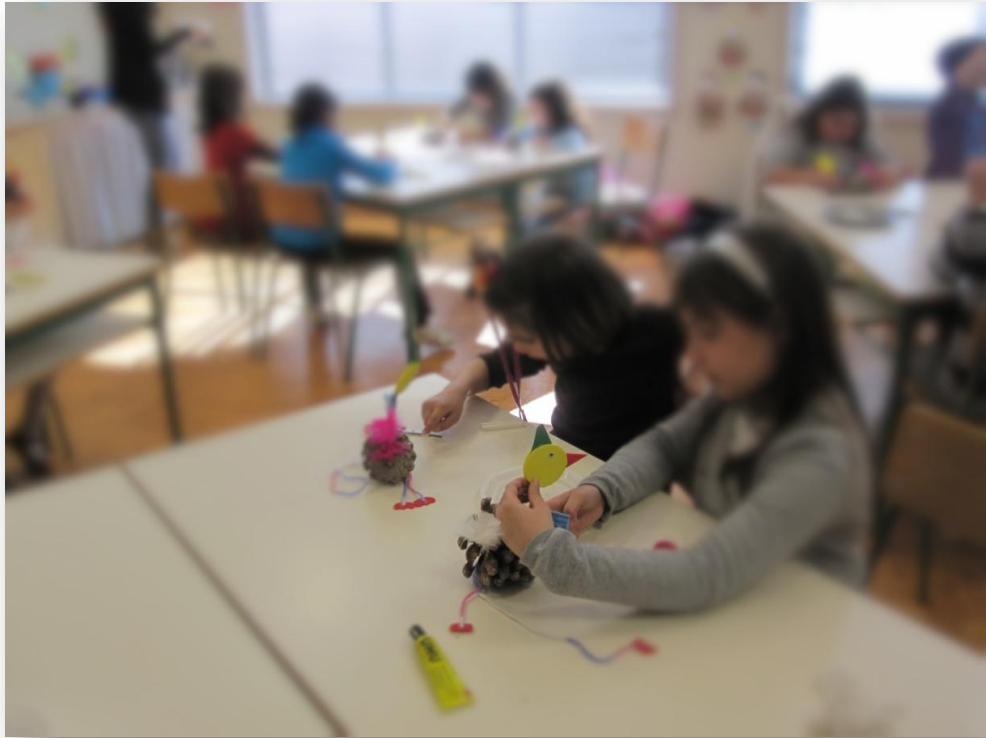


Figura 4.10 – Os alunos seguem as etapas e realizam a sua galinha-do-mato.

5. Caracterização da amostra

Para a realização do trabalho de investigação considerou-se a população constituída por três turmas do 2.º ano de escolaridade, sendo uma turma da Escola EB1/JI das Abelheira constituída por 19 alunos, e onde foi realizada a prova de controlo, e duas turmas do 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico da Escola EB1/JI Francisca de Aragão, constituídas respetivamente por 14 e 20 alunos.

De salientar que a amostra não coincidiu com a população ou universo, sendo assim considerada a amostra constituída pelas duas turmas da Escola EB1/JI Francisca de Aragão.

6. Construção, validação e aplicação do instrumento de recolha de dados

Esta prova foi elaborada para avaliar a competência leitora e, simultaneamente, como um elemento que nos forneça informação sobre cada aluno e sobre a turma. Partimos de diversas tipologias textuais com temáticas que se referem às diferentes áreas curriculares, e

avaliando as principais dimensões da compreensão leitora: inferencial, literal, reorganização e crítica.

A partir de textos breves e facilmente manipuláveis, os alunos têm de responder a perguntas relacionadas com os textos, selecionando uma resposta entre várias alternativas, sendo essencial a compreensão do sentido do texto.

A análise das respostas será uma ferramenta essencial para perceber a capacidade de compreensão leitora de cada aluno e também quais as operações mentais que o aluno é ou não capaz de fazer.

A elaboração desta prova foi baseada na investigação de autores como Gloria Catalá e colaboradores, Fernanda Leopoldina Viana, Inês Sim-Sim, Colomer, entre outros, e após uma revisão bibliográfica referida na primeira parte desta investigação. Para a concretização da realização destas provas, solicitámos autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas D. Dinis, sendo deferida (**Anexo V**). Verificou-se a mesma situação com a autorização solicitada à Diretora do Agrupamento de Escolas Dr.^a Laura Ayres (**Anexo VI**).

Primeiramente, foi realizada numa turma de 2.º ano da Escola EB1/JI da Abelheira uma prova de controlo, com o objetivo de verificar se alguma questão e/ou texto teria que ser reelaborado ou retirado, e ainda se o tempo estipulado para a realização da mesma seria suficiente. Não se verificando ser necessário qualquer tipo de alteração, a prova foi realizada na turma onde se realizou a prática de ensino supervisionada, e noutra turma do 2.º ano da mesma escola.

A prova que se encontra em anexo (**Anexo VII**) é constituída por vinte e cinco questões de escolha múltipla, sendo sete questões de compreensão literal, oito de compreensão inferencial, três de reorganização e três de compreensão crítica. No entanto, há uma questão que contempla a compreensão literal e a reorganização, outra com a compreensão inferencial e reorganização e, por fim, duas questões de compreensão inferencial e compreensão literal.

No processo de construção desta prova tivemos várias preocupações:

1. Incluir textos que contemplassem as diversas áreas curriculares, com a intenção de promover a flexibilidade da leitura;
2. Fornecer aos alunos textos da vida quotidiana, tais como, horário de visita de um local, notícia de jornal, receita;
3. Escolher textos fáceis, atrativos, interessantes e com um nível aceitável de abstração;

4. Selecionar textos de extensão acessível para não cansar os alunos, com uma estrutura suficiente para relacionar os diferentes parágrafos, distinguir entre informação essencial e secundária, e permitir aos alunos inferir, hierarquizar, organizar e sintetizar a informação;
5. Disponibilizar continuamente aos alunos a consulta dos textos, permitindo-lhes a releitura sempre que necessitem, evitando a incidência do fator memória que poderia distorcer a compreensão.

7. Análise e discussão dos dados

Após uma análise atenta e cuidada dos dados de ambas as turmas, podemos concluir que a turma onde a autora do estudo realizou a sua prática de ensino supervisionada – 2.º C – mostra melhores resultados em todas as componentes da compreensão leitora, em relação à outra turma da mesma escola – 2.º A.

No que diz respeito ao Grupo I referente à tipologia textual – texto instrucional -, podemos verificar uma grande diferença de respostas em ambas as turmas. Relativamente à questão: «Para que o bolo possa crescer e ficar fofo debes acrescentar uma colher de fermento?», nenhum aluno da turma 2.º A conseguiu acertar na resposta correta, sendo a resposta mais escolhida «Sim, porque senão o bolo não cresce». Podemos concluir que os alunos têm o conhecimento de que para que um bolo cresça necessita da ação do fermento, no entanto, na leitura da receita não se deram conta que está explícito que a farinha já tem fermento. Por comparação, 80% dos alunos da turma 2.º C acertou na resposta correta «Não, porque a farinha já tem fermento», mostrando que adquiriram a capacidade de selecionar a informação relevante.

Todos os alunos da turma 2.º C acertaram na pergunta «Se o bolo estiver 40 minutos no forno, o que pode acontecer?», relevando a ativação dos seus conhecimentos prévios através da antecipação dos conhecimentos. Em contraste, 64% dos alunos da outra turma também respondeu acertadamente a esta questão que pretendia avaliar a compreensão inferencial.

Se, por um lado, a turma 2.º C apresenta valores mais altos em relação à outra turma no que diz respeito à compreensão inferencial, em relação à reorganização, a turma 2.º A apresenta valores ligeiramente superiores. Podemos concluir que durante a Prática de Ensino Supervisionada deveríamos ter desenvolvido mais atividades de esquematização e resumo da informação, de forma a ensinar os alunos a sintetizar e resumir a informação mais relevante.

Outro aspeto que achamos que deve ser analisado é o facto de apenas um aluno da turma 2.º C e nenhum aluno da outra turma ter acertado em todos os utensílios necessários à elaboração da receita. Este facto revela que os alunos não ativaram os seus conhecimentos prévios, não conseguindo deduzir que, apesar de não estar explícito que é necessária a concha para colocar o molho por cima do bolo, seria necessário seleccionar também este utensílio.

Relativamente ao grupo II que avaliava a compreensão inferencial, literal e reorganização, os valores de ambas as turmas são muito próximos, no entanto a turma 2.º C apresenta uma percentagem mais elevada.

Um bom indicador de que as estratégias ensinadas aos alunos surtiram efeitos positivos é a análise da **figura 7.11** e **7.12**, onde os alunos utilizaram a estratégia de pintar a informação fornecida com a mesma cor a que corresponde a questão.

Na outra turma e apesar dos alunos não utilizarem esta estratégia, 57% acertaram a totalidade da questão. No entanto, o erro mais comum apresentado pelos alunos desta turma foi a troca da morada pela localidade, como mostra a **figura 7.13**.

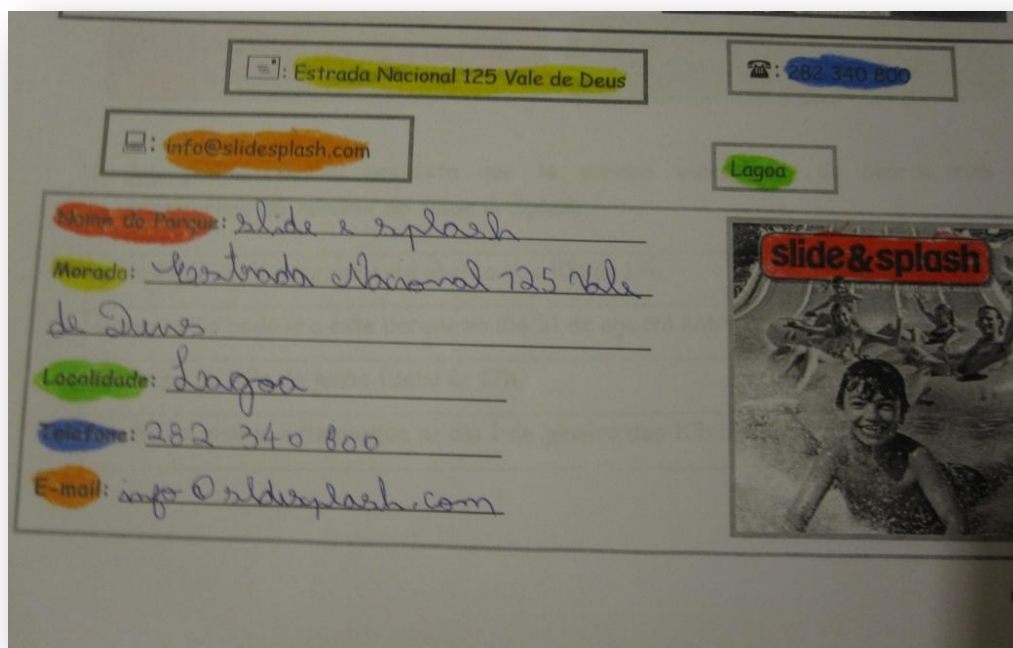


Figura 7.11 – Os alunos aplicam a estratégia utilizada durante as aulas.

Lê com muita atenção todas as questões e responde de acordo com as informações que te são dadas.

1. Existem vários parques aquáticos no Algarve. Coloca todas as informações de cada um dos parques aquáticos, no local adequado.

✉: aquashow@aquashowpark.com Quarteira ☎: 289 389 396

📍: Estrada Nacional 396

Nome do Parque: Aquashow

Morada: Estrada Nacional 396

Localidade: Quarteira

Telefone: 289 389 396

E-mail: aquashow@aquashowpark.com




Figura 7.12 – Os alunos pintam da mesma cor a informação que corresponde à questão.

1. Existem vários parques aquáticos no Algarve. Coloca todas as informações de cada um dos parques aquáticos, no local adequado.

✉: aquashow@aquashowpark.com Quarteira ☎: 289 389 396

📍: Estrada Nacional 396


Nome do Parque: aquashow

Morada: Quarteira

Localidade: estrada nacional 396

Telefone: 289 389 396

E-mail: aquashow@aquashowpark.com



📍: Estrada Nacional 125 Vale de Deus ☎: 282 340 800

✉: info@slidesplash.com Lagoa

Figura 7.13 – Os alunos evidenciam a troca de «morada» e «localidade».

Por fim, em relação ao grupo III, quando questionados «Quem apresentou o bebê Gorila ao público?», a maior parte dos alunos da turma A respondeu «os pais», revelando que não extraíram do título a informação relevante e necessária para responder a esta questão.

À semelhança do que foi descrito anteriormente, relativamente ao grupo II, os alunos da turma C utilizaram novamente a estratégia de pintar e, assim, selecionar a informação e dividir o texto em partes significativas, evidenciando a informação relevante (**figura 7.14**).

Quando questionados «De que forma esta notícia pode contribuir para proteger os gorilas?», mais de metade dos alunos da turma A respondeu «Proíbe a caça aos gorilas» e/ou «Convida as pessoas a visitar mais vezes o Jardim Zoológico». Quando lhes foi solicitado a elaboração de um pequeno texto em que apelassem à preservação e conservação dos gorilas, os alunos fizeram um resumo do texto.

Podemos concluir que os alunos desta turma revelam um fraco desenvolvimento da criação de juízos próprios, e são poucos capazes de exprimir as suas próprias opiniões.

Por outro lado, e em contraste com esta turma, a maioria dos alunos da turma C revelou ser capaz de expressar as suas opiniões, através de um apelo, tal como mostra a **figura 6.15**.

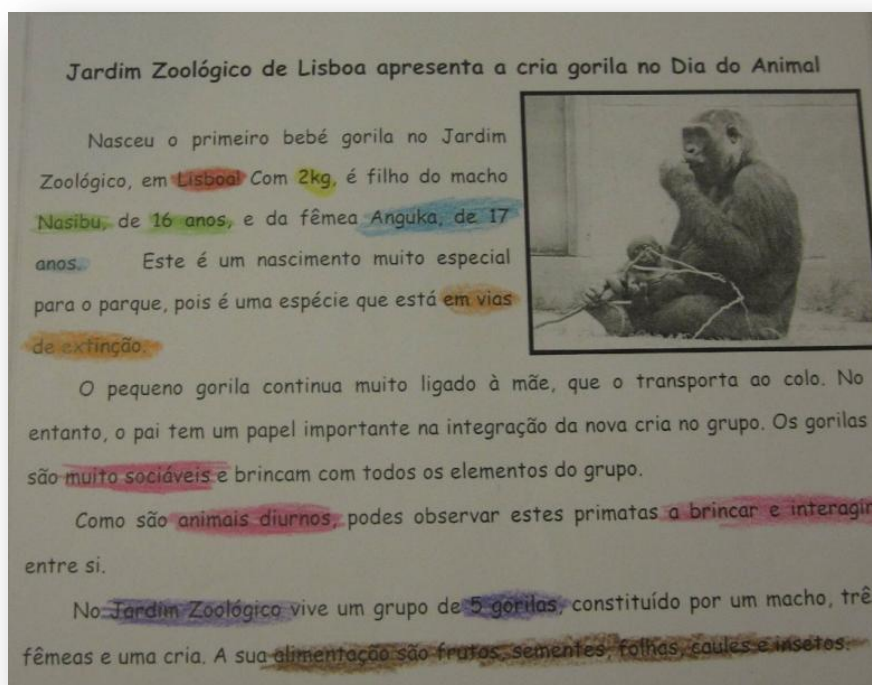


Figura 7.14 – Os alunos evidenciam, através da pintura com diversas cores, a informação mais importante

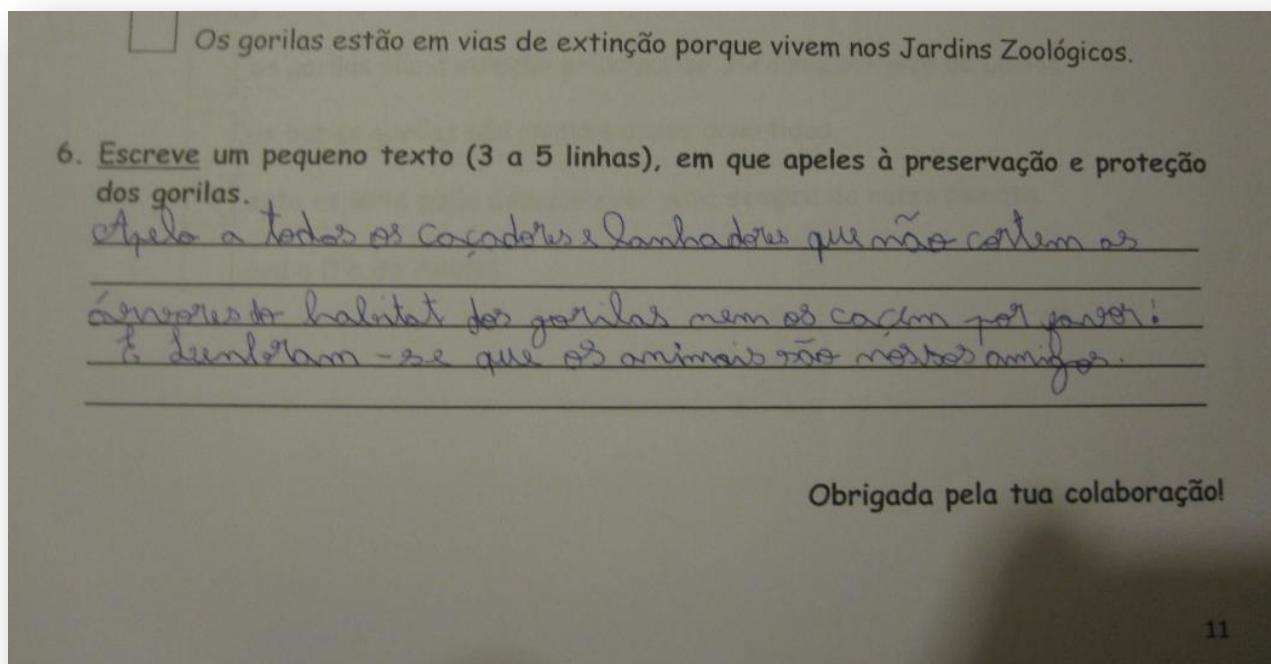


Figura 7.15 – Os alunos mostram o seu sentido crítico através do apelo.

Como podemos observar através do **gráfico 7.1**, a turma onde a autora do estudo desenvolveu estratégias de compreensão leitora revela valores mais elevados em comparação com a outra turma (**gráfico 7.2**).

Não quisemos, com esta prova, fazer uma comparação avaliativa entre as duas turmas, mas sim compreender de que forma as estratégias desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foram eficazes, e de que forma devemos aplicar modificações no nosso processo de ensino-aprendizagem na formação de alunos cada vez mais competentes, ativos e críticos.

Em conclusão, o ensino de aprendizagens através da criação de um ambiente educativo propício à motivação da leitura é fundamental para fornecer aos alunos mecanismos de desenvolvimento metacognitivos indispensáveis para a vida escolar e para a vida quotidiana.

Resultados da turma 2.ºC

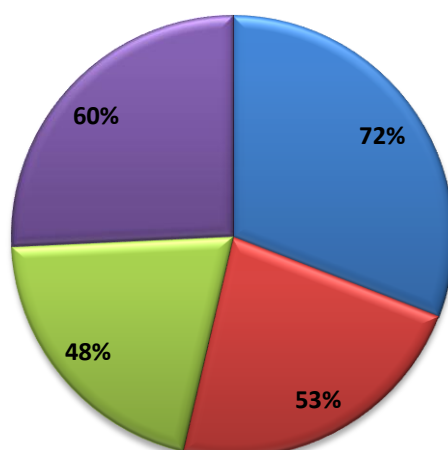


Gráfico 6.1 – Resultados da turma 2.º C

Resultados da turma 2.ºA

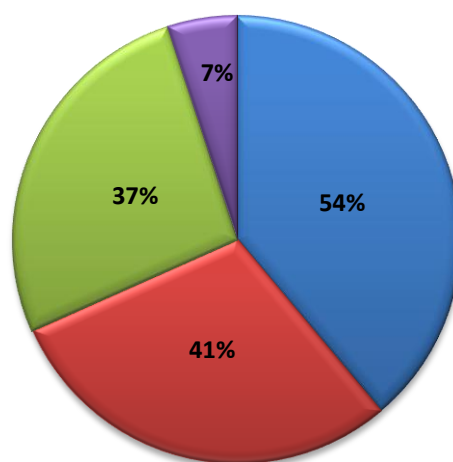
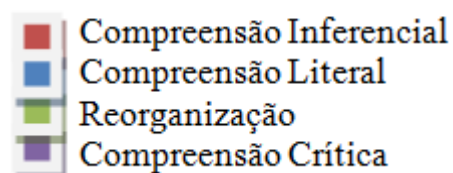


Gráfico 6.2 – Resultados da turma 2.º A

Legenda



III – Conclusão

Na presente investigação tentámos compreender de que forma o ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura iria ser eficaz na compreensão de diversas tipologias textuais na sala de aula.

Deste modo, compreendemos que se torna fundamental a escolha diversificada de literatura expondo os alunos a diferentes tipos de textos, ensinando-os a identificar o tema principal do texto, a sintetizar as diversas partes do mesmo, a localizar a informação mais relevante, entre outros aspetos que já anteriormente mencionámos.

Importa referir novamente que a prova de compreensão leitora foi realizada em duas turmas com realidades pedagógicas muito diferentes. A turma onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada é usufrui de um ambiente em que os materiais são diferenciados, não havendo recurso ao manual escolar. Partindo de uma obra de literatura adequada ao nível etário da turma, a professora titular cria os próprios materiais, proporcionando aos seus alunos experiências de textos autênticos, tais como, jornais, receitas, cartas, horários.

Por outro lado, a docente da outra turma usa como prática pedagógica o manual escolar, onde não existe uma diversidade de tipologias textuais, sendo frequentes textos narrativos, estruturados em torno da aprendizagem da decifração. As atividades existentes nos manuais escolares levam os alunos a localizarem no texto «palavras-chave» que aparecem nas perguntas, transcrevendo as frases em que elas se inserem, impossibilitando os alunos de compreenderem e interpretar o texto de forma crítica. A docente não tem por norma realizar atividades que não estejam nos manuais escolares, limitando-se, na nossa opinião, a atividades pouco ambiciosas, rotineiras e de baixo estímulo para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de capacidades de decifração e de interpretação de diversas tipologias textuais.

Não querendo de alguma forma colocar em questão as práticas docentes de cada uma das titulares, podemos verificar que existem diferenças notórias em cada uma das turmas no que diz respeito às atividades de desenvolvimento de competências fulcrais na compreensão da leitura.

O ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura nem sempre foi prática docente comum, sendo o ensino da leitura frequentemente reduzido à decifração de grafemas e fonemas. Partindo desta linha orientadora da prática docente assente no ensino explícito da compreensão da leitura de textos, e tendo em conta os resultados obtidos na prova de compreensão leitora, podemos concluir que é essencial haver uma mudança na forma de pensar e de entender a prática pedagógica, com o intuito de haver uma melhoria qualitativa dos docentes e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos.

A concepção da aprendizagem da leitura deve ser o processo constituído por fases diferenciadas, em que a escola e os professores devem promover o desenvolvimento, em todas as áreas curriculares, de competências que ajudem os alunos a tornarem-se leitores eficientes.

Podemos verificar que, ao longo dos anos, a escola tem promovido a leitura como algo mecânico e estático, sem conferir sentido ao ler. Deste modo, os alunos não sentem prazer a ler, nem conseguem extrair significado, apenas sentem a obrigação de ler, tornando-se o evidente a diretividade vigente na relação professor-aluno.

Para BOFARUL (2006), ler é uma ação complexa, que requer abstração, capacidade de pensar, refletir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem e já traz consigo mesmo. Assim, ler proporciona a capacidade do desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos conhecimentos e alarga o vocabulário.

Para gostar de ler é fundamental saber ler sem esforço e ter motivação para o fazer, e é neste sentido que o professor deve direcionar a sua ação pedagógica, fornecendo aos alunos ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser uma obrigação e um aborrecimento.

Segundo Yopp & Yopp (2006), o professor deve abordar o programa de leitura fundamentado na literatura, proporcionando *atividades de pré-leitura*, *atividades durante a leitura* e *atividades após a leitura*. Este programa valoriza o leitor e o seu conhecimento, as suas vivências e aprendizagens, contribuindo estes fatores para a interpretação de um texto e para a construção do sentido.

É fundamental a criação de um espaço na sala de aula onde se fomente a leitura, através de perspetiva cognitivo-constructivista, dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha de experiências entre a turma.

Quisemos com este estudo demonstrar a importância da promoção de estratégias de compreensão da leitura na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento da competência leitora. O domínio de estratégias por parte dos alunos não só vai facilitar a sua compreensão de textos, como também das matérias aprendidas nas restantes áreas curriculares.

Os alunos têm de compreender o que leem e para que leem, pois só assim serão leitores competentes e, por consequência, cidadãos ativos e críticos na sociedade em que se inserem.

Bibliografia

ANDRÉS, R. (2010). *La evaluación de competencias comunicativas - Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Editorial Graó.

AZEVEDO, F. (2007). *Formar Leitores, das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.

BOFARULL, M. T., & CERESO, M. (2006). *Comprensión lectora - El uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M. R., & MAGALHÃES, V. (2012). *Metas Curriculaes de Português*. Lisboa: ME/DGIDC.

CATALÀ, G., MOLINA, E., & MONCLÚS, R. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro

DIÁRIO DA REPÚBLICA, Decreto-lei n.º 24172001 de 30 de Agosto

GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

REIS, C., DIAS, A., CABRAL, A., SILVA, E., VIEGAS, F., BASTOS, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.

SIM-SIM, I. (2001). *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, n.º 2*. Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME - DGIDC.

SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME - DGIDC.

TAVARES, C. (2007). *Didáctica do Português. Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

VIANA, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

VIANA, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: DGIDC/ME.

VIANA, F. L., RIBEIRO, I., & FERNANDES, I. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Anexos