

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



Estratégias de predição da leitura: aplicação de um programa de intervenção a partir da biblioteca escolar

Tese de Mestrado em Ciências da Educação, na área de
especialização de Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores

Anabela da Conceição Costa

Coimbra
Universidade de Coimbra

2010

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Estratégias de predição da leitura: aplicação de um programa de intervenção a partir da biblioteca escolar

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas.

Anabela da Conceição Costa

Coimbra, 2010

Agradecimentos

Ao teclar a última palavra surge o momento em que não posso deixar de olhar para trás e lembrar todos aqueles que, de algum modo, estiveram comigo, ao longo desta tarefa aliciante, mas também muito árdua. A todos esses seres especiais chegou a altura do meu agradecimento.

O meu mais profundo agradecimento e reconhecimento às Professoras Doutoras Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas, pela excepcional orientação que se dignaram prestar-me, aliando ao rigor científico, uma enorme capacidade de trabalho e uma maravilhosa vertente humana. Muito obrigada pela paciência, incentivo e por nunca terem desistido de mim, nem me terem deixado ficar pelo caminho.

Obrigada à Direcção do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, por me autorizar a realizar este estudo e ao Departamento de Línguas por ter compreendido o valor desta investigação. O meu agradecimento aos professores dos Conselhos de Turma das turmas envolvidas na investigação, pela imensa disponibilidade revelada e apoio concedido e as todos os colegas que, de algum modo, me auxiliaram.

A todos os que ouviram pacientemente os meus lamentos e, mesmo assim, me incentivaram a continuar, muito obrigada.

Aos amores da minha vida: Mariana, Paulo e restante família maravilhosa, obrigada e desculpem por não vos ter dado mais tempo de mim.

Um enorme bem-haja a todos!

“Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar.

Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor.”

Carlos Ceia (2008)

Agradecimentos	i
Índice	iii
Índice de Quadros	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Résumé	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1. As bibliotecas escolares: "recurso" ao serviço da compreensão da leitura	8
1.1.O conceito de Biblioteca ao longo dos tempos	8
1.2. A biblioteca escolar: janela aberta para o universo do conhecimento	14
1.3. A biblioteca escolar: que papel na escola e na sociedade?.....	25
1.4. A intervenção da biblioteca escolar na promoção da compreensão de leitura(s)	32
CAPÍTULO 2. A Compreensão da Leitura	50
2.1. Leitura e sua compreensão	50
2.2.Modelos de compreensão: ascendentes, descendentes e interactivos.....	54
2.3.Componentes a considerar na compreensão da leitura.....	59
2.3.1. O texto	60
2.3.2. O contexto	61
2.3.3. O leitor.....	62
2.3.3.1. As estruturas do leitor.....	62
2.3.3.2. Processos cognitivos da compreensão da leitura.....	67
2.4. Estratégias de aprendizagem para o ensino da compreensão da leitura	83
2.4.1. Categorização das estratégias	88
2.4.1.1.Estratégias de selecção, organização, integração e elaboração	88
2.4.1.2.Estratégias nos diversos momentos de leitura	97

2.4.2. A influência das variáveis cognitivo-motivacionais no uso das estratégias da leitura.....	99
2.5.O ensino da compreensão da leitura.....	101
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....	105
CAPÍTULO 3. Planificação do Estudo.....	106
3.1. Justificação do estudo.....	106
3.2.Problema, variáveis e especificação de conceito.....	108
3.3. Objectivos do estudo	109
3.4. Metodologia	110
3.4.1. Amostra.....	110
3.4.2. Instrumentos e materiais utilizados	118
3.4.3. Procedimentos	133
3.5. Resultados	135
3.5.1. Discussão dos resultados	144
CAPÍTULO 4. Conclusão.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
ANEXOS	168
Anexo I – Instrumentos de Avaliação: Pré-teste e Pós-teste.....	169
Anexo II – Grelhas de Correção (Pré-teste e Pós-teste)	182
Anexo III –Materiais de Apoio	185
Anexo IV – Pedido de Autorização do Estudo, dirigido à Direcção.....	232

Índice de Quadros

Quadro nº 1 – Exercícios de Predição	95
Quadro nº 2 – Caracterização da Amostra por Sexo	111
Quadro nº 3 – Caracterização da Amostra por Idade	112
Quadro nº 4 – Caracterização da Amostra por Alunos Retidos em anos lectivos anteriores	112
Quadro nº 5 – Caracterização da Amostra por Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	112
Quadro nº 6 – Caracterização da Amostra por Níveis obtidos a Língua Portuguesa, no 1º período.....	113
Quadro nº 7 – Caracterização da Amostra por Constituição do Agregado Familiar.....	115
Quadro nº 8 – Caracterização da Amostra de acordo com as Habilitações Académicas dos Pais e Encarregados de Educação.....	116
Quadro nº 9 – Caracterização da Amostra por Alunos com Subsídio Escolar (Apoio Económico)	117
Quadro nº 10 – Caracterização da Amostra por Nível Sócio-Económico.....	117
Quadro nº 11 – Competências Avaliadas pelos Itens e Critérios Específicos de Avaliação (Pré-teste e Pós-teste).....	120
Quadro nº 12 – Pré-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.a).....	122
Quadro nº 13 – Pós-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.a).....	123
Quadro nº 14 – Pré-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.b).....	123
Quadro nº 15 – Pós-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.b)	124
Quadro nº 16 – Pré-teste: Análise de Conteúdo da questão 9, alíneas d) e e).....	124
Quadro nº 17 – Pós-teste: Análise de Conteúdo da questão 9, alíneas d) e e)	125
Quadro nº 18 –Planificação das Sessões do Grupo Experimental	127
Quadro nº 19 – Consistência Interna do Pré-teste e do Pós-teste.....	136

Quadro nº 20 – Média, Desvio-Padrão, Valor do U <i>Mann-Whitney</i> e Grau de Significância dos resultados dos itens, no Pré-teste do Grupo de Controle e do Grupo Experimental	137
Quadro nº 21 – Média, Desvio-Padrão, Valor do Teste de <i>Wilcoxon</i> e Grau de Significância dos resultados dos itens, no Pré-teste e Pós-teste do Grupo de Controle.....	138
Quadro nº 22 – Média, Desvio-Padrão, Valor do Teste de <i>Wilcoxon</i> e Grau de Significância dos resultados dos itens, no Pré-teste e Pós-teste do Grupo Experimental	140
Quadro nº 23 – Média, Desvio-Padrão, Valor do U <i>Mann-Whitney</i> e Grau de Significância dos resultados dos itens, no Pós-teste do Grupo de Controle e do Grupo Experimental	141
Quadro nº 24 – Média, Desvio-Padrão, Valor do U <i>Mann-Whitney</i> e Grau de Significância das diferenças entre o Pré-teste e o Pós-teste do Grupo de Controle e do Grupo Experimental	143

Nesta “*sociedade da informação*” actual, onde conhecimento é poder, o sujeito tem que saber aceder a uma informação vastíssima, maioritariamente sob a forma de registo escrito e que rapidamente se poderá tornar desactualizada. Para tal, terá que ser um leitor competente, capaz de usar, adequada e rotineiramente, estratégias de selecção, organização, integração, armazenamento e recuperação da informação.

A escola não pode estar alheia a esta realidade, devendo adoptar práticas de ensino que visem o desenvolvimento da competência da compreensão da leitura, apetrechando o aluno com estratégias de compreensão, tal como a predição, que permite, entre outras, motivar o sujeito para a leitura e activar o conhecimento prévio possibilitando a criação de um quadro de referência para o assunto a abordar. Estas estratégias visam não apenas a aquisição da informação para reprodução, mas sobretudo a capacidade do sujeito as transferir, aplicando-as em novas situações. Tal nível de desenvolvimento, reflectir-se-á não só na aprendizagem escolar, mas, de forma mais ampla, no desempenho e sucesso futuros do sujeito na sociedade.

No alcançar desta meta, a biblioteca escolar poderá ser um excelente aliado, através de um trabalho sistémico e colaborativo também ao nível do desenvolvimento da competência da compreensão leitora.

É neste campo que se enquadra o nosso estudo *quasi-experimental*. Tendo como amostra duas turmas de 5º ano de escolaridade, constituímos um Grupo de Controlo e um Grupo Experimental, no qual aplicámos o programa de intervenção de desenvolvimento da competência da predição, por nós elaborado. O programa, desenvolvido nas aulas de Estudo Acompanhado, a partir da Biblioteca Escolar, veio a revelar-se, estatisticamente, eficaz, tendo em conta os resultados obtidos no pós-teste. Estes evidenciaram, relativamente ao pré-teste, uma evolução significativa, por parte do Grupo Experimental, ao nível das competências da predição, comparativamente ao Grupo de Controlo.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão da leitura; estratégias de leitura; predição; biblioteca escolar.

In nowadays “*information society*”, knowledge represents power and the individual has to know how to accede to a vast amount of information, mainly available in a written register, which quickly may become obsolete. Consequently, the person has to be a competent reader, able to use selection, organization, integration and elaboration strategies, in a pertinent and routinary basis, which will enable the storage and the recovery of information.

School must be aware of this present reality and adopt teaching practices centered in the development of reading comprehension competences. To achieve this objective, comprehension strategies such as prediction, must be taught to students. These strategies permit, amongst other possibilities, to motivate students to read and to activate prior knowledge, enabling the creation of a mental reference picture about the text topics. They aim the development of readers` ability to acquire and reproduce the text information and especially its transference and application to new situations. Such level of development, will have positive reflections upon the students` scholar learning, and consequently, in their future performance and success in society as citizens.

The school library may play an important role in the development of reading comprehension competence, through a goal centered, systemic and colaborative work with other educational agents.

Our quasi-experimental study was conceived bearing in mind the above premises, and involved two fifth grade classes, one as a Control Group and the other as an Experimental Group. This group has participated in an intervention program to develop the students` ability to predict, which was created, organized and applied by us, through the school library. The program has proved to be statistically efficient, accordingly to the after-test results in which the Experimental Group, when compared to the Control Group, evidenced a significant evolution, in prediction competences.

KEY-WORDS: reading comprehension; reading strategies; prediction; school library

Dans la «*société de l'information*» d'aujourd'hui, où la connaissance est le pouvoir, l'individu doit savoir accéder à un vaste ensemble d'informations, qui peuvent devenir rapidement obsolètes. Vu que la majorité des informations apparaît à travers le registre écrit, l'individu devra être un lecteur compétent, capable d'utiliser, d'une forme ajustée et routinière, des stratégies de sélection, d'organisation, d'intégration, de stockage et de récupération des informations.

L'école ne peut pas être indifférente à cette réalité, devant adopter des pratiques d'enseignement qui visent le développement de la compétence de la compréhension de la lecture, équipant l'élève avec des stratégies de compréhension, telle que la prédiction qui permet, entre autres, la motivation de l'individu vers la lecture et activer la connaissance préalable en rendant possible la création d'un cadre de référence pour aborder la question. Ces stratégies visent non seulement l'acquisition des informations pour la reproduction, mais surtout la capacité de l'individu de les transférer, en les appliquant dans de nouvelles situations. Tel niveau de développement, se reflètera dans l'apprentissage scolaire et la performance et le succès futur de l'individu dans la société.

Pour atteindre cet objectif, la bibliothèque scolaire pourra être un excellent allié, à travers d'un travail systémique et collaboratif aussi au niveau du développement de la compétence de la compréhension lectrice.

C'est dans ce champ d'action que notre étude quasi expérimentale s'encadre. En ayant comme échantillon deux classes de Cours Moyen, 2ème année, nous avons formé un Groupe de Contrôle et un Groupe Expérimental, dans laquelle nous avons appliqué le programme d'intervention de développement de la compétence de la prédiction, à partir de la Bibliothèque Scolaire. Le programme s'est révélé, statistiquement, efficace, vu les résultats du post-test où le Groupe Expérimentale a démontré une évolution significative, au niveau des compétences de la prédiction, face au Groupe de Contrôle.

MOTS CLÉS: compréhension de la lecture ; stratégies de lecture ; prédiction ; bibliothèque scolaire.

A leitura é “*um acto individual de vontade e escolha [e] uma prática social que abre o sujeito para uma relação com o mundo*”

Herdeiro (1980, p. 35)

O homem é um ser social, que necessita de comunicar, o que poderá fazer através das competências essenciais: saber falar, saber escrever e saber ler.

No entanto, enquanto a linguagem oral é uma competência inata, adquirida de forma natural no contexto social e familiar em que o sujeito se move, tal não se verifica em relação à escrita e à leitura que exigem “o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno”(Sim-Sim, 2007).

Assim, tal como todas as grandes conquistas e descobertas da humanidade, também o domínio e descoberta da linguagem escrita, exigem um grande envolvimento, esforço pessoal e paciência por parte do sujeito. No entanto, no final da descoberta, o este tem o garante de conquistar a “chave” que lhe permite o acesso a tesouros magníficos, frutos de séculos de evolução e de conhecimento da humanidade, a leitura, e a que lhe possibilitará tornar-se, ele próprio, criador desses tesouros, a escrita.

Centremo-nos, pois numa dessas chaves, na competência da leitura.

Tal como Ceia (2008) afirma: “*Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor.*” As diversas premissas apresentadas pelo autor, são extremamente pertinentes, sobretudo, na sociedade actual assente na competitividade e na produção e manipulação da informação como fonte de saber e poder. Hoje mais do que nunca, para que o sujeito singre e seja aceite, tem que ser um bom leitor, capaz de usar estratégias de compreensão da leitura que lhe permitam obter, avaliar e usar a informação a que acede através dos mais diversos recursos.

A leitura desempenha, portanto, um papel fulcral quer no contexto social, quer escolar. Por um lado, é vista como “uma prática social que abre o sujeito para uma relação com o mundo” (Herdeiro, 1980, p. 35), imprescindível à integração e sucesso do indivíduo, pelo que se tornou uma prioridade política. Por outro, essa prioridade passa a integrar as da escola, pois torna-se fundamental formar bons leitores, sobretudo porque se reconhece na leitura a sua importância para aceder ao conhecimento, em todas as áreas.

No entanto, a leitura, tal como afirmado anteriormente, necessita de ser conquistada. A primeira etapa será a aprendizagem da descodificação, porém há que ir mais longe. Há que aprender a extrair sentidos do que se lê, ou seja, compreender. Neste sentido, vários têm sido os modelos de leitura que surgiram, ao longo dos anos, visando descrever, de forma completa, os componentes, os processos e as competências envolvidos na compreensão da leitura. Porém, é consensual que a compreensão da leitura implica a interacção entre o texto e o leitor (Giasson, 1993; Vaz, 1998), sendo que alguns autores incluem ainda a influência do contexto (Irwin, 1986; Giasson, 1993), pelo que o texto deixa de ter um significado estanque, na medida em que será influenciado pelas estruturas do leitor e pelo contexto.

Além disso, a leitura implica, por parte do leitor, o recurso a processos cognitivos e metacognitivos que lhe permitirão extrair informação do texto, para que consiga compreendê-lo e reutilizar, posteriormente, em novos contextos, aquela que considera pertinente (Mayer, 1984, 1999; Irwin, 1986; Giasson, 1993; Festas, 1998, 2007).

No entanto, este processo interactivo que é a leitura não estará completo e poderá não se concretizar a sua compreensão e a consequente aprendizagem, caso não se verifique um outro elemento essencial, ou seja, a motivação do sujeito e o seu envolvimento activo em todo o processo.

Tal como afirma Sim-Sim (2007), “Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar *explicitamente* a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (p. 7 - 8).

Visando contribuir para esta missão de ensinar a ler e apoiando-nos em autores como Irwin e Baker (1989); Vaz (1998, 2010) e Festas (2007) que referem os reflexos positivos que o uso das estratégias da predição tem no desenvolvimento da competência da compreensão de textos e consequente melhoria da performance dos alunos, a nível das aprendizagens, decidimos desenvolver um estudo centrado no ensino explícito e treino de estratégias de predição da leitura. Predizer implica antecipar, prever factos ou conteúdos textuais, visando “activar conhecimento que sirva de quadro de referência ao assunto; motivar o sujeito para ler; e fornecer uma estrutura organizacional para a compreensão” (Graves, Cooke e LaBerge, 1983, referidos por Vaz, 1998, p. 104).

Face à nossa experiência pessoal e à revisão da literatura que fizemos, o sucesso desta missão de desenvolver a competência da compreensão da leitura, passa também pelo envolvimento de outros elementos dentro do Conselho de Turma, que não apenas o professor de Língua Portuguesa, assim como de fora do Conselho de Turma, recorrendo-se também a outros recursos que não os que se encontram confinados à sala de aula. Neste sentido, procurámos igualmente associar a Biblioteca Escolar ao estudo por nós desenvolvido. Consideramos que o aproveitamento das potencialidades da Biblioteca Escolar e o seu envolvimento nas actividades pedagógicas a implementar são de extrema valia para o ensino das mais diversas competências, o que se reflectirá nas aprendizagens dos alunos, razão pela qual integrámos este recurso no nosso estudo.

Uma vez que este nosso trabalho de investigação se insere no âmbito do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a selecção do tema advém do nosso ensejo em estudar uma temática que se inserisse nesta área de investigação e que contribuísse, se possível, para uma reflexão sobre a melhoria das práticas pedagógicas e, consequentemente, do sucesso educativo e social dos nossos alunos. Foram várias, portanto, as razões que estiveram na génese da decisão por nós tomada.

Em primeiro lugar, pesaram razões de índole pessoal, pois tal como é característica do ser humano, também nós sentimos “sede de conhecimento”, desejando saber mais acerca do meio que nos rodeia, neste caso, o educativo. Acreditámos, desde o início, que este trabalho nos daria a possibilidade de “crescer” mais, através da

pesquisa e da conseqüente reflexão pessoal, promotora de “mudanças” nem que sejam apenas a título individual.

A nível profissional, esta temática ganhou o nosso especial apreço por conciliar duas vertentes da nossa prática docente, ou seja, a coordenação da Biblioteca Escolar e a docência em Língua Portuguesa, domínios em que constatamos, no nosso dia-a-dia, as limitações por que um aluno mau leitor passa não só a nível da área disciplinar que leccionamos, mas a todas as outras, dada a transversalidade e importância que a compreensão da leitura assume na aprendizagem e no conseqüente sucesso educativo do discente. Apercebemo-nos igualmente que, apesar do forte investimento nas Bibliotecas Escolares e das funções e papel que estas poderão assumir no apoio às práticas lectivas e na promoção de múltiplas aprendizagens, as potencialidades das mesmas ainda não são, em muitos casos, devidamente aproveitados pelos docentes, num trabalho colaborativo.

Além disso, enquanto ligadas à supervisão e formação sentimos que a área do ensino explícito da compreensão da leitura é uma das que mais necessita de intervenção urgente, quer ao nível da actualização científico-pedagógica dos docentes, quer da transposição deste saber para as respectivas práticas pedagógicas.

Subjacentes à escolha desta temática existem ainda razões de ordem científica. Por um lado, desejávamos contribuir para a pesquisa, desenvolvida em contexto escolar, em torno do ensino directo e explícito de estratégias de compreensão, visando o desenvolvimento das competências da leitura. Além disso, pretendemos colaborar, mesmo que modestamente, para a reflexão sobre a necessidade de melhorar a formação dos docentes, ao nível da respectiva qualificação na área das práticas de ensino explícito de estratégias promotoras da compreensão da leitura.

Tendo em mente todas estas razões, o objectivo central do nosso estudo é testar a eficácia da aplicação de um programa de intervenção, a partir da Biblioteca Escolar, para estimular o desenvolvimento de competências de predição da leitura, em alunos de 5º ano, do 2º ciclo do ensino básico.

Visando implementar este objectivo, começámos por fazer na Parte I deste trabalho, o enquadramento teórico que possibilitou a fundamentação e consecução do estudo empírico levado a cabo e apresentado na Parte II do trabalho.

Dada a temática do estudo e o conseqüente relevo que a Biblioteca Escolar assume na sua consecução, o primeiro capítulo, *As Bibliotecas Escolares: “recurso” ao serviço da compreensão da leitura*, é dedicado às bibliotecas, em geral e às bibliotecas escolares, em particular. Começamos por fazer uma rápida “viagem” diacrónica em torno da evolução histórica do conceito de biblioteca, após o que nos debruçamos, com maior delonga, acerca das várias “mudanças” concretizadas em Portugal, ao longo dos anos, até chegarmos ao contexto actual em que se circunscrevem as bibliotecas escolares. Abordamos ainda as funções e a importância que estas passaram a assumir na escola e na sociedade, bem como o seu contributo para a formação integral dos sujeitos, preparando-os também como leitores fluentes na actual “sociedade da informação”. Terminamos o capítulo, centrando a nossa atenção na vertente da biblioteca escolar que, mais directamente, se relaciona com o nosso estudo, ou seja, a exploração de várias das possibilidades de intervenção deste espaço de leitura(s), visando o desenvolvimento do prazer da leitura e da competência da sua compreensão.

Todo o Capítulo 2, *A compreensão da leitura*, é dedicado à exploração da temática que lhe confere o título e que assume o papel axial, neste estudo. Assim, no sentido de tentar definir os conceitos de leitura e sua compreensão começamos por abordar, de forma breve, a sua evolução até às abordagens mais actuais. Falaremos ainda sobre a interacção entre os componentes texto, contexto e leitor, dado o seu relevo na compreensão da leitura e descrevemos as várias estruturas do leitor e os processos cognitivos e metacognitivos por este utilizados para atingir a compreensão da leitura. Tendo em conta a extrema importância da predição para o nosso estudo, alongamo-nos, especialmente, em torno deste processo cognitivo de elaboração.

Ainda no Capítulo 2, desenvolvemos a temática das estratégias que se poderão usar no acto da leitura, para que o discente consiga desenvolver competências que lhe permitam alcançar níveis superiores de compreensão no acto de ler. Seguimos a categorização proposta, sobretudo por Mayer (1984, 1999), tendo como finalidade a

descrição das diversas estratégias, entre as quais damos um especial relevo às de predição, dada a importância de que estas se revestem para a compreensão de textos, segundo autores como Irwin e Baker (1989) e Vaz (1998, 2010), motivo que nos levou a centrar o nosso programa de intervenção no ensino explícito das mesmas. De seguida, abordamos a influência que as variáveis cognitivo-motivacionais poderão assumir no efectivo e eficaz uso das estratégias.

Seguindo a linha de pensamento de autores como Mayer (1984, 1999); Irwin e Baker (1989); Kintsh (1994), Festas (1998, 2007) e Vaz (1998, 2010), terminamos o capítulo em questão por reflectir acerca do ensino da compreensão da leitura, salientando a importância de se começar, no currículo nacional, a assumir práticas pedagógicas assentes também no ensino explícito das estratégias de compreensão da leitura. Apresentamos modelos de instrução recíproca ou de prática guiada, propostos por autores como Pearson e Leys (1985) e Giasson (1993).

Findo o enquadramento teórico, no qual se destacam vectores cruciais para o nosso estudo e, logicamente, para a aprendizagem e formação integral do indivíduo, ou seja, a leitura, a escola e a biblioteca, passamos à abordagem do estudo empírico.

Neste sentido, no *Capítulo 3, Planificação do Estudo*, apresentamos a justificação do estudo, o problema a investigar e especificamos o conceito de predição. Seguidamente, descrevemos a metodologia usada para viabilizar o programa de intervenção, concebido e aplicado, em alunos de 5º ano de escolaridade, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento da competência da compreensão da leitura, através do treino de estratégia cognitiva da predição.

Por fim, expomos os resultados do estudo implementado e apresentamos uma análise e discussão dos mesmos.

No último capítulo, a *Conclusão*, encetamos uma reflexão final tendo em mente as ilações que o estudo desenvolvido permitiu retirar.

Concluimos apresentando a lista de referências bibliográficas e os anexos relevantes para esta investigação.

PARTE I: Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1. AS BIBLIOTECAS ESCOLARES: “RECURSO” AO SERVIÇO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

1.1. O conceito de Biblioteca ao longo dos tempos

*“ Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”*

Luís Vaz de Camões (século XVI)

Neste breve excerto do poema “*Mudam-se os tempos*”, de Luís de Camões (século XVI), está bem patente a realidade do ser humano e do mundo em que este habita. O tempo deixa marcas, quer positivas quer negativas, mas, a mudança, não obstante a antítese, é uma constante inquestionável.

Também a nível da cultura, do ensino e do conhecimento, o mundo evoluiu. Mudaram-se os tempos, as práticas e novas qualidades surgiram.

Alexandria, no Egipto, e Niníve, na Mesopotâmia, são apenas alguns dos exemplos dessa necessidade do Homem transmitir o seu conhecimento ao longo da História e deixar marcas dos avanços ou retrocessos, da busca da mudança e do saber. Tesouros das memórias do mundo, estas bibliotecas conseguiram transmitir, geração após geração, os grandiosos acervos informacionais que permitem conservar a memória e o conhecimento das grandes culturas da Antiguidade. Hoje em dia, em plena Sociedade da Informação e do Conhecimento, as bibliotecas continuam a desempenhar estas funções de guardiãs das memórias do mundo, embora, para além de conservarem e propagarem a informação, tenham ainda a função de promover o desenvolvimento de competências e disponibilizar momentos de fruição e prazer.

A *epopeia* da biblioteca remonta aos longínquos tempos da invenção da escrita e da conseqüente necessidade de perpetuar e transmitir a informação. A palavra *bibliothêkê* surge pela primeira vez no século IV antes de Cristo e provém, etimologicamente, das palavras gregas *biblos* (livro) e *thêkê* (cofre, depósito), embora o suporte usado no acervo documental não tenha sido unicamente o livro, nem a biblioteca se resume a um mero depósito estanque. Porém, a definição de Biblioteca como um “depósito” foi adequada à sua função em tempos idos, recessos temporais em que apenas uma minoria privilegiada da população dominava o código escrito.

Como grandes impulsionadores das Bibliotecas, na Antiguidade, temos os gregos e os romanos. No século IV a.c., Roma detinha vinte e oito bibliotecas, muitas delas formadas pelos acervos das bibliotecas gregas, desmanteladas após a conquista da Grécia pelos Romanos e aí “as obras gregas e latinas eram colocadas separadamente em prateleiras ou caixas, e classificadas pelo assunto” (Dias e Alarcão, 1990, p. 2). Poderemos verificar que a preocupação com a gestão e organização do acervo documental já começava então a despontar.

Após a queda do Império Romano do Ocidente e com as invasões bárbaras, muitas das bibliotecas edificadas foram destruídas, o que implicou a perda do espólio e do avanço cultural a que se havia assistido.

Na Idade Média, verifica-se a “valorização e expansão das bibliotecas monásticas (nos mosteiros e conventos), tidas como depósitos exímios da cultura da época, e ao desenvolvimento da biblioteconomia, considerada então como a arte de bem conservar os tesouros das bibliotecas” (Pires, 2001, p. 8). As bibliotecas concentraram-se, nos mosteiros e abadias, principais focos de cultura, mas onde, apesar de existir o louvável papel de conservação das obras, as mesmas não estavam acessíveis a todos, pelo que a biblioteca era, de facto, um mero depósito (Dias e Alarcão, 1990).

No Renascimento, o conceito de biblioteca evoluiu bastante, fruto da mudança de mentalidades ante a concepção do Universo, do Homem e do saber. Surgiram as universidades e as primeiras bibliotecas públicas, cujos livros, embora protegidos por gradeamentos e acorrentados às mesas de leitura, podiam ser consultados pelos professores e alunos. As bibliotecas privadas floresceram igualmente, à medida que os

humanistas foram desvendando “manuscritos com obras perdidas de autores clássicos, esquecidas em mosteiros” (Pereira, 1988, p. 25).

Esta multiplicação das bibliotecas levou a um aumento da procura do livro, ao que a invenção da imprensa, em 1445, por Gutenberg, veio dar resposta, tornando-se “responsável por uma fermentação revolucionária, pelo aumento da produção de material impresso que passa a estar acessível a um maior número de pessoas” (Pires, 2001, p. 8), “deixando a Biblioteca e os livros, e portanto a leitura, de ser restritos só a alguns, para se generalizarem e de certo modo democratizarem, caminhando no sentido de se tornarem um direito reconhecido a todos” (Silva, 2002, p. 187). Verificaram-se, portanto, importantes mudanças ao nível do número de bibliotecas disponíveis, do índice de utilizadores, do acesso mais facilitado à informação, que agora era cada vez mais avultada e com temas mais abrangentes e diversificados.

Após a II Guerra Mundial, verificou-se uma grande intensificação da produção literária e de outro tipo de documentos, tendo tal acarretado a inevitável proliferação de bibliotecas e a uma maior importância do livro e da leitura. Uma vez que a biblioteca é o espelho dos tempos, também as formas dos suportes documentais usados evoluíram, após a II Guerra Mundial. Do rolo (papiro), do códice (pergamino) e do livro, começa-se a recorrer a suportes mais característicos da época que se vivia, para transmitir a informação, tais como filmes, transparências, diapositivos, fotografias, cassetes áudio e vídeo, etc.

Os anos cinquenta trouxeram consigo mais ventos de mudança. Começa-se a entrar numa sociedade pós-industrial que orbita “em torno da informação e do conhecimento, para alcançar o controlo social e a direcção da inovação e da mudança” (Furtado, 2000, p. 281). Enquanto que, na época industrial, era a força muscular e a resistência física que ditavam os sujeitos mais capazes, na sociedade pós-industrial, o ênfase está no conhecimento, pelo que o domínio da informação passou a ser visto como uma qualidade imprescindível para a “supremacia e desenvolvimento das sociedades” (*Idem*). Assim, saber é poder.

O mundo actual exige do ser humano uma capacidade de readaptação às novas realidades e a este mundo globalizado, a que há que procurar dar uma melhor resposta.

Tal como aponta Sanches (2006), «a crescente planetarização propiciada pelos meios tecnológicos de informação e comunicação; a crescente multiculturalidade das sociedades, resultantes de fluxos migratórios; a crescente importância do conhecimento como fonte de produtividade económica.» (p. 232) são os três principais vectores que, resultantes da pós-modernidade, fazem sentir a sua influência também nas escolas e, concluímos nós, também nas bibliotecas.

Desde os tempos em que o conhecimento e a informação eram transmitidos oralmente e depois por escrito, até aos dias de hoje, “o mundo pulou e avançou”, tal como afirma António Gedeão no poema *Pedra Filosofal*, até à fase digital. Tem-se vindo a evoluir, nas últimas décadas, para uma Sociedade da Informação¹, com a passagem do átomo ao *bit*, e assiste-se à transformação do *homo sapiens* em *homo digitalis*, tal como afirma Terceiro (1997, p. 31):

“A substituição do átomo pelo bit, do físico pelo digital, a um ritmo exponencial, vai converter o homo sapiens em homo digitalis. Desde os seus humildes começos, faz agora pouco mais de meio século, o computador evolui de tal modo que se aproximou das nossas vidas quotidianas, convertendo-se numa ferramenta de uso progressivamente generalizado.”

Esta ambiência que se vive leva a que sejam essenciais saberes e competências diversas, que implicam novas formas de criar, produzir e gerir, novos mecanismos de entretenimento e estilos de vida, assim como novos métodos de organização do trabalho, fontes de conhecimento e estilos de aprendizagem.

Os avanços tecnológicos possibilitam ao indivíduo utilizar modalidades de busca de informação e de aprendizagem, extra espaços físico e “têm um papel importante na implementação de uma educação geral e especializada sendo, acima de tudo, um meio que contribuirá para aumentar os conhecimentos e a compreensão dos estudantes” (Alves, 1999, p. 74). As possibilidades de pesquisa e os equipamentos interactivos e multimédia permitem um inesgotável mundo de mensagens e uma vez que a boa

¹ Sociedade da Informação é um estágio de desenvolvimento social caracterizado pela capacidade dos seus membros obterem e partilharem qualquer informação, instantaneamente e de qualquer lugar.

integração social do sujeito depende da quantidade de conhecimento que detem torna-se imprescindível a cada indivíduo “ser capaz de processar informação digitalizada, ser capaz de pesquisar e seleccionar informação e, finalmente, ser capaz de difundir essa informação” (*Idem*, p. 76).

A capacidade de encorajar a cooperação, a mobilidade, a igualdade de oportunidades e a inovação na educação em todas as áreas educativas são condições essenciais, assim como o aliar da aprendizagem a um *know-how* informático, requisitos mínimos para a integração do sujeito no mercado de trabalho e para evitar uma nova forma de analfabetismo, denominado agora de info-exclusão.

Face ao exposto, é fácil concluir que o conceito de biblioteca, a par com o de escola e de sociedade, está a atravessar um momento de grandes alterações e desafios. Este mundo da rápida evolução do conhecimento exige grandes transformações por parte, também, das bibliotecas que têm vindo a acompanhar os tempos, tornando-se cada vez mais atractivas e actualizadas. Contudo, “por muito diferentes que as bibliotecas de hoje sejam em relação às de outrora, é o mesmo espírito que está subjacente aos seus objectivos e organização: recolher, tratar, arrumar e tornar acessível todo o conhecimento humano que se vai fixando nessa enorme gama de suportes” (Dias e Alarcão, 1990, p. 4).

Os princípios mantêm-se, mas, tal como referimos, com as novas tecnologias e fruto da vontade e da necessidade humanas, as bibliotecas da actualidade tiveram que evoluir, pois corriam o risco de isolamento funcional. Ganharam uma nova dimensão, passando a assumir responsabilidades mais alargadas, estendendo-se a todas as áreas do saber, pois “novas aquisições tornaram os fundos documentais mais diversificados, novos suportes audiovisuais atraíram novos utilizadores, a criação de condições de acesso mais rápidas e eficazes de pesquisa da informação revolucionaram de forma decisiva e irreversível o conceito de biblioteca, colmatando muitas lacunas dessas instituições tradicionais” (Pires, 2001, p. 11).

Daqui poderemos apontar, para a Biblioteca, uma definição mais actual, como sendo "toda a colecção organizada de livros ou quaisquer outros documentos periódicos impressos, ou outros documentos, em especial gráficos e audiovisuais, assim como os

serviços de pessoal que facilitem aos leitores a utilização destes documentos com fins informativos, de investigação, de educação ou recreativos" (Unesco, 1976, p. 9-10).

A definição transcrita no parágrafo anterior reporta-nos para uma realidade totalmente diferente daquela que se vivenciava no passado em relação às bibliotecas. Nos dias de hoje, não se pode perspectivar a biblioteca como um mero espaço físico com uma coleção variada. Perante a necessidade de o homem obter com rapidez e eficiência a informação que procura, é necessário que a biblioteca disponha de um serviço de organização da coleção, ou seja, que esta seja cotada, catalogada, classificada e indexada, intermediários fundamentais entre os utilizadores e a obtenção de informação.

No que concerne as finalidades para as quais foi edificada a biblioteca, referimos anteriormente a necessidade da humanidade reunir e preservar os saberes e fantasias de todo um legado cultural e histórico do mundo em que se insere enquanto animal social, pelo que qualquer biblioteca é um tesouro patrimonial, o do conhecimento do ser humano.

Face ao exposto, seja ela nacional, universitária, especializada, pública ou escolar, de acordo com a função social que desempenha, a biblioteca cumpre, nos dias de hoje, uma imprescindível missão, a de funcionar como um recurso privilegiado de livre acesso à informação, (principal impulsionadora do progresso e de integração social do sujeito), à formação para as literacias, à recreação e ao lazer. Este conceito de biblioteca, como um espaço de promoção da educação e do saber, dinâmico, aberto e atractivo era, já no início do século XIX, o sonhado pelo pedagogo John Dewey. Este via na biblioteca escolar, a par com as oficinas de trabalho, um recurso fulcral ao serviço da missão da escola, pois, na biblioteca, o aluno colhia a teoria que iria aplicar nas oficinas, apetrechando-se assim de uma melhor preparação para o mundo do trabalho.

Longe vão os tempos em que a biblioteca era uma “falésia do saber, rigorosamente ordenada, absolutamente impenetrável, um muro intransponível”, (Pennac, 1995, p. 133). Após ter resistido a tantas “mudanças” de “vontades” e de “confianças”, ao longo dos tempos, adquiriu “novas qualidades” e cumpre acreditar e

tudo fazer para que do acesso ao mundo da leitura, ela passe a permitir o acesso à leitura do mundo.

As bibliotecas, perante o novo conceito e missão de que se revestem não podem, de forma alguma, estar, hoje em dia, num plano distinto do sistema educativo. O mundo tal exige.

1.2 A biblioteca escolar: janela aberta para o universo do conhecimento

“A biblioteca escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências, à leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento económico, social e cultural. A responsabilidade sobre a biblioteca escolar cabe às autoridades locais, regionais e nacionais, portanto deve essa agência ser apoiada por política e legislação específicas. Deve também contar com fundos apropriados e substanciais para pessoal treinado, materiais, tecnologias e instalações. A BE deve ser gratuita.”

Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO (1999)

Tal como John Dewey preconizara, no século XIX, também Luís de Camões, no século XVI, parecia estar consciente da necessidade de mudança e da importância de se aliar o saber teórico ao saber empírico, quando se afirmou perante El-Rei D. Sebastião como o resultado do *“honesto estudo, /com longa experiência misturado”*².

Esta é uma realidade a que Portugal não pode estar alheio, pois inserido num mundo caracterizado pelo livre acesso à imensa informação existente, o nosso país teve

² Versos constantes da estância 154, canto X, da epopeia *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões (Séc. XVI)

de começar a tentar acompanhar os tempos para sair da sua “*austera, apagada e vil tristeza*”³.

Os currículos nacionais têm de reflectir esta ambiência para a qual Portugal começa a despertar, desenvolvendo estratégias de ensinar explicitamente os nossos alunos a pesquisar, seleccionar, tratar e utilizar a informação, de forma autónoma. Sequeira, (2000, p. 60), afirma que “as concepções pedagógicas da actualidade destacam o papel do aluno face ao processo de ensino e aprendizagem. Aprender significa questionar, procurar, escolher, avaliar, criar... É um processo que se prolonga para lá da escolaridade e supõe um diálogo contínuo com o mundo”.

Neste mundo actual, que funciona, todo ele, como uma enorme fonte de informação que rapidamente se torna desactualizada, reveste-se de toda a relevância que os professores se consciencializem da necessidade de iniciar os alunos na pesquisa de informação, ensinando-os a encontrar e decifrar a informação de que precisam. Assim, os docentes devem actualizar-se constantemente, quer a nível científico quer ao nível das práticas pedagógicas, para melhor responderem às necessidades de formação dos alunos e de si próprios. O excesso de informação a que se assiste actualmente é, muitas vezes, um factor que poderá inibir o desenvolvimento do saber. É importante que o indivíduo saiba criar mecanismos que lhe possibilitem “coar” a informação e seleccionar desta a que realmente interessa e tem valor.

Perante esta massificação de informação, Skillbeck, (1998, p. 41) alerta para o perigo de, caso esta não seja filtrada de forma inteligente e consciente pelo sujeito, se poder criar o favorecimento de uma falsa cultura, que apelida de “cultura enlatada”. Perante tal ameaça “a nossa resposta deve ser garantir o acesso do estudante a culturas ricas e diversificadas e a um modelo de relações sociais forte variado. Estas últimas podem ser disponibilizadas ou facilitadas por professores bem formados, em instituições bem dirigidas”.

No entanto, “A Sociedade da informação é apenas uma dimensão da civilização contemporânea” (Skillbeck, 1998, p. 42). A educação básica de qualquer indivíduo tem

³ Versos constantes da estância 145, canto X, da epopeia *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões (Séc. XVI)

de ser abrangente, pois “a sociedade da informação exige a todos os cidadãos um vasto leque de conhecimentos e compreensão” (*Idem*).

Assim, para enfrentar os novos desafios da educação, é necessário que a escola se reorganize. Neste novo panorama, a figura do bom professor é imprescindível, pois estes continuam a ser aqueles “que melhor observam, compreendem e respondem às necessidades de aprendizagem individual dos seus alunos” (*Idem*). Não obstante tal factor, se o objectivo educacional e social é o desenvolvimento global do sujeito, capaz de participar na elaboração do seu conhecimento, então o professor deve diversificar os contextos de aprendizagem, libertando-se do recurso exclusivo ao ensino tradicional e ao manual escolar, que, por apresentar apenas uma selecção da informação disponível, será insuficiente para responder aos novos desafios⁴, no âmbito educacional.

É pois essencial que as escolas desenvolvam processos de mudança a nível individual e da sua organização, apostando na implementação de novos modos de participação e relação entre os actores educativos e em novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a biblioteca escolar e os departamentos devem agregar-se como parceiros, desenvolvendo um trabalho sistematizado e colaborativo, visando o desenvolvimento dos currículos e das competências nas áreas da leitura e da literacia da informação. Se a Sociedade de Informação exige do sujeito autonomia, espírito crítico, criatividade, capacidade de resolução de problemas e de aprendizagem ao longo da vida, então a biblioteca escolar é, sem dúvida, o recurso educativo⁵ mais capacitado para favorecer um ensino de qualidade. De facto, apresenta ao indivíduo a possibilidade de aceder ao saber, através de linguagens e formatos díspares, apresentando uma panóplia de ofertas ao nível de estratégias, técnicas, recursos e situações de aprendizagem.

⁴ Notamos a relevância da função das bibliotecas escolares, ao nível da promoção da leitura e da aprendizagem, ao termos em mente, a título exemplificativo, as seguintes Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico: a 5^a, “Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagens adequadas a objectivos visados”, a 6^a, “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”, a 7^a, “Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”, a 8^a, “Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa” e a 9^a, “Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”. (www.dgidec.min-edu.pt)

⁵ Na Lei de Bases do Sistema Educativo, a biblioteca escolar é um dos “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”, (LBSE, art.º 41.º), surgindo após os manuais escolares, a encabeçar a lista de seis recursos. Para além disso, no art.º 39.º (Edifícios Escolares), a biblioteca escolar não é sequer mencionada, o mesmo acontecendo quanto aos recursos humanos que dela deveriam fazer parte (artº 30.º). Logo, daí concluímos que, face à importância de que a biblioteca escolar se reveste, actualmente, no nosso sistema educativo, se torna urgente que o documento que o rege seja actualizado.

Após este breve preâmbulo, parece-nos pertinente, encetarmos uma panorâmica diacrónica acerca da evolução das bibliotecas escolares no nosso país, dado o teor do nosso trabalho e porque, infelizmente, estas ainda estão, perante muitos dos agentes educativos, envoltas pela “penumbra” em que a imagem tradicional as colocaram.

Embora tardiamente, uma vez que a Rede Nacional de Leitura Pública foi criada apenas em 1987 e a Rede das Bibliotecas Escolares no ano lectivo de 1996/97, Portugal também parece ter despertado para a importância que as bibliotecas poderão assumir para o alcançar de melhores resultados a nível educativo, cultural, económico, social e político, no mundo em que se integra.

Actualmente, a Rede Concelhia de Bibliotecas ⁶ deixou de ser uma miragem e começa a dar os primeiros passos, parecendo adivinhar-se para breve a constituição da desejada Rede Nacional de Bibliotecas.

Relativamente às Bibliotecas Escolares, tipologia que nos interessa abordar, aprez-nos dizer que, embora ainda falte percorrer um longo caminho em diversas situações, no geral, estas não são, actualmente, os “enfeites”, os “lugares de grande solenidade”, nem “os templos da cultura silenciosa” (Calixto, 1996, p. 26), de outrora. Passaram a ser janelas abertas para o universo do conhecimento, recursos ao serviço da escola para “*Saber para dar a conhecer; conhecer para fazer; saber fazer para ser*”.⁷

Porém, durante longo tempo, as Bibliotecas Escolares não foram uma das prioridades ou sequer das preocupações dos governantes nacionais. Só a partir dos anos 40, do século passado, começaram a envidar-se esforços para que as bibliotecas nas escolas portuguesas comesçassem a ser uma realidade. Data de 1948 a legislação que proclamou a obrigatoriedade de que, nas escolas secundárias, existisse o serviço de biblioteca (Calixto, 1996, p. 25), decorrendo daí a necessária definição dos critérios para a constituição dos seus fundos e para a selecção dos seus responsáveis.

⁶ Rede Concelhia de Bibliotecas - Denomina o desenvolvimento de um trabalho planificado e desenvolvido em conjunto pelas bibliotecas municipais, escolares ou outras que pertencem a um mesmo concelho, para que melhor se consiga responder às características e necessidades da sua população. Uma das iniciativas é, por exemplo, a constituição de um catálogo e de um portal colectivos, que seja o espelho do dinamismo e criatividade desenvolvidos.

⁷ Título de um documento produzido pela Rede de Bibliotecas Escolares. *Bibliotecas Escolares: Saber para dar a conhecer. Conhecer para fazer. Saber fazer para ser*

Todavia, o legado de uma prática de ensino muito tradicional, que via no manual escolar obrigatório como o meio informativo quase exclusivo, a biblioteca da escola não alcançou a dimensão que deveria. Numa época, em que se preconizava um ensino muito tradicional e dirigido, cujos objectivos pouca relação tinham com o desenvolvimento de um pensamento pessoal e com a participação activa do aluno na aprendizagem, a informação deveria ser obtida, após a necessária filtragem por parte do educador, encarando-se o discente como se fosse um receptáculo passivo. Neste cenário, é fácil adivinhar que a prática de uma biblioteca, na verdadeira acepção da palavra, resultaria como agente disfuncional ao permitir o livre e democrático acesso à informação e o consequente desenvolvimento de um pensamento livre e crítico.

Mas os ventos de “*mudança*” continuavam a soprar e, em 1986, aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/86 reconhece, no seu artigo nº 41, as bibliotecas e mediatecas escolares como recursos educativos.

1. “Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para realização da actividade educativa.
2. São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:
 - a) Os manuais escolares;
 - b) As bibliotecas e mediatecas.”

Na Lei nº 19-A/87, de 3 de Junho de 1987, “Medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa”, surge reconhecida a importância das bibliotecas escolares, no seu artigo 4º:

1. “Serão criadas bibliotecas em todos os estabelecimentos de ensino que ainda as não possuam e implementadas medidas no sentido de assegurar a permanente actualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares.
2. As bibliotecas escolares serão apetrechadas com os livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural e ensino-aprendizagem da língua materna e adequadas à idade dos alunos, cabendo ao ministério da Educação e Cultura criar as condições de acesso e de orientação dos alunos relativamente à leitura.”

No ano lectivo 1990/91, as escolas cujas candidaturas foram aprovadas no âmbito do Programa PRODEP⁸, puderam obter computadores, tendo alguns deles passado a apetrechar as bibliotecas. Se bem que a nomenclatura fosse a mais dispersa pelo país fora, mediateca, centro de recursos ou documental, entre outros, a partir de então, o conceito de biblioteca escolar veio a assumir um papel, gradualmente mais visível, como recurso capaz de responder às novas necessidades do ensino-aprendizagem.

Porém, urgia conhecer de facto a realidade do país, ao nível deste recurso educativo, pois, se algumas escolas tinham bibliotecas a funcionar com algum dinamismo e organização, noutras, estas eram meros depósitos desorganizados de livros e de material antigo e noutras ainda nem existiam.

O nosso poder político, finalmente ciente deste panorama, envida esforços e, numa acção articulada entre o Ministério da Educação e o da Cultura, foi publicado, em Dezembro de 1995, o Despacho Conjunto nº 43/ME/MC/95, onde para além de se reconhecer os parcos ou inexistentes hábitos e práticas de leitura da grande maioria da população portuguesa, se refere que: “Dessa política fará, necessariamente, parte o incentivo à utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização de bibliotecas escolares, integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla que apoie e amplifique acção da escola e que se mantenha ao longo da vida” (ME/MC, 1995).

A semente estava lançada e, no ano seguinte, surge o Despacho Conjunto nº 5 ME/MC/96, que visa a constituição de um grupo de trabalho, no qual se destacam os nomes de Isabel Veiga Vilar, (cujo nome literário é Isabel Alçada), Comissária do Plano Nacional de Leitura e actual Ministra da Educação, e Teresa Calçada, coordenadora do Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Este grupo foi incumbido de analisar a real situação das escolas do país, ao nível das suas bibliotecas e de propor medidas de melhoria. As conclusões resultantes desse trabalho foram publicadas num estudo intitulado “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” e que revela que a grande maioria das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico não detinha espaço para estantes e que os

⁸ PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

livros, quando existiam, se encontravam espalhados pelas salas ou fechados em armários no gabinete da direcção ou na sala de professores. No caso das escolas dos 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, o panorama já era diferente, uma vez que os projectos arquitectónicos da maioria dos edifícios, entretanto construídos ou reconstruídos, previam espaços para bibliotecas, mesmo que, alguns destes fossem diminutos, tivessem uma má localização ou fossem usados, muitas vezes, para desenvolver actividades lectivas normais.

Dando continuidade ao preconizado no Despacho citado no anterior parágrafo, surge o Despacho Conjunto n.º184/ME/MC/96, onde é expresso o desejo ministerial de, até 2003, dotar os estabelecimentos de ensino dos Ensino Básico e Secundário com bibliotecas, que funcionassem “em livre acesso, afirmando-se como catalisador de iniciativas inseridas na vida da escola”, por se reconhecer o seu “papel central em domínios como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do gosto pela leitura, as competências de informação e o aprofundamento da cultura cívica, tecnológica e artística”. Cria-se então o gabinete para a execução do programa de instalação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

Numa primeira fase, o gabinete da RBE procedeu à instalação de novas bibliotecas e à modernização das existentes, através do lançamento anual de candidaturas dirigidas às escolas, investindo-se fortemente nas instalações, nos equipamentos e nos recursos documentais.

Numa segunda fase, apostou-se na qualificação dos recursos humanos, através da promoção de várias acções de formação, no âmbito das bibliotecas escolares, destinadas a professores e assistentes operacionais. Em 2002, foi possível consagrar na lei a equipa responsável pela biblioteca escolar e o coordenador da biblioteca, para o qual era atribuído à escola um crédito horário específico.

A partir de 2004, verificou-se o reforço e diversificação do apoio às bibliotecas escolares (BEs), por parte do Gabinete, através do destacamento de um conjunto de professores qualificados na área das bibliotecas, os Coordenadores Interconcelhios das Bibliotecas Escolares (CIBEs), com a missão de apoiar *in loquo* o trabalho a desenvolver pela equipa da BE. Estes Coordenadores, juntamente com os Serviços

Técnicos-Pedagógicos das Direcções Regionais de Educação, com as Bibliotecas Municipais, com as autarquias, através da vereação da Educação/Cultura, desenvolvem uma cooperação concertada, no sentido de possibilitar a consecução do trabalho em rede, expresso no Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95⁹ e nos Manifestos da Biblioteca Pública¹⁰ (1994) e Escolar¹¹ (1999).

Ainda em 2004, visando promover a qualidade, deu-se início à Candidatura de Mérito, iniciativa nacional anual que assenta no reconhecimento do bom trabalho desenvolvido por algumas equipas das BEs. Além disso, houve a preocupação de investir na disponibilização de recursos humanos para as BEs integradas, através da atribuição de créditos horários, para o cumprimento destas funções e do destacamento de professores para o 1º CEB. Verificou-se ainda a já mencionada disponibilização de apoio-técnico pedagógico às equipas a partir do Gabinete RBE, dos Coordenadores Interconcelhios, das Direcções Regionais de Educação e dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), disponibilizados pelas Bibliotecas Municipais, mediante assinatura de protocolo entre as autarquias e as escolas. Tal como podemos constatar, face às medidas tomadas, para o crescimento qualitativo das bibliotecas escolares, aposta-se na constituição de uma rede de partilha de esforços, recursos e de informação, de espírito de entre-ajuda, de trabalho conjunto, possibilitando a comunicação inter-bibliotecas escolares e outros sistemas de informação. Práticas como a circulação de fundos documentais, o empréstimo inter-bibliotecário, o catálogo colectivo e a planificação conjunta de actividades surgem como hábitos imprescindíveis para que os objectivos das bibliotecas, escolares ou públicas, sejam cabalmente cumpridos. No entanto, frise-se que, apesar de ser esta a filosofia que se pretende seguir, existem, ainda actualmente, bastantes autarquias e escolas em que esta não se vivencia, na prática, pois a relutância em abraçar a mudança e a falta de hábitos de trabalho em parceria, ainda persistem e falam mais alto.

⁹ - “Dessa política fará, necessariamente, parte o incentivo e a utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar, e o desenvolvimento de bibliotecas escolares, integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla que apoie e amplifique a acção da escola e que se mantenha ao longo da vida.” (Despacho Conjunto n.º. 43/ME/MC/95).

¹⁰ - “A rede de bibliotecas públicas deve ser criada em relação com as bibliotecas nacionais, regionais, de investigação e especializadas, assim como com as bibliotecas escolares e universitárias.” (Manifesto da Biblioteca Pública, 1994).

¹¹ - “A biblioteca escolar é um parceiro essencial das redes local, regional e nacional de bibliotecas e de informação.” (Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999).

Muito e tortuoso caminho se tinha já percorrido. Faltava, no entanto, outra das metas definidas pela RBE, a disponibilização de um recurso humano qualificado, um professor bibliotecário, dedicado em exclusividade de funções às tarefas da biblioteca. Consciente de que seria quimérico considerar que a rede funcionaria, sem que, a par de todas as mudanças, se apostasse na gestão das bibliotecas escolares por um professor especialista na área da biblioteconomia, (auxiliado por uma equipa e assistentes operacionais igualmente formados, nesta área) o Gabinete, em articulação com o Ministério da Educação, conseguiu a concretização de mais esta meta.

A 14 de Julho de 2009, foi publicada em Diário da República a Portaria 756/2009 que define o procedimento específico de selecção e afectação de um professor bibliotecário, em serviço de exclusividade na BE, assim como da respectiva equipa, que se aconselha que seja multidisciplinar, com vista a criar um grupo de profissionais especializados “em áreas chave da educação, da gestão, da informação e das tecnologias para efectivamente trabalhar o currículo com metodologias activas, baseadas na pesquisa em recursos variados de informação, que permitam ao aluno saber procurar a informação de que necessita e a usá-la de forma ética para responder às suas necessidades pessoais e profissionais e tornar-se igualmente um produtor de informação capaz e interveniente na sociedade.” (Newsletter 04, de 17 de Abril de 2009, RBE, *in* <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/416.html>).

Ao professor bibliotecário, designado por procedimento interno ou através de recrutamento externo, por um período de quatro anos, é conferida uma importante missão, a de concretizar, no terreno, os objectivos que subjazem ao Programa RBE e à documentação referente a qualquer biblioteca, seja ela pública ou escolar. Cabe-lhe, por conseguinte, liderar o processo que levará a biblioteca escolar a assumir a sua macro dimensão, no seio escolar e extra-escolar, ao nível dos quatro domínios que a caracterizam, mediante o definido no Modelo de Auto-avaliação das Bibliotecas Escolares (2009). Neste documento, surge, primeiramente, o Domínio A, “Apoio ao Desenvolvimento Curricular”, que envolve todas as medidas a implementar pela BE e que fomentem a sua “articulação curricular com as Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica e os Docentes”, promovendo igualmente as “literacias da Informação, a Tecnológica e Digital”. O Domínio B prende-se com a Leitura e Literacia e visa o desenvolvimento de acções concertadas por toda a escola, lideradas ou coadjuvadas pela BE para atingir melhores resultados nesta área. No

âmbito do domínio C, “Projectos, parcerias e actividades livres e de abertura à comunidade”, a BE deve apoiar “actividades livres, extra-curriculares e de enriquecimento curricular”, criando projectos, através do trabalho colaborativo e estabelecimento de parcerias com outros agentes educativos ou instituições extra espaço escolar. Por fim, o domínio D refere-se à área que envolve a “Gestão da BE”, e engloba a “Articulação da BE com a Escola/Agrupamento. Acesso e serviços prestados pela BE”; as “Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços”, bem como a “Gestão da Colecção/da informação”.

No serviço a prestar, o profissional que é, ao mesmo tempo, professor e bibliotecário, deve assegurar a equidade, garantindo igualdade de acesso por parte de toda a comunidade educativa aos serviços da biblioteca, e, “Para além das competências técnicas de gestão de recursos físicos e humanos e de informação, (...) tem um alargado conjunto de competências pedagógicas claramente enunciadas na descrição funcional da portaria acima citada, para as quais se exige que trabalhe colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento/escola, através da participação no conselho pedagógico, em conselhos de departamento, em conselhos de docentes, em reuniões informais... e, naturalmente, também com as famílias e toda comunidade escolar alargada.”¹² (RBE, 2009).

Tendo em mente o interesse da leitura para o desenvolvimento deste nosso trabalho, interessa-nos encetar ainda um breve levantamento das funções do professor bibliotecário, que lhe são consignadas nas diversas alíneas do artigo 3º da Portaria 756/2009. Assim, são funções do professor bibliotecário, ao nível da competência da leitura:

“b) Promover a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do projecto educativo, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos projectos curriculares de turma;

e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;

¹² - Excerto integrante do texto do e-mail, enviado pela Coordenadora do Gabinete RBE, Teresa Caçada, a todos os directores das escolas/agrupamento de escolas, no dia 04 de Agosto de 2009.

f) Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;

g) Apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projecto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada.”

A medida agora cumprida, é a prova de que, definitivamente, a projecção das bibliotecas escolares como estrutura axial no desenvolvimento das aprendizagens, em trabalho articulado com toda a comunidade escolar, está de facto a evoluir. Surge, cada vez mais palpável a desejada mudança, como se aponta no relatório Lançar a Rede: “A transformação da biblioteca escolar pode ter um efeito indutor na mudança da escola em geral. Mas essa transformação não pode ser imposta do exterior; terá de corresponder a uma necessidade da própria escola, pelo menos dos sectores mais inovadores e dinâmicos, e, em particular, dos seus órgãos de gestão.” (Veiga *et al*, 1996, p. 31).

Segundo dados fornecidos pela RBE, no Modelo de Auto-avaliação da Biblioteca Escolar, o “ Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), iniciado em 1996 com a publicação do relatório *Lançar a rede de bibliotecas escolares*, conta no momento presente com cerca de 2200 escolas integradas” (2009, p. 1)

Apesar do “investimento a nível central, das autarquias e das próprias escolas” (idem) e do imenso contributo que a RBE tem dado na evolução das bibliotecas escolares, sentimos que ainda existe um longo caminho a percorrer, sobretudo ao nível da mudança de mentalidades, dentro do seio da própria comunidade educativa, que urge que compreenda que “a biblioteca escolar (BE) constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem” (idem). O sonho só se cumprirá com o envolvimento e contributo de todos, desde direcções, a professores, a alunos e pais e encarregados de educação.

O consignado na lei pela vontade política e a tarefa hercúlea, que cabe ao professor-bibliotecário e à sua equipa, não passarão de acções bem intencionadas, caso

não se verifique uma real mudança interior da instituição escolar. Se os professores, pais, alunos etc, continuarem de costas voltadas à mudança, de que vale esta, apenas no plano teórico? Urge pois continuar a implementar acções promotoras da alteração do sentir de toda a comunidade, levando-a a encarar as bibliotecas escolares como espaços imprescindíveis na consecução de um sucesso educativo real, desenvolvendo nos alunos diversas competências, sendo uma delas a da leitura, para que estes se tornem verdadeiros cidadãos desta Sociedade do Conhecimento. Só desta forma, as repercussões de uma acção conjunta se farão sentir a nível do progresso desenvolvimento cultural, social e económico da sociedade.

Resta esperar que todos encarem com realismo e seriedade a difícil e crucial missão que lhes é conferida.

1.3. A biblioteca escolar: que papel na escola e na sociedade?

“A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento.

A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.”

Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO (1999)

Ante o exposto nos tópicos anteriores, convém fazer uma análise um pouco mais detalhada acerca do papel que as Bibliotecas Escolares poderão desempenhar quer na escola quer na sociedade, em geral.

Havendo estudos que demonstram que é “nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países os que registam níveis mais

elevados de desenvolvimento cultural” (Veiga, *et al.*, 1996, p. 32), é fácil concluir que, o bom funcionamento do sistema educativo, a aposta em boas bibliotecas escolares e o os índices culturais da sociedade estão correlacionados. O sistema educativo contribui, também a outros níveis, para o progresso e produtividade da sociedade, mas é, em simultâneo, espelho dessa mesma sociedade, ou seja, se o sistema não estiver a funcionar, a própria sociedade não evoluirá.

Relativamente à situação vivida em Portugal, estudos nacionais e internacionais ajudam-nos a compreender alguns dos problemas que foram causados pela massificação do ensino. Está provado que o nosso país revela índices “de pouco sucesso, nos planos da educação e da instrução, em muitas das escolas do Ensino Básico e, em especial do Ensino Secundário”, tal “reflecte-se na crise que actualmente atravessa o Ensino Superior, e manifesta-se, de forma inequívoca, na falta de civismo e no baixo nível cultural da sociedade portuguesa” (Nadal, 2002, p. 1).

As conclusões retiradas apontam no sentido de ser essencial que se desenvolvam competências de leitura e sua compreensão, na escolarização e na vida extra-escolar dos cidadãos, para que seja possível evitar a “(de)formação” de cidadãos iletrados, pouco interventivos e pouco críticos, o que, logicamente, condiciona o desenvolvimento social, cultural e económico de Portugal.

Perante este prisma, a exploração das potencialidades das BE ao serviço do ensino reveste-se, de facto, de uma extrema importância não só para o alcançar dos objectivos do sistema educativo, manifestos no sucesso escolar, mas também da sociedade, uma vez que a noção de sucesso educativo extravasa a do desempenho escolar do sujeito, para incluir a sua formação integral, acompanhando-o ao longo do seu percurso vivencial, como cidadão responsável, activo, imaginativo, livre-pensador informado, que coloca o seu saber e saber fazer ao serviço da Sociedade da Informação em que se integra.

Esta perspectiva holística do desenvolvimento do indivíduo vai ao encontro da reforma educativa e opõe-se ao ensino tradicional, levando a que o conceito de biblioteca escolar, que agora se perspectiva, defenda não a mera aquisição e reprodução acrítica dos conhecimentos, mas sim o desenvolvimento das capacidades do sujeito a

nível intelectual, perceptivo, reflexivo, moral, emocional e social. Este tornar-se-á, desta forma, um leitor fluente e activo, capaz de, autonomamente, pesquisar, seleccionar e aplicar os conhecimentos que detém em novas situações que se lhe apresentem, estabelecendo inter-relações, reconstruindo significados através do uso da sua opinião crítica e consciente, para que se torne um produtor de conhecimento.

As bibliotecas são, portanto, um “recurso fundamental de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, facultando processos de aprender a aprender e privilegiando-se, por esta via, os processos e não apenas os produtos de aprendizagem” (Rodrigues, 2000, p. 46), proporcionando aos seus utilizadores “a familiaridade com sempre novas e variadas estruturas do conhecimento” (Sousa, *et al.*, 2000, p. 28), uma vez que apoiam a utilização de diferentes fontes de informação, em diversas linguagens e suportes, complementando e enriquecendo os manuais escolares. Os alunos poderão, através da utilização das potencialidades plenas da BE, atingir índices mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio também das tecnologias de informação e comunicação.

Através da promoção de momentos de fruição e lazer, levados a cabo num ambiente descontraído, embora com regras a cumprir, onde se disponibiliza um acervo vasto e diversificado, a BE permite que os seus utilizadores contactem com os mais diversos tipos de leitura. Desta forma, poderão identificar-se com os que mais lhes interessam, descobrindo o prazer de desvendar o mundo que o livro encerra, sendo este o estádio inicial para que se tornem leitores e frequentadores de bibliotecas. Sousa (2000, p. 44) refere, acerca do assunto em epígrafe: “as bibliotecas reúnem as condições para se constituírem como o espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade (leitora) para quem ler é uma actividade inerente ao quotidiano; para quem ler não significa a posse de uma posição social determinada”.

Não podemos ignorar as desigualdades sociais e económicas que grassam pela nossa sociedade, porém, este recurso educativo permite garantir que todos os alunos têm a mesma oportunidade de conviver com os livros, inclusive como companheiros nas horas de ócio, desenvolvendo, desta forma “hábitos de leitura e trabalho criativo, que uma vez adquiridos, acompanham o indivíduo durante toda a vida, motivando-o para utilizar os diferentes tipos de bibliotecas” (Nunes, 1987, p. 17).

Calixto (1996, p. 120) alerta que “a ausência de uma biblioteca escolar penaliza gravosamente os alunos das classes mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente familiar literato como, com o desenvolvimento de novas tecnologias, não têm acesso a computadores e a todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação.” É, portanto, inegável o enorme contributo que é dado para o combate à desigualdade de oportunidades, à exclusão social, à iliteracia e ao analfabetismo.

Todavia, para que a BE consiga efectivar, com qualidade, a ambiciosa missão de que está incumbida, estudos internacionais apontam a necessidade de se materializem determinadas condições, tais como, “os níveis de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes docentes na identificação de recursos e no desenvolvimento de actividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados; a adequação da colecção e dos recursos tecnológicos.” (Modelo de Auto-avaliação da biblioteca escolar, 2009, p. 1). A BE deve estar, portanto, bem apetrechada, actualizada e adequada às necessidades e interesses dos utilizadores, ao nível das tecnologias da informação e do fundo documental, em diferentes suportes. Além disso, o espaço e sua gestão têm que respeitar as orientações mais recentes, no âmbito da biblioteconomia, com colecções devidamente organizadas, que permitam o fácil acesso e rápida identificação e recuperação da informação pretendida. Falta ainda abordar a condição que nos parece mais difícil de concretizar no terreno, tendo em mente a nossa experiência pessoal e a literatura que consultámos. O desenvolvimento contínuo e não apenas pontual de um trabalho planificado e articulado de sustentação das aprendizagens dos alunos, entre o bibliotecário e os outros professores, está ainda longe do desejável.

Estando provado que “quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis mais elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação”, (Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares, 1999), torna-se imprescindível que a escola passe a investir mais na sua BE, encarando-a como um recurso capital e “fonte inesgotável de informação e novidade sem a qual a

vida académica e até pessoal tanto de alunos como de professores é impensável” (Sequeira, *et al.*, 2000, p. 16).

Deve-se, portanto, trabalhar sobretudo no cerne das escolas, a nível da promoção da imagem e do uso da biblioteca escolar, que levem a uma mudança de mentalidades por parte dos seus agentes, pois sem “o seu empenhamento, apostado na ligação da Biblioteca Escolar ao Projecto Educativo e ao Plano de Actividades da Escola – com professores apressados que não leiam, não frequentem a Biblioteca, não apelem à fundamentação dos saberes através dela, não acompanhem lá os seus alunos, não lhes falem de livros nem os preparem para a leitura... – não será possível alterar a realidade que temos” (Silva, 2000, p. 75).

Ao não valorizar as bibliotecas escolares e ao não apoiar o recurso às suas potencialidades, de forma sistémica e natural, o sistema educativo assenta num “processo de ensino cujas estratégias parecem destinar-se a seres incorpóreos; as suas pedagogias não ensinam os alunos a aprender, a estudar e a investigar; espartilhando em grelhas teóricas, o sistema não concede tempo e espaço à possibilidade de experimentação, ao exercício do raciocínio, à formulação do pensamento, à elaboração e concretização de projectos, à expressão das ideias, à organização do discurso e à prática da comunicação” (Nadal, 2002, p. 2), o que leva a que os alunos arquivem “alguns conhecimentos mas dificilmente são capazes de os aplicar ou transformar em realizações concretas: não conseguem elaborar sínteses, não sabem o que fazer, como fazer, como escrever ou como falar o que corresponde a um passivo que transportam para a Universidade, para a vida e para o exercício de futuras profissões” (*Idem*, p. 3).

Para levar à melhoria da situação actual, no sistema de ensino português, Nadal (2002, p. 3) frisa a necessidades de que se aposte num “novo paradigma (educativo) que reúna as vertentes do ensino e da aprendizagem em permanente interacção, entendendo-se o ensino como um processo de estimular as apetências, o estudo e as formas de aprendizagem, conjugando o pensamento abstracto com o discurso concreto e harmonizando o Homo Sapiens e o Homo Faber como faces inseparáveis da mesma realidade que é a pessoa” (*Idem*). Só assim se poderá alcançar verdadeiramente um processo de ensino que “forme mentalidades abertas à contínua aquisição de saberes, à

experimentação, ao exercício de competências operativas auto-suficientes e a uma sistemática actualização da informação em todas as áreas da vida pessoal, social e profissional” (*Idem*, p. 1-2).

A tarefa referida resulta difícil, pois, os próprios professores são produtos de um sistema tradicional, que não apostava no recurso à pesquisa autónoma e reflexiva da informação, em vários formatos e suportes, como instrumento de formação, mostrando o professor e o manual escolar, como os grandes transmissores de informação fidedigna. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e a vivência na Sociedade da Informação, tornou-se inconcebível esta concepção de fontes de informação. Exige-se o recurso a materiais suplementares de leitura (fontes de informação) em diferentes formatos e suportes, pelo que é crucial que se ensinem novas competências, responsabilidade da biblioteca escolar que deve ser desenvolvida em harmonia com as estratégias pedagógicas adoptadas pelos professores.

Face ao exposto, verifica-se que a reeducação e mudança tem obrigatoriamente de passar pelo âmago da própria escola, pois há que consciencializar e formar o próprio professor para a importância de “alentar la búsqueda de investigación documental, (...) facilitar a los estudiantes los mecanismos y las herramientas para que ellos mismos sean capaces de acceder a la información y puedan dirigirla de un modo creativo y riguroso hacia su interior de manera que lo aprendido sea asimilado de un modo inteligente, significativo e duradero” (Osoro, 2002, p. 2).

Afigura-se, pois, imprescindível “prestar maior atenção à formação inicial e contínua de professores para que nela sejam incluídos, não só o gosto de ler, mas os conhecimentos sobre leitura, bibliotecas e alunos que permitam uma mudança nas práticas docentes” (Sequeira, 2000, p. 12), através de “um esforço concertado dos Ministérios da Educação e da Cultura, das Universidades e Institutos Superiores e de outras organizações e fundações não governamentais” (Sequeira, 2000, p. 12-13).

Todos os professores e não só os de Língua Portuguesa, deverão estar conscientes da importância do livro e da leitura em vários suportes, quer para maximizar as actividades disciplinares, quer para a formação integral dos sujeitos, vendo nas bibliotecas escolares “o espaço onde se procura a informação de que se necessita e o

prazer que nos incita a continuar essa busca” (*Idem*, pp. 12-13). Se assim não for, não contribui a escola para o sucesso educativo e para o progresso da sociedade.

No sentido de reforçar a ligação entre a BE e o serviço educativo prestado pela escola, na sua globalidade, o Modelo de Auto-avaliação da biblioteca escolar (MAABE) salienta a importância de “que cada escola conheça o impacto que as actividades realizadas pela e com a BE vão tendo no processo de ensino e na aprendizagem, bem como o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados e de satisfação dos utilizadores da BE”. Esta análise, sendo igualmente um princípio de boa gestão e um instrumento indispensável num plano de desenvolvimento, permite contribuir para a afirmação e reconhecimento do papel da BE, permite determinar até que ponto a missão e os objectivos estabelecidos para a BE estão ou não a ser alcançados, permite identificar práticas que têm sucesso e que deverão continuar e permite identificar pontos fracos que importa melhorar.” (MAABE, 2009, p. 1). As conclusões desta avaliação deverão ser reflectidas pelas estruturas de orientação educativa da escola, a partir do Conselho Pedagógico, pela Direcção e pelo Conselho Geral, devendo ser integrada “no processo de auto-avaliação da própria escola, dada a sua relação estreita com sua missão e objectivos” (MAABE, 2009, p. 1).

Face ao panorama nacional, impera a necessidade de todos sentirmos estes ventos de mudança, pois é inegável o forte papel que as bibliotecas escolares assumem no contexto educativo e social, surgindo como “instrumentos fundamentais de apoio a necessidades públicas ou privadas, o que significa que na Escola a Biblioteca é útil para os alunos, professores e toda a comunidade educativa, pois ela não só apoia e promove a leitura como todos os processos de aprendizagem em geral” (Rodrigues, 2000, p. 44).

1.4. A intervenção da biblioteca escolar na promoção da compreensão de leitura(s)

“Este lugar é um mistério, Daniel, um santuário. Cada livro, cada volume que vês, tem alma. A alma de quem o escreveu e a alma dos que o leram e viveram e sonharam com ele. Cada vez que um livro muda de mãos, cada vez que alguém desliza o olhar pelas suas páginas, o seu espírito cresce e torna-se forte.”

Carlos Ruiz Zafón, *A sombra do vento*, (2005)

Na sua obra “Sete Noites”, Jorge Luís Borges escreve “*Sempre imaginei o paraíso como uma grande biblioteca*” (1998). Esta frase, tantas vezes citada, nas mais diversas situações, transmite, magnificamente, a magia encantatória do universo da leitura e a liberdade interior que se pode encontrar na biblioteca, apontando muitos caminhos, muitas leituras, consoante o leitor e o contexto em que se dá este encontro.

Tal como temos vindo a afirmar, apoiados por diversos estudos que referimos, a biblioteca é um espaço de aprendizagens diversas, onde se concentra muita informação, vinda até ao utilizador sob as mais diversas formas e suportes. Aí, o indivíduo desenvolve também a sua vertente cívica e emocional, pois as bibliotecas ensinam-nos a propriedade colectiva dos livros, ensinam-nos que o que vem nos livros já uniu outros sonhos outras interrogações, ensinam-nos outras formas de nos vermos a nós e ao mundo.

Para que este espaço alcance a sua dimensão metafórica de *paraíso*, facilitador da harmonia pessoal e social, difusor do conhecimento, da literatura, bem como do fomento da leitura, não poderá estar isolado, qual ilha no meio da escola, tal como referido anteriormente. A equipa da BE, sob orientação do professor-bibliotecário, deve contar com o apoio e a cumplicidade de outros mediadores, entre os quais destacamos a família e os restantes agentes educativos, que, directamente, intervenham no trabalho a desenvolver.

A nível externo à escola, a BE conta ainda com o precioso apoio de dois grandes parceiros nesta missão a atingir num futuro, que desejamos não muito longínquo, ou seja, os projectos Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e o Plano Nacional de Leitura (PNL). Ambos os projectos, criados, respectivamente, em 1996 e em Junho de 2006, por iniciativa do estado, têm vindo a dar um fortíssimo contributo para a evolução da imagem e da qualidade do trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares. Todavia, para que os objectivos subjacentes à sua criação se concretizem, necessitam do pleno envolvimento de cada um dos mediadores mencionados no parágrafo anterior.

Por já termos desenvolvido anteriormente, neste capítulo, a missão subjacente à RBE, debruçar-nos-emos agora brevemente acerca do Plano Nacional de Leitura¹³, dada a importância da implementação do mesmo para a promoção da literacia e dos hábitos de leitura, em Portugal, e o seu impacto nas bibliotecas escolares.

Iniciativa dos Ministérios da Educação e da Cultura em articulação com o Gabinete dos Assuntos Parlamentares, o PNL é apresentado como uma prioridade política e surgiu como uma das medidas mais recentes, para que junto com o Gabinete RBE, se conseguissem solucionar os problemas de iliteracia.

Entre os objectivos desta iniciativa encontram-se a promoção da leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progressão nacional; a criação de ambientes favoráveis à leitura; a inventariação e valorização das práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; a criação de instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; o enriquecimento das competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção dos professores e de mediadores de leitura, informais e formais. Além disso, visa ainda a consolidação e ampliação da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura, quer dos alunos quer das respectivas famílias, através da atribuição de verbas para

¹³ “O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.” (texto de apresentação disponível no site do Plano Nacional de Leitura em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=1>)

aquisição de títulos, nas mais diversas áreas do conhecimento e do desenvolvimento conjunto de iniciativas e concursos a nível nacional. Logicamente, que todas estas etapas visam o alcançar da grande meta que é “Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia” (Plano Nacional de Leitura).

Podemos pois afirmar que o Plano Nacional de Leitura, em uníssono com a RBE, vem reforçar a importância dada à Língua Portuguesa e à leitura pelo sistema educativo português.

Ambos os projectos investem claramente na biblioteca escolar, como o reduto que, inserido no terreno educativo, poderá facilitar a consecução dos objectivos delineados e que, ao fim e ao cabo, se complementam. Ambos encaram a BE como o espaço mais adequado, dentro da escola, ao desenvolvimento do gosto descomprometido pela leitura, tendo em mente a ambiência que se poderá criar, o fácil acesso a uma grande variedade de títulos em diferentes suportes e pertencentes a diversos géneros, assim como a organização e o adequado funcionamento deste recurso educativo.

Resta que este apoio fornecido, quer pela RBE quer pelo PNL, tenha continuidade, no futuro, e que, no terreno, se consiga desenvolver um trabalho articulado, verdadeiramente promotor dos objectivos a alcançar e que se prendem com os da BE, da escola e, numa visão mais holística, da sociedade, em geral.

Segundo o Manifesto da Biblioteca Escolar (1999), “a biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo e os seus objectivos são essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação do ensino - aprendizagem e da cultura”.

Neste documento, sublinha-se que a biblioteca deve desenvolver iniciativas que possam promover, nas crianças e jovens, a criação e manutenção do hábito e do prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida. Devem-se proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem: a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer, o apoio na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização

da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade.

Também a Declaração Política da IASL (International Association of School Librarianship) sobre Bibliotecas Escolares, revista em 1993, aponta as funções informativa, educativa, cultural e recreativa, como as áreas da missão da biblioteca escolar.

No entanto, por questões de temática deste estudo, concentraremos agora a nossa atenção sobre o papel da biblioteca no desenvolvimento da competência literária, ao nível da literacia da informação e da leitura, abrangendo deste modo vários objectivos já mencionados e também as funções informativa e educativa da biblioteca escolar.

Alguns estudos sociológicos e a avaliação externa do PNL vieram constatar que os níveis de leitura dos alunos portugueses são razoáveis, o que contradiz a noção instituída de que se lê pouco. Mas será que estamos a falar de leitores competentes, que revelam a capacidade de “compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.” (Relatório Nacional sobre o PISA, GAVE, 2001)?

Uma revisão da literatura sobre a literacia da informação¹⁴, na Europa (Virkus, 2003), leva a traçar uma relação entre esta literacia e as funções das bibliotecas, uma vez que surge ligado a estas a necessidade de encetarem a “formação de utilizadores”, apoiando “ os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de

¹⁴ Entende-se por literacia a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita contida em vários materiais impressos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. A definição de literacia vai para além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação que os sujeitos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais.

sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade” (Manifesto IFLA/UNESCO, 1994).

Segundo Virkus (2003), são principalmente dois aspectos que exigem que os campos de actuação dos profissionais das bibliotecas sejam repensados. Um deles prende-se com a grande profusão de informação produzida e disponível, actualmente, predominantemente em formato digital. O outro, intimamente ligado a esta constatação, envolve a necessidade de os alunos serem detentores de competências de informação que lhes permitam ser agentes autónomos da sua própria aprendizagem, não só no âmbito escolar, mas ao longo da vida, valorizando-se pois o processo de “aprender a aprender” e não a simples aquisição de conhecimentos. O sujeito “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente.” (American Library Association, 1989).

Consciente da mudança dos tempos e da necessidade de formar cidadãos capazes de lhes corresponder, o Gabinete RBE tem vindo a frisar, junto dos professores bibliotecários e das respectivas equipas, a importância de incluir no Plano de Acção destes recursos, a “formação de utilizadores”, no âmbito da “Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital”, tal como consignado no subdomínio A.2 do Modelo de Auto-avaliação das bibliotecas escolares (2009). Este é um dos subdomínios que as equipas devem ter em conta na avaliação anual do seu desempenho, consignado no documento atrás mencionado.

Inserido no domínio A, “ Apoio ao Desenvolvimento Curricular”, o subdomínio que se refere ao desenvolvimento das literacias da informação, tecnológica e digital, pressupõe que a biblioteca escolar (BE) promova actividades de formação de utilizadores, (alunos, professores e funcionários), com o intuito de promover o valor da BE e a sua utilização, esclarecendo-os sobre a organização e a utilização dos seus múltiplos serviços.

Outro indicador a desenvolver é a “Promoção do ensino em contexto de competências de informação da escola/agrupamento” (MAABE, 2009), domínio em que se sugere uma estreita ligação e trabalho conjunto entre a BE e as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, ao nível do levantamento de

competências de informação, inerentes a cada departamento curricular/área disciplinar. Tal trabalho levará à definição de um currículo de competências transversais adequado a cada ano/ciclo de escolaridade, à produção e divulgação de guiões de pesquisa e outros materiais de apoio ao trabalho de exploração dos recursos de informação. O trabalho da BE não termina aí, pois, em conjunto com os docentes das diversas áreas, a equipa deverá promover actividades de ensino de competências de informação junto das turmas.

No domínio da “Promoção do ensino em contexto de competências tecnológicas e digitais na escola/agrupamento” (MAABE, 2009), sugere-se que as actividades promovidas pela BE deverão implicar o recurso à pesquisa e à manipulação de ferramentas tecnológicas e digitais e que visem a educação para e com os media. A BE deverá ainda produzir materiais informativos e de apoio à adequada utilização da Internet, como guiões de pesquisa, grelhas de avaliação de sites, listas de apontadores, guias de procedimentos, entre outros.

Todo o trabalho desenvolvido pelas BE é sujeito a uma auto-avaliação, pelo que quer o “Impacto da BE nas competências tecnológicas, digitais e de informação dos alunos”, quer no “desenvolvimento de valores e atitudes indispensáveis à formação da cidadania e à aprendizagem ao longo da vida.” (MAABE, 2009), deverão ser tidos em conta aquando dessa avaliação.

O Modelo de Auto-avaliação e as directrizes emanadas pelo Gabinete da RBE vêm, deste modo, reforçar o papel do professor-bibliotecário e da sua equipa, a quem compete não só o cuidado de zelar para que, na biblioteca, os alunos tenham igual acesso a ferramentas e meios actualizados que favoreçam o desenvolvimento de competências de informação, mas também intervir, de forma indirecta ou directa e em trabalho colaborativo com os docentes das diversas áreas curriculares, no ensino dessas competências. Tal como foi referido, o trabalho desenvolvido deve ser alvo de uma avaliação constante e rigorosa, baseada na recolha de evidências diversas, sendo uma delas as aprendizagens dos alunos e as competências adquiridas na área da literacia da informação.

Encarar a literacia da informação como um dos domínios intimamente ligados ao sucesso do ensino-aprendizagem é encarar a mudança e evolução dos tempos com realismo. Conseguir apetrechar os alunos com as ferramentas e *saber fazer* adequados, resulta como crucial ao sucesso futuro dos mesmos como elementos desse mundo em constante mudança e é, sem dúvida, um dos desafios que se colocam ao sistema educativo e às bibliotecas escolares.

Este nosso deambular, mais alongado, em torno da literacia da informação, apesar de não parecer directamente relacionado com a temática a desenvolver no nosso estudo, justifica-se totalmente, uma vez que as competências que o aluno detém no âmbito da leitura, num sentido mais restrito, apresentam uma correlação com o desenvolvimento das competências em literacia da informação, sendo pois decisivas no sucesso escolar e vivencial dos sujeitos e na sua plena integração na Sociedade do Conhecimento, “*formação da cidadania e aprendizagem ao longo da vida*” (MAABE, 2009).

Reflectamos sobre a questão: como poderá o aluno “reconhecer quando a informação é necessária e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente” (American Library Association, 1989), se é incapaz de compreender/interpretar o que lê? Face ao exposto, a compreensão da leitura resulta como um bem essencial, sem o qual todo o percurso da criança e jovem estará comprometido. Logo, as duas competências estão interligadas e devem ser desenvolvidas, em simultâneo e colaborativamente, pelo professor da disciplina e pelo professor bibliotecário, assumindo a BE, também neste âmbito, um lugar axial.

Afigura-se fundamental que a escola invista na promoção da leitura, não só ao nível da criação de hábitos e do prazer da leitura, mas sobretudo ao da compreensão leitora, o que implica a alteração da abordagem escolar a este nível.

Convém lembrar que a leitura é um processo sistémico, pelo que a sua prática, deve ser iniciada o mais cedo possível, na vida do indivíduo, antes ainda do início da educação formal, devendo ser constante ao longo desta, para que se possam formar bons leitores social e culturalmente capazes e integrados. Logo, a responsabilidade de promover a leitura como fonte de prazer ou visando desenvolver a capacidade de

compreensão do sujeito, não é apenas da alçada dos professores de língua materna, prática que ainda impera nas nossas escolas, apesar de teoricamente sabermos que não deveria ser assim. Esta é uma tarefa que cabe a todos, agentes educativos ou não, sabendo estes, no entanto, que há competências, nesta área, que têm que ser desenvolvidas com um carácter transdisciplinar.

Após alcançada a aprendizagem dos mecanismos da decifração, há que ir mais além, tendo em conta a importância da competência da leitura no sucesso ou insucesso do indivíduo, quer ao nível escolar quer ao nível social. Há que “ajudar os nossos alunos a descobrir o prazer de ler, a felicidade que a leitura produz” (Sobrino, 2000, p. 92), tarefa morosa, plena de percalços, avanços e recuos, mas, talvez por isso, tão aliciante.

No entanto, é inegável que o prazer de ler não se alcança se o leitor não compreender a informação do texto, ou seja, se a competência da leitura não estiver realmente desenvolvida. Logo, é necessário que a criança seja, atentamente, acompanhada à medida que vai “subindo”, com passos que se pretendem seguros, os vários “patamares” da leitura pelos quais deve passar. Iturbe (2004) diz a este propósito que “el placer de leer es, sobre todo, un placer estético, un deleite sensual y emotivo que háde ir precedido de una satisfacción intelectual. Es imprescindible, por tanto, dotar al lector de las herramientas intelectuales que le permitan acceder al significado textual para lograr luego “atreverse” a interpretar el sentido en busca del placer” (p. 27).

O prazer de ler brota da compreensão e da comunhão, quando conseguida, entre o leitor (mundo real) e o texto (mundo ficcional), que pode engrandecer e transformar o sujeito, tornando-o livre de criar, questionar, ajuizar, criticar, etc, tal como Jauss afirma “si la lecture a un impact sur le lecteur, c’est parce qu’elle met en relation l’univers du sujet avec celui du texte. Le lecteur, réagissant positivement ou négativement à cette experience, en sort inévitablement transformé” (1978, p. 259).

A equipa de BE, por todas as funções que lhe competem e as suas características, é, sem dúvida um dos mediadores da leitura que pode e deve ter um papel fulcral na promoção do prazer e da compreensão da leitura, tal como lhe é consignado no Modelo de Auto-avaliação das bibliotecas escolares (2009), no âmbito do domínio B “Leitura e literacia”, dividido em três subdomínios.

O subdomínio B.1. refere-se ao “Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura na escola/agrupamento” e o B.2. envolve a “Integração da BE nas estratégias e programas de leitura ao nível da escola/agrupamento”. Por fim, o B.3 visa avaliar o “Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia”. Em todos os subdomínios está bem patente a dupla função da BE quer ao nível do trabalho a desenvolver no âmbito da promoção de hábitos e do prazer da leitura quer da sua compreensão.

Abordemos, em primeiro lugar, o domínio do **prazer da leitura**.

Tal como referimos, anteriormente, a promoção da leitura deve iniciar-se o mais cedo possível, pois o convívio com o livro, desde a mais tenra idade (idade pré-escolar), permite à criança criar um elo indissociável com o mundo imaginário que a obra lhe oferece. É imprescindível investir na promoção da leitura e no desenvolvimento do prazer de ler, sobretudo quando a criança ainda é uma mera ouvinte de histórias e assume um papel de participante confiante no mundo fantasiado pelo livro ou quando esta sente a curiosidade e o prazer de descobrir sozinha aquilo que o livro tem para lhe dizer, porque já aprendeu a decifrar. Se a oportunidade for aproveitada pelos vários mediadores de leitura, então estão dados os primeiros passos para a conquista de leitores, aqueles que assumem a leitura como elemento integrante da sua existência e não uma obrigação.

Porém, a promoção do livro e do prazer que este poderá acarretar, não é fácil, numa sociedade caracterizada pelo frenesim, pela dispersão e rapidez, pelo culto do presente, do prazer imediato e fácil e que é dominada pelo audiovisual e pelo digital, visualmente e acusticamente tão apelativos. A entrada no “mundo mágico” que estes encerram não exige do sujeito qualquer esforço, nem grande silêncio, atenção ou concentração. A imensidão de possibilidades de ocupação de tempos livres é, hoje em dia, avassaladora mas bastante tentadora, levando a que maioria das crianças e jovens não tenham “a mais pequena hipótese de se encontrar consigo próprio, mesmo que seja apenas durante um quarto de hora” (Pennac, 1995, p. 63). Estes são apenas alguns dos factores que levam o sujeito a abandonar a leitura, preterindo-a em função de todos os “tesouros” desta sociedade pós-moderna que o ofuscam e seduzem. Esta “competição” é

desleal, pois ler implica esforço, atenção, concentração, curiosidade e paciência para a saciar e tempo. Tempo para reflectir, imaginar, criar novos mundos paralelos...

Resta-nos a todos nós educadores e mediadores da leitura combater contra esta tendência de abandono da leitura e manter uma visão optimista, promovendo e valorizando a leitura como uma actividade também lúdica, feita de magia, encanto, silêncio e encontro pessoal, que poderá funcionar como um escape ao buliço da sociedade contemporânea. É urgente conjugar acções para possibilitar à criança e jovem vislumbrar e apreciar o prazer e não desistir perante o “esforço” pessoal dispendido para o alcançar.

A BE pode e deve dar um forte contributo nesta missão, através do desenvolvimento de actividades de animação da/para a leitura. Estas designam um conjunto de técnicas e estratégias centradas no livro e pressupõem um trabalho planificado e sistémico, envolvendo elementos da escola, da família, de outras bibliotecas, instituições, editoras e livrarias, entre outros.

O principal objectivo destas actividades é levar o leitor a vencer qualquer distanciamento que possa ter perante o livro, fomentando neste o gosto pela leitura. Estas actividades, promovidas pelo professor-bibliotecário, ou qualquer outro animador da leitura, evidenciam um carácter colectivo, lúdico, de participação social, na vertente mais festiva da leitura, visando levar o aluno a contactar com o maior número possível de livros, na expectativa de que este consiga encontrar um caminho que lhe permita “um encontro decisivo com um livro, uma revista, um género, um autor ou uma colecção” (Poslaniec, 2006, p. 128), e o leve a dissociar a leitura mágica do livro da leitura funcional do manual escolar. Esta leitura mediada visa, em última análise, promover o interesse do aluno pela leitura autónoma, continuada e reflexiva, essencial para que se forme um bom leitor.

As acções/actividades poderão consistir, entre tantas outras, em: incentivo ao empréstimo domiciliário; participação em actividades propostas pelo PNL (concursos de: leitura, de ilustração a partir de texto, dramatização de textos, declamação de poemas; ...); Hora do Conto; Biblioteca de Rua e em espaços externos à BE e à sala de aula; leituras partilhadas, envolvendo a comunidade educativa e/ou a comunidade

envolvente; leitor do mês; concursos de leitura; livro e autor do mês; clubes de leitura; fóruns, blogs ou outras actividades que associem formas de leitura ou de comunicação em diferentes ambientes e suportes; encontros com escritores; ateliers de leitura e recitais de poesia; tertúlias e jantares literários; feiras do livro; visualizações e debates de filmes, baseados em livros; leituras em família (literacia familiar¹⁵).... Enfim, as possibilidades são muitas, mas é importante não esquecer que é necessário que a BE crie todas as condições físicas, contextuais e psicológicas para que o leitor consiga encontrar nela o espaço privilegiado para se encontrar com o livro e com ele desfrutar momentos encantatórios.

Bamberger (1986), destaca o acesso aos livros e a oportunidade de ler enquanto factores influenciadores do interesse pela leitura. Para o autor, o livro, em diferentes suportes, géneros e abordando diferentes temáticas, deverá fazer parte integrante do mundo que o leitor conhece, para que este possa ter a oportunidade de alargar o seu leque de interesses de leitura.

Neste âmbito, a biblioteca escolar tem um papel fulcral, pois deve disponibilizar “serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999), possibilitando o acesso directo ao livro e a autonomia do leitor.

Actualmente, com a organização e investimento feito pela Rede de Bibliotecas Escolares e pelo PNL, uma boa parte das bibliotecas escolares portuguesas já serão capazes de corresponder, enquanto parceiros, ao que delas se espera também no âmbito quer da motivação para a leitura quer da sua compreensão, com o objectivo final de formar bons leitores, independentemente da natureza dos textos que se lhes apresentam.

¹⁵ A literacia familiar refere-se ao nível literário das famílias e compreende o modo como estas utilizam a literacia em casa e na sua comunidade, envolvendo a criança. Um ambiente em que as interações familiares promovam o contacto com a cultura e o livro, representa uma mais-valia ao nível do desenvolvimento de um nível de literacia mais elevado na criança e no jovem, pois este terá mais oportunidades para aprender. A leitura de histórias, a realização de jogos e a discussão em torno das mesmas; a frequência de bibliotecas ou mesmo a importância que a família dá ao livro e aos materiais para explorar a escrita, poderão ser algumas condições bastante decisivas para uma boa escolarização, pautada pelo sucesso escolar e a posterior facilidade de inserção na vida activa, numa cidadania plena.

No âmbito do desenvolvimento da **compreensão da leitura**, começemos por retomar o Modelo de Auto-avaliação da biblioteca escolar (2009), encontrando nele os aspectos que mais directamente se prendem com esta função da BE.

De extrema importância para esta dimensão da leitura e para o nosso estudo, surgem os dois campos de acção do subdomínio B.1. “Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura na escola/agrupamento” e que a seguir se enunciam. A “BE deve identificar problemáticas e dificuldades” no domínio da leitura, desenvolvendo “acções e programas que melhorem as situações identificadas”. Complementando esta vertente, a “BE promove acções formativas que ajudem a desenvolver as competências na área da leitura”. É justamente no âmbito destes dois aspectos que o nosso estudo se insere, promovendo um programa de intervenção de desenvolvimento de competências de compreensão da leitura.

O subdomínio B.2, aborda a “Integração da BE nas estratégias e programas de leitura ao nível da escola/agrupamento” e consiste em actividades que promovam a articulação entre o Projecto Educativo das escolas e a acção da BE, ao nível da leitura e da literacia. Para alargar a sua área de intervenção e desenvolver um trabalho mais consistente, na área das competências da leitura e literacia, a BE deve recorrer à constituição de redes de trabalho com outras instituições/parceiros internos ou externos à escola. Também neste subdomínio, surge a importância do trabalho concertado com os professores das várias áreas, “na construção de estratégias e em actividades que melhorem as competências dos alunos ao nível da leitura e da literacia”, aspecto que se enquadra no nosso estudo.

Tal como se verifica em cada um dos quatro grandes domínios e respectivos subdomínios do Modelo de Auto-avaliação das bibliotecas escolares, também no subdomínio B.3. se frisa a necessidade de se proceder à avaliação do “Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia”.

Tendo em conta a transversalidade da competência da leitura a toda a aprendizagem e as suas implicações no desenvolvimento intelectual, linguístico,

emocional, moral, espiritual, social do sujeito (Spink, 1990) torna-se essencial que a escola invista no desenvolvimento desta competência.

Reforçando esta ideia dos imensos benefícios que a leitura tem no desenvolvimento das crianças e jovens, o pedopsiquiatra Pedro Strecht (2005) afirma que: “a capacidade de leitura encerra a possibilidade de expansão autónoma do pensamento da criança e do adolescente, obrigando-os a pensar por si, levando-os a campos de comunicação e da expressão que são muito mais latos e, sobretudo, mais críticos e libertadores do que outros de qualidades mais condicionadoras, como são os casos dos videojogos ou da televisão. Ler permite conhecer, questionar, duvidar e, por isso mesmo, pensar e simbolizar” (p. 9). Atrevemo-nos a referir que ler permite compreender e ver para além do espaço envolvente e do próprio texto. Ler permite recriar e “crescer”.

Não querendo alongar-nos em aspectos que focaremos no capítulo seguinte, centrar-nos-emos, de forma breve, num dos factores que é apontado como motivador de insucesso dos alunos ao nível da leitura. Este prende-se com a dificuldade dos discentes em utilizarem estratégias diversas na abordagem de situações de leitura, de géneros e graus de dificuldade distintos. É, portanto, imprescindível ensinar aos alunos, de forma explícita, diferentes estratégias de leitura de acordo com a situação que se lhes coloca. Tal como referem Barbosa e Sousa, “cabe também à escola expor os alunos a múltiplas situações de leitura e trabalhar com eles a compreensão de diferentes tipos de texto e fornecer-lhe as necessárias estratégias de apropriação” (1998, p. 95).

O material de leitura é, hoje em dia, muito mais abrangente, face à sociedade competitiva e burocratizada em que vivemos. Afigura-se essencial que, também a BE, prepare para a compreensão da multiplicidade de textos que requerem diferentes tipos de abordagem e a aplicação de estratégias de leitura distintas, pois os alunos necessitam de “desenvolver capacidades especializadas em vários tipos de texto: textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos de manuais das diversas disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada, e escrita em suportes variados, papel, ecrã de televisão ou de computador, telas e quadros electrónicos” (Delgado-Martins, *et al.*, 2000, p. 17).

Constatamos pois que o aparecimento do conceito literacia traduz a concepção de leitura actual, ou seja, ler é, sobretudo, compreender, utilizando o conhecimento em novas situações e na resolução de problemas. Não basta apenas descodificar sinais gráficos.

Formar leitores é apetrechar os alunos com a capacidade de compreender e usar, autonomamente e de forma flexível, as estratégias adequadas ao objectivo a alcançar. O aluno deverá usar a metacognição, para controlar as capacidades cognitivas que usa, seleccionando os processos e as estratégias de leitura mais adequados à compreensão, visando a aprendizagem de novos conhecimentos, para que estes possam ser usados criativa e criticamente. Requisitos indispensáveis à compreensão são pois as capacidades de seleccionar, organizar, integrar, monitorizar e regular usadas ao longo do processo de leitura, que poderá surgir sob diversos formatos e suportes.

No entanto, debruçar-nos-emos apenas sobre algumas dessas formas e suportes. Iniciemos por referir a importância que a **leitura informativa** tem na Sociedade do Conhecimento e face aos seus reflexos no sucesso dos alunos ao nível da pesquisa, selecção e tratamento da informação, embora seja tantas vezes relegada para segundo plano, ou mesmo esquecida pelos mediadores da leitura. O professor-bibliotecário poderá, em conjunto com o professor de qualquer área curricular, desenvolver actividades de abordagem de textos informativos, consciencializando os discentes acerca da importância de respeitarem as várias fases graduais a seguir até conseguir atingir a plena compreensão e interpretação do texto. Além disso, a equipa da BE deverá produzir guiões literácitos com orientações simples e claras, visando promover o ensino de estratégias de leitura, tais como: sublinhar partes essenciais; fazer notas de margem e resumos; seleccionar a informação essencial; esquematizar a informação principal; utilizar os diferentes tipos de estrutura do texto para melhor extrair informação e construir um modelo mental da mesma.

Para a preparação de um bom leitor, é necessário desenvolver, portanto, um trabalho articulado e constante, ao longo da escolaridade dos alunos, ajudando-os a ultrapassar dificuldades no âmbito da compreensão dos vários tipos de textos.

Imprescindível nesta tarefa, é também a abordagem do **texto literário**, que surge não só como uma forma de permitir o desenvolvimento de uma maior maturação

interpretativa e cultural, mas também como a porta de entrada que possibilitará ao aluno desenvolver o prazer pela descoberta do(s) mundo(s) que o imaginário textual encerra. Porque ler deve ser conotado com prazer intelectual, Carlos Reis afirma, “a didáctica da leitura terá de passar por métodos, técnicas, etc., mas terá de ser sobretudo a partilha do prazer. Os mecanismos de análise textual, as técnicas de selecção e organização de conteúdos, o reconhecimento de diferentes modelos de escrita, as pistas de interpretação, terão de estar ao serviço da adesão afectiva ao texto”(1990, p. 40).

Colocar a riqueza do texto literário ao serviço da compreensão da leitura e, logicamente do prazer da mesma, é essencial. A abordagem deste tipo de texto não se pode ficar pela leitura, seguida de questionamento pelo professor. Há todo um manancial de estratégias como a previsão a partir de títulos, sequências, personagens ou a integração das informações decorrentes da leitura nos conhecimentos prévios do leitor e nas suas experiências, por exemplo, que resultará muito mais enriquecedor, permitindo várias leituras e “ver para além do texto”, atingindo um nível superior de compreensão.

Concordamos com Bamberger (1986) quando este reconhece que o acto da leitura é mais profícuo que qualquer outra actividade, quer consista numa “leitura para si”, quer numa “leitura para os outros”, tal como afirma Glória Bastos (1999, p. 289). Se a primeira é “individual, livre e silenciosa”, a segunda é, sobretudo “orientada para a circulação de informação e, por isso, é uma leitura em voz alta e pressupõe a preparação de um texto, tendo em vista a sua posterior apresentação” (Bastos, 1999, p. 289) e avaliação pelos outros.

Todos os professores deveriam ser capazes de dar voz ao livro, uma vez que esta seria também uma forma de fazer chegar a leitura aos alunos mais resistentes, pois nesses instantes mágicos, o livro adquire vida, através da voz de quem lê. Concordamos com a perspectiva de Pennac (1995, p. 114), quando este afirma que qualquer que seja a voz (a do pai, da mãe, da avó, do professor...), que faça ganhar vida às personagens, aos espaços, às situações vivenciadas, através da adequada selecção dos textos, da inflexão de voz, do ritmo, da encenação e da paixão que emprega nessa leitura em voz alta,

poderá ser o elo que aproxime o espaço ficcional do real, levando a criança ou jovem a indagar-se e a assombrar-se perante o poder do livro.

A leitura em voz alta funciona, portanto, como uma das formas privilegiadas de levar à compreensão do texto, “desenvolver o vocabulário, aguçar a sensibilidade à linguagem, afinar os sentidos para os estilos de escrita”, tal como considera Cullinan, (1987), citado por Judy S. Richardson, (2001, p. 233). Além disso, poderá ainda levar os discentes a estarem “comportados, alertas e interessados” (Richardson, 2001, p. 242).

A intervenção da equipa da BE, também aqui, poderá resultar bastante profícua ao nível da promoção do desenvolvimento da compreensão leitora, quer através da simples leitura em voz alta, na BE ou em qualquer outro espaço intra ou extra sala de aula, quer aplicando programas de formação de leitores e de promoção da compreensão da leitura, numa acção integrada no seu Plano de Acção e que respondam às necessidades diagnosticadas pelos Conselho de Turma e planificadas, conjuntamente, nos respectivos Projectos Curriculares de Turma. Desta forma, fará todo o sentido que a equipa da BE trabalhe em conjunto com os professores ou ensine directa e explicitamente aos alunos, várias estratégias de leitura a que devem recorrer para melhor compreenderem a informação do texto.

Joaquim Guerra aponta dois comportamentos a assumir pelo professor-bibliotecário enquanto promotor do desenvolvimento da compreensão da leitura. Este deverá “mostrar aos alunos o seu comportamento de leitor, partilhar estratégias, ler em voz alta, etc.” e “conceber situações de aprendizagem do foro da meta-aprendizagem que tornem os alunos conscientes das suas estratégias de compreensão” (1999, p. 41)

Tal como afirmado anteriormente, a formação de um bom leitor é progressiva e resulta da intervenção concertada de vários mediadores. Apesar de tradicionalmente atribuída esta missão ao professor de Língua Portuguesa, tal resulta claramente redutor, como o provam os resultados obtidos pelos nossos alunos, em provas nacionais e internacionais, no âmbito da leitura. É necessária a intervenção de outros mediadores da leitura, tal como a família e todos os agentes educativos. Para que essa colaboração se concretize, a iniciativa e a liderança do processo terá que partir de algum destes mediadores, missão que poderá caber ao professor-bibliotecário, enquanto elemento

privilegiado que está no âmago do eixo entre a escola e a biblioteca, os alunos, ao pais e o acesso à leitura.

Calixto considera que, para a consecução das suas funções, é necessário, porém, que no perfil do professor-bibliotecário sejam notórias «a liderança, adaptabilidade, consciência política em relação à política educativa, capacidades para se apresentar e lidar com os outros professores, flexibilidade de espírito, maturidade...» (1996, p. 141).

Além disso, o professor bibliotecário deve ser qualificado na área da formação leitora e da literatura, estando tão habilitado ao nível pedagógico como ao da biblioteconomia, tal como afirma Iturbe (2004, p. 28). Não obstante a existência desta formação específica e destas características psicológicas, o professor-bibliotecário deverá ainda ser alguém a quem seja reconhecido o mérito na comunidade educativa, pois tal facilitará a colaboração dos seus parceiros, na construção de um programa de promoção da leitura, que respeite uma definição de metas objectivas, consubstanciadas numa avaliação rigorosa do processo. Quando se desenvolve essa cultura de escola, “as Bibliotecas surgem como um espaço de abordagens curriculares integradas sendo a sua dinamização consequência do reconhecimento e aceitação, por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos órgãos de gestão da escola, do valor da leitura na formação do jovem e no sucesso escolar e educativo de que as escolas são os principais intervenientes” (Sequeira, 2002, p. 58).

A este nível, “a biblioteca escolar, encarada como espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades e interesses dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como acto de prazer, mas também fonte de conhecimento e de saber, proporcionando-lhes o fascínio da descoberta, da aprendizagem, do conhecimento” (Sousa, 1999, p. 23).

Cabe à BE, juntamente com outros parceiros dentro ou fora da escola, promover momentos de comunhão entre o livro e o leitor, através das diversas vertentes da leitura sem a qual nunca se concretizará o alcançar da compreensão leitora. Ao comungar desta união, o leitor poderá finalmente perceber no livro um amigo privilegiado ao qual pode recorrer para se informar, para se instruir, para se distrair ou para sonhar com universos

paralelos, onde se torna possível “ver” *pássaros e ninhos* devaneados, tal como afirma Jean Paul Sartre, ao recordar a biblioteca da sua infância:

“On me laissa vagabonder dans la bibliothèque et je donnai l’assaut à la sagesse humaine. C’est ce qui m’a fait (...) Les souvenirs touffus et la douce déraison des enfances paysannes, en vain les chercherais-je en moi. Je n’ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n’ai herborisé ni lancé des pierres aux oiseaux. Mais les livres ont été mes oiseaux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma compagne; la bibliothèque, c’était le monde pris dans un miroir; elle en avait l’épaisseur infinie, la variété, l’imprévisible” (Sartre, 1964, p.43).

CAPÍTULO 2. A COMPREENSÃO DA LEITURA

2.1. Leitura e sua compreensão

Após o que fomos explanando ao longo do capítulo anterior, é inegável que as bibliotecas, em geral, e as bibliotecas escolares, em particular, têm um papel bastante importante na aprendizagem e promoção da leitura.

Desde os primórdios da humanidade que o domínio do conhecimento, nas suas mais variadas formas, é sinónimo de autonomia, liberdade e poder. O surgimento da palavra escrita facilitou a transmissão intemporal desse conhecimento, às gerações vindouras. Privilégio das classes mais favorecidas, no passado, o domínio da leitura passou a ser um dos factores imprescindíveis para que os valores subjacentes a uma sociedade democrática seja mais do que uma quimera, assumindo um lugar de destaque na aquisição, transmissão e consolidação do conhecimento da humanidade.

Convém, porém, explicitar melhor o conceito de leitura, aspecto que, quando debatido, nem sempre reúne um significado consensual e poderá abarcar em torno de si “uma gama de respostas que vão da mais simples «É saber decifrar» até às que fazem intervir a neurologia, biologia, psicologia e sociologia” (Mialaret, 1997, p. 13).

Ante a complexidade que envolve o processo de leitura e a transversalidade da importância do mesmo no âmbito académico, cultural e social, vários autores têm vindo a investigar sobre esta temática, contribuindo para uma alteração significativa da concepção de leitura. Assim, “o acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica” (Sequeira, 1988, p. 73).

Entendida tradicionalmente “como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (Vaz, 1998, p. 99), acentuando essencialmente as capacidades sensoriais do leitor como mero decodificador passivo de símbolos gráficos, o conceito de leitura veio a ganhar novos contornos.

Num prisma mais recente, com o contributo da psicologia cognitiva e da psicolinguística, pôs-se em relevo uma concepção de leitura como uma “actividade do raciocínio” que vai além da mera decifração de um código gráfico ou verbal (Grau, 1997).

A leitura «implica dos subprocesos: 1) decodificación, es decir, la conversión de las formas del lenguaje impreso al código de lenguaje; 2) y comprensión, es decir, la organización de esas formas en un significado conceptual total que pueda recordarse fácilmente» (Belmonte, 1997, p. 275), ou seja, é vista como um grupo de processos interactivos e cognitivos, que favorecem a **compreensão** do texto.

A decifração e a compreensão complementam-se, mas exigem da parte do sujeito leitor actividades cognitivas diferenciadas, pois enquanto ao nível elementar “o sujeito investe o seu esforço nas funções de decifração, com notável prejuízo para a recepção do conteúdo, no segundo – o da compreensão – a mecânica da leitura já está automatizada e o leitor concentra-se na tarefa de apreender e interpretar os sentidos literal e inferencial do texto” (Santos, 2000, p. 23).

Ser um leitor funcional envolve não só aprender a descodificar sinais gráficos, mas também aprender a descobrir sentidos. Implica a transformação da mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, julgar e também apreciar do ponto de vista estético (Mialaret, 1997; Silva, 2002).

A atenção passou a estar centrada na elucidação da compreensão da leitura, tentando-se perceber: “Quais os factores subjacentes a uma boa compreensão do texto?”; “Qual a natureza dos processos que são activados pelo leitor para conseguir uma boa compreensão?”; “Será possível levar os sujeitos a activar e dominar esses processos para que se tornem bons leitores?”

Predomina, actualmente, uma perspectiva construtivista acerca da compreensão da leitura, pois o leitor deixa o seu papel passivo de mero descodificador da mensagem do emissor (escritor), para assumir um papel activo, reconstruindo o significado do texto, no momento em que com ele interage. Para tal, utilizará as suas experiências e

conhecimentos prévios, o seu domínio vocabular e a sua capacidade de fazer inferências (Cabrera, 1991).

Autores como Giasson (1993) e Vaz (1998) definem a leitura como um processo interactivo, no qual interagem, principalmente, três variáveis: o texto, o leitor e o contexto em que decorre a leitura.

Desta forma, a compreensão da leitura implica uma interacção entre:

- as diferentes partes, a tipologia do texto e os conhecimentos/experiências prévios do leitor, os quais passa a organizar numa estrutura coerente com a sua lógica pessoal, interpretando as ideias constantes no texto ou inferindo a ausente;
- as diversas competências leitoras dos sujeito, quer a um nível mais primário (descodificação de grafemas, fonemas, domínio da sintaxe e semântica), quer a um nível cognitivo mais complexo (distinção entre o essencial e o acessório, construção de um modelo mental do texto, implementação de estratégias adequadas à finalidade da leitura), que interligando-se entre si permitem uma melhoria da performance leitora.

Para além do destaque dado à vertente cognitiva do processo da compreensão, os modelos mais recentes evidenciam também a importância das capacidades metacognitivas do leitor. Vaz (1998, p. 110-111), por exemplo, sublinha o relevo que o construto *metacognição*¹⁶, introduzido por Flavell, nos anos 70, veio a assumir no âmbito do ensino da compreensão da leitura, tendo em mente as conclusões da investigação realizada neste campo, que aponta no sentido de sugerir que “os bons leitores, qualquer que seja a sua idade, podem tornar-se conscientemente conhecedores dos seus processos cognitivos e, em resultado dessa consciência, *monitorizar*¹⁷ e *regular*¹⁸ a própria compreensão”. Ou seja, já a um outro nível que não a performance

¹⁶ *Metacognição* – “Podendo definir-se como a consciência dos processos mentais (Nisbet & Schucksmith, 1986/87), sob esta designação engloba-se não só o conhecimento e a consciência que o sujeito tem dos processos cognitivos, mas também a sua capacidade de verificar e controlar esses mesmos processos” (Forrest-Presley & Waller, 1984, *cf.* Vaz, 1998, p. 111).

¹⁷ *Monitorizar* – “atenção deliberada aos aspectos qualitativos e quantitativos da performance em curso. Na automonitorização o sujeito verifica ou avalia o seu desempenho, sendo este procedimento um primeiro estágio do modelo das múltiplas etapas da auto-regulação” (Károlyi, 1993, *cf.* Vaz, 1998, p. 111).

¹⁸ *Regular* – “Enquanto que a monitorização se traduz na auto-verificação ou auto-avaliação a que o sujeito procede durante a prossecução de uma dada tarefa, a regulação concerne já ao redireccionamento da acção para alcançar os objectivos pretendidos” (Károlyi, 1993, *cf.* Vaz, 1998, p. 111).

orientada por um professor, agora é o próprio leitor ou aluno que conhece e tem a consciência do conhecimento que detém ao nível da compreensão dos textos e das estratégias mais adequadas para executar as tarefas. Tal consciência permitir-lhe-á tornar-se um leitor totalmente autónomo, capaz de seleccionar os processos cognitivos mais adequados à tarefa que se lhe apresenta, aplicando os conhecimentos em novas situações.

Neste patamar de desenvolvimento, o leitor atinge um nível de liberdade pessoal, surgindo a leitura como um instrumento indispensável ao cidadão que pretende ter um papel activo e funcional na sociedade, tornando-se, de facto, um livre-pensador.

A escola surge como o espaço fundamental para apetrechar o sujeito com a “ferramenta” da competência da compreensão da leitura. Só aprendendo a “*pensar sobre o pensar*” (Vaz, 1998, p. 112) e a “*fazer-de-facto*” (*Ibidem*, p. 118) e não apenas a decifrar é que o sujeito se poderá libertar totalmente de uma “escravidão” intelectual a que estará votado se não se tornar um leitor funcional.

Vaz (1998, p. 118) alerta ainda para a necessidade de existir uma outra condição imprescindível para que todo este processo de “libertação” se verifique, ou seja a “*predisposição*” do próprio sujeito para aprender e aplicar de facto aquilo que lhe foi ensinado.

Em jeito de súpula, podemos afirmar que a concepção de leitura veio efectivamente a alterar-se ao longo dos tempos, para a qual contribuíram, e muito, os estudos realizados na área da psicolinguística e da psicologia cognitiva. Ler e compreender surgem interligados, chegando autores como Vaz (2010) a afirmar que “ninguém saberá ler se não compreender aquilo que lê. É que, embora a capacidade de decifração seja fundamental no processo de leitura, 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, 2007, p. 9), não haverá, em boa verdade, competência leitora” (2010, p. 162).

De forma a melhor conceptualizar a compreensão da leitura, focaremos, de seguida, a nossa atenção em várias abordagens sobre a mesma.

2.2. Modelos de compreensão da leitura: ascendentes, descendentes e interactivos

Tal como mencionámos anteriormente, o processo de leitura é bastante complexo, factor que tem vindo a suscitar a atenção dos investigadores, ao longo dos tempos.

Fruto de estudos realizados, começam a surgir, a partir de meados da década de setenta, os primeiros modelos explicativos do processo de leitura (Rebelo, 2001). Refira-se, porém, que não se torna tarefa fácil definir os vários modelos, uma vez que neles se encontram influências de diferentes escolas e teorias educativas, nem sempre perceptíveis de uma forma linear. Todavia, abordaremos de um modo mais abrangente três grandes modelos, com a designação comumente utilizada pelos investigadores, ou seja: o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interactivo.

Apesar de não ser nosso objectivo fazer uma apresentação exaustiva das características de cada um destes três modelos, parece-nos revestir-se de alguma pertinência a abordagem dos principais traços caracterizadores.

Modelos ascendentes

Os modelos ascendentes (bottom-up) foram os primeiros a surgir e, tal como a nomenclatura sugere, concebem a leitura como um processo linear, organizado por patamares sequenciais e hierárquicos. Grandemente influenciada pela teoria behaviorista, esta perspectiva é ainda bastante actual, no ensino (Vaz, 1998).

Nos modelos ascendentes, defende-se que a leitura poderá ser “decomposta numa série de sub-habilidades de decifração e de compreensão, a ensinar sucessivamente e de forma hierarquizada” (*Ibidem*, p.109). Assim, ascende-se da descodificação das informações do texto consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonémicas), progredindo para unidades gradualmente mais extensas e de nível superior (sintácticas e semânticas), ou seja, parte-se da letra para a sílaba, posterior descodificação das palavras e integração destas nas frases, terminando na

compreensão do significado destas (Rebello, 2001; Silva, 2002).

Estes modelos, defendem que a leitura surge como um processo que se desenvolve mediante as seguintes etapas hierárquicas: fixação do olhar, representação icónica, identificação da letra, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica, registo na memória de curta duração e passagem para a memória de longa duração, onde intervêm os conhecimentos sintácticos e semânticos, que dão sentido ao que se lê (Rebello, 2001; Silva, 2002).

Os defensores deste modelo concebem a leitura como automática, referindo que, à medida que o leitor se vai tornando mais experiente, desenvolve a capacidade de descodificar automaticamente as tarefas ao nível inferior (descodificação de grafemas, fonemas e palavras), ficando com mais tempo e espaço de memória para se dedicar às tarefas de nível superior, no âmbito da compreensão do que lê.

Ler assenta, eminentemente, segundo estes modelos, em descodificar grafemas e “inclui a consideração de que leitura se processa da esquerda para a direita, do alto para baixo, e respeitando marca de pontuação” (Silva, 2002, p. 121). Face a estes pressupostos, aprender a ler é sobretudo aprender e aplicar correctamente as regras da descodificação, ficando a compreensão dependente da análise orientada e progressiva do texto, baseada no questionamento pelo professor.

Modelos descendentes

Os modelos descendentes (top-down) afastam-se da perspectiva dos modelos supracitados e, mais uma vez, a nomenclatura ajuda-nos a compreender.

Atribui-se um lugar fulcral e primordial à compreensão, numa perspectiva de que ler é compreender, pelo que o leitor deve contactar com as palavras do texto, formulando hipóteses e fazendo previsões acerca da mensagem do mesmo. Privilegiam-se, para tal, os conhecimentos prévios e a experiência pessoal do leitor acerca do mundo que o rodeia e as leituras antecedentes. Descende-se, portanto, de um nível de tarefas consideradas superiores (experiência e conhecimentos do leitor) para tarefas de um nível inferior (descodificação de grafemas, fonemas, léxico e

sintaxe), assumindo-se o leitor como sujeito activo e o responsável pela interpretação do texto, fruto da intercepção entre o seu mundo interior e os elementos do texto.

Como principais defensores destes modelos de leitura, que se fundamentam em teorias construtivistas e na psicolinguística, temos Goodman (1994) e Smith (1979; 1982). Falemos um pouco mais detalhadamente das perspectivas de ambos.

Para Goodman, a leitura é “a psycholinguistic guessing game” (1994, p. 1114), cabendo ao leitor o papel de elaborar sentidos para um determinado texto, através de constantes previsões que podem estar correctas ou incorrectas, encarando-se o erro como uma forma de aprendizagem. Aceita-se a multiplicidade de leituras para um mesmo texto, pois o seu sentido depende da interacção entre este e os seus leitores, considerando Goodman que “the readers text involves inferences, references, and coreferences based on schemata that the reader brings to the transaction” (1994, p. 1114). O texto pode ainda ter interpretações diversas para um mesmo leitor, dependendo da altura em que este lê o texto, os conhecimentos prévios que entretanto foi adquirindo, bem como a intenção com que a leitura é realizada. Para o autor, a leitura é uma constante construção de sentidos, em que o leitor assume um papel activo, dependendo a compreensão da capacidade de o leitor intervir “com os seus conhecimentos, formação, ideias, sentido crítico, experiência acumulada, adjuvada pela sua enciclopédia” pessoal (Silva, 2002, p. 132).

Goodman considera ainda que um bom leitor é aquele que “processa a informação obtida, faz previsões, selecciona, confirma ou rejeita, volta a processar ou a corrigir, até conseguir o seu objectivo último: extrair sentido do texto” (Silva, 2002, p. 135). O leitor proficiente terá que conseguir antecipar “relações sintácticas, valores semânticos, acontecimentos, mesmo antes de completar os ciclos óptico e perceptivo, mas terminando com a sensação de ter visto cada traço gráfico, ter identificado cada forma e palavra” (Sousa, 1989, p.45).

Tal como referido anteriormente, Goodman (1987; 1994) encara a leitura como um *jogo psicolinguístico de adivinhação*, pois nela interferem o pensamento e a linguagem, numa interacção entre leitor e texto, baseada na antecipação e na

confirmação ou rejeição (Alarcão, *et al.*, 1986), num “jogo” com vários ciclos, nomeadamente, o ciclo óptico, o ciclo perceptivo, o ciclo sintáctico e o ciclo semântico. Na perspectiva do autor, os ciclos mencionados interpenetram-se e não são sequenciais, pois cada um “is tentative and partial, melting into the next. Inference and prediction make it possible to leap toward meaning without fully completing the optical, perceptual, and syntactic cycles” (Goodman, 1994, p. 1124). O leitor vai construindo e reconstruindo sentidos à medida que vai contactando com o texto numa actividade que é “goal oriented and the goal is always meaning” (*Idem*).

Smith (1979, 1982) advoga a importância do conhecimento da linguagem (informação visual) e do domínio do assunto abordado no texto, para uma adequada consecução da tarefa da leitura, apontando igualmente a informação não visual (memória de longa duração) como o elo fulcral e principal apoio do leitor, neste processo. Tal originará, logicamente, leituras diferentes, de acordo com a intenção do leitor ao contactar com o texto, assim como de acordo com os diferentes sujeitos. Para o autor, a informação visual a recolher deve ser a menor possível, economizando-se nesta através da antecipação do significado de amostras de estruturas de superfície e utilizando a informação não visual.

Ambos os autores (Goodman e Smith), consideram que a informação não visual é de extrema importância e que o leitor não necessita de utilizar toda a informação visual (economia da leitura), o que lhe permitirá alcançar um nível mais elevado de compreensão, pois será libertada a memória de curta duração, para que a de longa duração possa actuar de melhor forma. O leitor, assumindo um papel muito activo, deverá encetar previsões com base na sua experiência cultural e linguística, formulando e rejeitando hipóteses, à medida que avança no processo de leitura. Deste modo, alonga-se sobretudo na análise de aspectos de nível superior e não “perde” tanto tempo na análise detalhada dos aspectos de nível inferior.

São, no entanto, apontados como pontos frágeis nestes modelos, a pouca importância que dão à descodificação das palavras, o que poderá acarretar erros de interpretação a um nível mais elementar que levarão a uma subsequente falha na

compreensão do texto.

Modelos interactivos

Na tentativa de colmatar estas lacunas e procurando uma abordagem ecléctica dos modelos ascendentes e descendentes, surgem os modelos interactivos.

Nestes, são igualmente valorizados e encarados como simultâneos no processo de leitura os componentes sensoriais, sintácticos e semânticos, os conhecimentos prévios e a experiência do leitor, assim como o contexto em que decorre a leitura: “tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência” (Rebelo, 2001, p. 54).

Desta forma, todas as etapas são essenciais, contribuindo de igual modo para uma leitura fluente e para a compreensão, interagindo entre si para atingir a plenitude da leitura. Tal como nos modelos ascendentes, o texto é valorizado, embora se dê igual importância à intervenção activa do leitor e à compreensão do texto, defendidas pelos modelos descendentes. Os modelos interactivos defendem, portanto, a junção do que de positivo foi transmitido pelos modelos referidos anteriormente, numa linha de complementaridade entre ambos, defendendo que “a leitura não pode ser dissociada de outras actividades psicológicas que concorram para o tratamento de informação textual e que vão da percepção à memorização e à produção, passando pela compreensão, o pôr em memória e o armazenamento da informação tratada” (Silva, 2002, p. 124).

Silva refere ainda que, nos modelos interactivos, “o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir dos estímulos-sinais que o texto lhe oferece, ao mesmo tempo que acciona estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, bem como a desenvolver expectativas, formular hipóteses, fazer inferências” (2002, p. 125).

Autores como Kintsch, Van Dijk e Rumelhart apoiam a teoria de que a plena

compreensão da leitura resulta da interacção entre o leitor e o texto, havendo que encarar a intervenção de algumas variáveis, que se prendem com o leitor, com o texto em si e o contexto em que se processa o acto de leitura e que influencia o leitor (*contexto psicológico*¹⁹, *contexto social*²⁰ e *contexto físico*²¹).

2.3. Componentes a considerar na compreensão da leitura

Dando continuidade às nossas afirmações anteriores, concordamos com Mialaret (1997), quando afirma que ler “já não se trata unicamente da decifração que faculta a passagem de uma percepção visual a uma emissão sonora, mas de uma verdadeira tradução que revela o sentido de uma mensagem escrita” (p. 16).

Seguindo a linha de pensamento mais actual patente nos modelos interactivos, Isabel Alarcão (1991) afirma que a compreensão da leitura é a “construção, por um sujeito leitor, de um modelo mental representativo do conteúdo expresso no texto e por este evocado”, sendo “uma actividade que envolve o processamento, ou seja, a identificação, organização e integração do *novo* trazido pelo texto no *dado*, já possuído pelo sujeito leitor” (p. 60).

Na génese da compreensão da leitura, está, portanto, subjacente um processo activo e interactivo, que envolve a interacção entre três variáveis, ou seja, o leitor, com as suas características pessoais, o texto e as suas particularidades e o contexto em que decorre o acto de leitura (Vaz, 1998). A compreensão do texto dependerá pois do grau de interacção entre estas três variáveis, quanto maior esta for, melhor será a compreensão do texto.

Desta forma, um mesmo texto poderá ser compreendido de formas distintas de acordo com os leitores que com ele contactam, podendo ainda o mesmo leitor

¹⁹ *Contexto psicológico* – prende-se com o próprio leitor, ao nível da sua atenção, motivação, interesse e intenção do leitor ao abordar o texto.

²⁰ *Contexto social* – envolve as interacções entre o leitor e o espaço social que o rodeia, aquando do acto de leitura. Mediante a situação em que decorre a leitura esta poderá exigir uma maior ou menor concentração por parte do leitor, variando entre a leitura individual, a grupal, a silenciosa ou em voz alta.

²¹ *Contexto físico* - reúne as condições físicas em que se dá o acto de leitura, ou seja, as condições do espaço em que este decorre (ruído, temperatura, qualidade ...)

perceber o mesmo texto de formas diferentes, mediante o objectivo ou a situação que o leva ao acto de ler. Além disso, um mesmo leitor, que revela um bom desempenho ao nível da compreensão da leitura de textos pertencentes a uma determinada tipologia textual, poderá ter dificuldades perante um texto pertencente a um género diferente²².

2.3.1. O texto

Face à sua tipologia, complexidade, temática ou estrutura, o texto poderá provocar, no leitor, diferentes reacções, factor de extrema importância para a compreensão da leitura.

Não obstante a dificuldade sentida em encontrar uma classificação uniforme da tipologia dos textos, optámos por seguir a proposta de Giasson (1993) que aponta para um critério tendo como base a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo dos textos, variáveis que influenciam a compreensão dos mesmos.

A intenção do autor diz respeito ao objectivo do escritor quando criou o texto, ou seja, se este tinha a intenção de agir sobre: os comportamentos do leitor (caminhos a seguir, informações, modos de emprego, enunciados de problemas, conselhos de prudência, ...); os conhecimentos do leitor (resumos, artigos, monografias...); as emoções do leitor (poemas, contos, narrativas...).

Mediante a intenção do autor, este deverá escolher a estrutura textual (modo como as ideias se organizam e clareza da exposição), e o conteúdo (a temática) mais adequados (Giasson, 1993).

Tal como afirma Grau (1997), a compreensão leitora depende também das “características – tanto de estrutura como de conteúdo – que el texto ofrece” (p. 33), pelo que é necessário que o aluno contacte com os mais diversos tipos de texto (narrativo, directivo, informativo, poético, persuasivo...), para que conheça as suas

²² - Estudos realizados no domínio da literacia, tais como a *Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa* (Sim-Sim e Ramalho, 1993) e *PISA 2000* (ME, 2001), vieram concluir que os alunos portugueses compreendem com mais facilidade a prosa narrativa, revelando maiores dificuldades ao nível da descritiva e da expositiva.

características, o que lhe permitirá a versatilidade adequada, no tratamento dado ao texto e na atitude de leitura a adoptar. Nas palavras de Grau, “es preciso conocer dichas características y facilitar a los alumnos el aprendizaje de los patrones organizativos (es decir, la organización interna) de los diferentes textos. El apropiarse de esta organización facilita la anticipación y, por consiguiente, comprender mejor la información que dicho texto aporta” (*Idem*).

2.3.2. O Contexto

O contexto consiste em todas as circunstâncias ligadas ao momento em que se verifica o contacto entre o leitor (com as suas estruturas e processos) e o texto, condições que poderão influenciar a compreensão leitora.

Giasson (1993) distingue três tipos de contexto: o psicológico, o social e o físico, de acordo com as condições que se prendem com o próprio leitor e as que concernem o meio em que este se encontra inserido.

O contexto psicológico prende-se com as condicionantes relacionadas com o próprio leitor, ou seja, a sua motivação, empenho, interesse pelo conteúdo do texto e intenção aquando da leitura. A forma como o leitor aborda o texto irá influenciar a compreensão do mesmo, assim como a quantidade e a qualidade de informação retida.

O contexto social engloba todas as formas de interacção que se podem produzir entre o leitor e os outros (pais, professor, os seus pares...), aquando do acto de leitura, variando de acordo com a tipologia de actividade que decorre, ou seja: leitura individual, leitura em ou para o grupo, leitura com apoio ou não, leitura silenciosa ou em voz alta O nível de compreensão variará de acordo com as circunstâncias sociais em que decorre a leitura e o nível de intervenção/ concentração do leitor.

O contexto físico diz respeito às condições materiais em que decorre a leitura, tais como a altura do dia, a quantidade de ruído, a temperatura ambiente, o conforto... Tais condições, externas ao leitor, poderão influir bastante na leitura e,

consequentemente, no desempenho ao nível escolar, pois um aluno que não detenha um espaço agradável e confortável para ler, seja por prazer seja para estudar, terá mais dificuldade em estar concentrado na leitura, pelo que a compreensão sairá prejudicada.

2.3.3. O Leitor

Apesar de ser o último componente a ser abordado, ao leitor cabe, segundo Sequeira (1998, p. 54), “o papel principal e mais activo de adaptação ao processo de leitura”.

O leitor surge como o mais intrincado componente do processo de compreensão da leitura, uma vez que com ele se relacionam duas dimensões: as estruturas (aspectos do foro linguístico, cognitivo, cultural e afectivo) e os processos cognitivos que utiliza para atingir a compreensão do texto aquando da leitura (microprocessos; processos de integração, macroprocessos; processos de elaboração; processos metacognitivos).

2.3.3.1. As estruturas do leitor

Para se apropriar verdadeiramente da essência do texto escrito o leitor terá, em primeiro lugar, que ser detentor das estruturas cognitivas e afectivas necessárias (Giasson, 1993).

As **estruturas do foro cognitivo** englobam os conhecimentos prévios que o sujeito tem sobre a língua e o mundo em que se insere.

O **conhecimento linguístico** consiste “en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral que se inicia hacia los dos años de edad, como consecuencia del ambiente lingüístico en el que el niño está inmerso y del desarrollo cognitivo que a esta edad ya le permite presentar manifestaciones simbólicas através del lenguaje” (Sequeira, 1997, p. 57).

Quando a criança principia o seu percurso escolar, parte-se do princípio que esta se encontra apta para iniciar, com maior ou menor autonomia, a aprendizagem da leitura, uma vez que “ya debe conocer el sonido de la lengua e sus reglas, los paradigmas, las normas de formación de palabras, un léxico acorde con el ambiente en el que vive, los patrones de construcción de frases simples, coordinadas y algunos tipos de subordinadas, la interpretación de situaciones lingüísticas más comunes en sus vivencias personales...” (*Idem*, p. 58).

Os conhecimentos linguísticos podem subdividir-se em quatro tipos, segundo Giasson (1993):

- os conhecimentos grafo-fonológicos - possibilitam a distinção entre os fonemas característicos da língua e o estabelecimento de conexões entre grafemas e fonemas;
- os conhecimentos sintácticos - prendem-se com a disposição das palavras na frase;
- os conhecimentos semânticos - implicam o sentido das palavras e das relações existentes entre elas;
- os conhecimentos pragmáticos, que estão na base da linguagem oral e que possibilitam, por exemplo, distinguir a entoação mais adequada à leitura de uma determinada frase ou perceber o recurso a uma linguagem mais ou menos formal.

A competência da compreensão da leitura a desenvolver pelo aluno será directamente proporcional aos conhecimentos linguísticos prévios que este detém, verificando-se um “efeito da causalidade recíproca, isto é, quanto maior domínio linguístico, melhor compreensão de leitura e, conseqüentemente, uma maior frequência de leitura, o que resulta num conhecimento mais aprofundado das estruturas da língua” (Sim-Sim, 2006, p. 49). Assim, se a competência linguística do leitor for elevada, este estará mais apto para compreender o que lê, pois fará comparações adequadas entre a linguagem oral e a escrita, não perdendo tanto tempo com as tarefas de descodificação de palavras e frases.

O conhecimento cultural é igualmente importante para a compreensão leitora

e consiste no legado vivencial do sujeito, ou seja, engloba todos os conhecimentos que a sua experiência de vida foi transferindo para a memória de longa duração e que vão ter um papel preponderante na compreensão dos textos e dos novos conhecimentos que estes veiculam, tal como é premissa da teoria psicolinguística.

O nível de sucesso na leitura depende da capacidade do aluno em estabelecer um relação activa entre os velhos e os novos conhecimentos, ou seja, quanto mais a realidade apresentada no texto se aproximar da representação que o aluno detém dessa mesma realidade, melhor este compreenderá (Goodman, 1987, 1994; Giasson, 1993; Sequeira, 1997).

Wilson & Andersen (1986) sustentam que se deverão realizar actividades prévias ao acto de ler, uma vez que estas irão enriquecer os conhecimentos anteriores do leitor, ao nível vocabular, experiencial e de conceitos, aos quais o sujeito irá recorrer aquando da leitura, facilitando a sua compreensão.

Assim, quanto mais rico e variado for o legado cultural do aluno, maior será a sua capacidade de compreender os mais diversos tipos de texto e de temáticas que estes veiculam.

Os esquemas organizativos da memória são muito importantes ao nível das estruturas cognitivas (linguísticas e culturais) uma vez que possibilitam ao leitor recuperar os conhecimentos prévios para reconhecer e interligar os mesmos com a nova situação com que estes surgem num outro texto, com o intuito de lhe dar sentido. Festas (2007) explica o processo de processamento de informação, referindo que a “informação vinda do exterior, sob a forma visual ou auditiva, é seleccionada e enviada para a memória de trabalho ou a curto prazo. Aqui, ela tem que ser trabalhada, de modo a ser transferida para a memória a longo prazo, onde permanecerá até ser necessária a sua recuperação” (p. 1237).

A compreensão leitora é um processo interactivo da informação e, para que seja eficaz, é necessário que o aluno seja capaz de seleccionar e organizar a informação, na “memória de trabalho” “numa representação mental coerente (Festas, 2007, p. 1237), de acordo com a sua pertinência “pues de lo contrario tendríamos un

ejercicio lector puramente decodificador, cuya interpretación carece totalmente de sentido, pues prescinde de la comprensión” (Quintanal Díaz, 1997, p. 104).

Sequeira (1990) frisa a interligação entre uma boa organização dos conhecimentos prévios a nível informacional e o desempenho do aluno ao nível da compreensão, referindo que “o esquema cognitivo de um leitor aproveita proficuamente da capacidade organizativa da memória, das suas estratégias de busca, das inferências, para recolher informação sobre o texto escrito e para organizar essa informação de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos e que fazem parte da sua cultura” (Sequeira, 1990, pp. 41-42).

Na memória vão, então, “funcionar estratégias de busca e recuperação de conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos que se encontram armazenados e sistematicamente organizados em classes e categorias” (*Idem*, p. 41). Para recuperar os conteúdos, são accionados planos de busca em que a memória de curta duração faz a recepção da informação transmitida através de registos sensoriais e é feita a escolha da mais pertinente. Dada a limitação da memória a curto prazo, quer a nível temporal quer de armazenamento informacional, o leitor deve ser fluente decodificando as palavras que vão sendo retidas nesta memória até constituírem uma frase, que é então transferida para a memória de longa duração, onde permanece a informação mais relevante. No entanto, também esta memória é limitada quanto à capacidade de armazenamento, pelo que a informação deve ser organizada, para que possa ser recuperada eficazmente, quando for necessário estabelecer relações entre estes conhecimentos prévios e a nova informação recebida.

A compreensão da leitura não se efectuará de forma eficaz, “se aos processos de selecção e de organização não se juntar a integração dos novos conhecimentos nos já existentes na memória a longo prazo. A intervenção dos conhecimentos anteriores é fundamental para que a nova informação ganhe significado e seja solidamente aprendida. Feito todo este trabalho, o conhecimento pode ser, então, armazenado na memória a longo prazo, isto é, pode ser adquirido. Aí permanecerá até que a sua recuperação seja oportuna para uma nova aprendizagem, ou para a resolução de uma tarefa ou problema cognitivo” (Festas, 2007, p.1238). A autora defende ainda que “a

principal preocupação do ensino e da instrução deve estar centrada nos meios que ajudem os alunos a ser cognitivamente activos. Se eles souberem seleccionar, organizar, integrar, armazenar e recuperar o conhecimento, temos todas as condições para uma aprendizagem activa e eficaz” (*Idem*).

O facto da psicolinguística, baseada nas novas teorias de processamento da informação, ter passado a encarar as estruturas mentais e as estruturas da atenção e da memória, veio trazer vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Os professores deverão conhecer a forma como se processa a informação, para que consigam reconhecer o motivo que levou o discente a falhar e “fazer a intervenção necessária a fim de resolvê-los” (Sequeira, 1988, p. 78). Além disso, uma vez que a memória de curta duração é muito limitada, deverá o docente adoptar estratégias de armazenamento da informação, que impeçam que a informação mais pertinente se perca, levando o aluno a armazená-la e organizá-la na memória de longa duração (Sequeira, 1997). Desta forma, os conhecimentos que se encontram, nesta memória, irão sendo complementados com os novos conhecimentos, processo que se prolongará na aprendizagem ao longo da vida.

As **estruturas do domínio afectivo**, tal como a motivação, o empenho e o interesse do leitor, representam igualmente um papel essencial na aprendizagem e na compreensão dos textos, tal como o vieram corroborar estudos no campo da neuropsicologia e da neurolinguística.

Estes estudos demonstraram que, apesar de se encontrar dividido entre o hemisfério esquerdo, responsável pelas estruturas dominantes do processamento de informação, e o direito, onde se concentram os processos emotivos, a criatividade, os sentidos, o cérebro humano funciona de forma una, pelo que qualquer actividade implica a acção de ambos os hemisférios (Sequeira, 1997). Assim, para a formação integral do indivíduo, a escola deve ter esta inter-relação em conta na pedagogia que desenvolve, pois, o lado emocional/ atitudinal do aluno pode “funcionar como sinais de alerta para sobrepassar, en nuestras escuelas, obstáculos provocados por cualquier proceso cognitivo. Las emociones y sentimientos, que avanzan al mismo paso que la razón, son los impulsores del aprendizaje autónomo y reflexivo. La toma de

conciencia de que con la lectura los hombres y mujeres se vuelven más libres, más ricos y más felices, puede ayudarles a superar las inhibiciones en cuanto a su capacidad lectora” (*Idem*, p. 67).

A compreensão da leitura depende, pois igualmente, do grau de interesse e da vontade do leitor e não apenas das suas capacidades cognitivas, pelo que o que “aquilo que ele quer fazer” (Giasson, 1993, p. 31), não é directamente proporcional àquilo que ele pode fazer. Tal vem reforçar a ideia, já frisada no capítulo anterior, que o contacto, em tenra idade, do aluno com actividades de leitura motivadoras, tem um papel fulcral no desenvolvimento da predisposição do indivíduo para o interesse pelo livro.

A família, os professores, a biblioteca e a comunidade em geral, são os grandes mediadores de leitura a quem cumpre esta missão de desenvolverem, nas crianças, o prazer de descobrir a magia do texto. Há ainda que ter em conta, conforme refere Sequeira que, embora “os factores cognitivos e linguísticos estejam mais próximos da aprendizagem da leitura, o, facto de a criança ler, em primeiro lugar, textos que são significativos para ela, leva-nos a considerar a motivação e o meio onde a criança se movimenta como factores importantes no sucesso da leitura” (Sequeira, 1989, p. 63).

O domínio afectivo é, portanto, de extrema importância para a compreensão da leitura e, logicamente, para toda e qualquer aprendizagem, pois dificilmente se conseguirá transmitir qualquer conhecimento, se o aluno não estiver predisposto para tal.

2.3.3.2. Processos cognitivos da compreensão da leitura

Para além de dever reunir as estruturas necessárias à abordagem do texto, o leitor, aquando do acto de leitura, terá que possuir e aplicar, de forma simultânea e interactiva, determinados processos cognitivos, ou seja, um conjunto de habilidades orientadas para a compreensão do texto.

Ao contactar com o texto, o leitor usa processos conducentes à compreensão dos constituintes da frase, procurando estabelecer coerência entre as mesmas; vai construindo um modelo mental do texto, (sentido global), que lhe permitirá captar as ideias principais, através do recurso permanente aos seus conhecimentos prévios e à construção de hipóteses, numa tentativa de integrar a mensagem do texto nos seus conhecimentos anteriores. Estes processos cognitivos decorrem de forma simultânea e, durante este percurso, os processos metacognitivos vão regulando todo processo de compreensão (Irwin, 1986; Giasson, 1993).

Catalã (2001) sublinha igualmente a importância dos processos cognitivos para a compreensão dos textos, apontando-os como as operações que interferem sobre as estruturas cognitivas, manipulando-as para elaborar uma representação mental congruente do texto.

Irwin (1986) classifica os processos de compreensão mediante cinco categorias, subdividindo cada uma delas nos respectivos componentes. De acordo com o autor, temos:

- microprocessos - servem para compreender uma informação contida numa frase (reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e microselecção);
- processos de integração - permitem a elaboração de ligações entre as proposições ou as frases (utilização de referentes, utilização de conectores, inferências baseadas em esquemas);
- macroprocessos - visam a compreensão global do texto, através do estabelecimento de conexões que permitem fazer do texto um todo coerente (identificação das ideias principais, resumo, utilização da estrutura do texto);
- processos de elaboração - permitem ir para além do texto (previsões, imagens mentais, resposta efectiva, ligação com os conhecimentos; raciocínio);
- processos metacognitivos - gerem a compreensão, possibilitando ao leitor uma adaptação ao texto e à situação (identificação da perda de compreensão, reparação da perda de compreensão).

Impõe-se encetar, seguidamente, uma breve descrição dos processos de compreensão e das componentes que a eles surgem agregados.

Microprocessos

Os microprocessos decorrem ao nível da frase, permitindo compreender a informação nela contida. Para tal, é necessário que o leitor identifique e reconheça as palavras escritas, consiga agrupá-las em unidades de sentido e seleccione os elementos da frase essenciais à compreensão que deverá reter (microselecção).

Relativamente ao **reconhecimento de palavras**, é essencial que o leitor faça uma identificação e reconhecimento²³ automático dos vocábulos, pois tal libertar-lhe-á energia para processos a níveis superiores que necessitam de mais atenção consciente (Morais, 1997; Citoler, 2000).

Ao contactar com o texto impresso, o leitor encontra palavras que conhece da oralidade ou da escrita, palavras conhecidas a nível oral, mas desconhecidas a nível escrito e palavras que não conhece nem a nível oral nem escrito (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Catalã, 2001). Estas possibilidades levam a que o leitor tenha que desenvolver e recorrer a diferentes estratégias de leitura de palavras, as quais Citoler (2000) refere como leitura por via fonológica ou por via ortográfica. A fonológica diz respeito à via subléxica e indirecta em que a descodificação das palavras é efectuada através da conversão das palavras em sons (aplicação das regras de correspondência fonema – grafema). Por seu lado, na ortográfica, que advém da via lexical, directa e visual, a descodificação dos vocábulos, que já foram anteriormente processados e se encontram armazenados na memória do leitor, dá-se através do seu reconhecimento global imediato.

Assim, um leitor experiente e competente utiliza sobretudo a via lexical, pois consegue activar os processos de reconhecimento de palavra (representação

²³ Convém distinguir entre identificação e reconhecimento das palavras, pois tal poderá ser determinante na compreensão da leitura. Um leitor principiante tem que descodificar cada um dos vocábulos da frase, usando a sintaxe, o sentido das frases ou as ilustrações. Porém, à medida que vai adquirindo mais experiência de leitura, o leitor reconhecerá automaticamente a maioria das palavras, o que lhe permite ter mais tempo para os restantes processos de leitura conducentes à sua compreensão.

fonológica de qualidade) na sua memória de trabalho. Porém se tal não se verificar, os processos de compreensão não terão os materiais em bruto para trabalhar eficazmente e a compreensão do texto ficará comprometida (Spear-Swerling e Sternberg, 1996).

Face ao exposto, torna-se essencial que se proceda ao ensino de vocabulário e ao treino de identificação de vocábulos a leitores menos experientes ou com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, o que lhes permitirá evoluir para uma leitura através de um processo automático e inconsciente e não controlado e consciente. Esta alteração possibilitar-lhes-á empregar, na compreensão do texto, o tempo e energia que despendiam com a descodificação.

Apesar da importância que a identificação e reconhecimento das palavras ocupam no acto de leitura, enquanto uma etapa dos microprocessos, estas não funcionam como uma condição única suficiente para que a verdadeira leitura se realize. Caso o leitor apenas se limite a descodificar as palavras sem as integrar semanticamente no conjunto das palavras e das frases, a compreensão da leitura não se efectuará (Irwin, 1986; Giasson, 1993)

Como segunda habilidade dos microprocessos, surge a **leitura de grupos de palavras**. Nesta, organizam-se os indícios sintácticos ligados entre si pelo sentido e que constituem uma subunidade, o que permitirá ao leitor fazer uma leitura mais fluida, facilitando a retenção da informação e a captação do sentido global.

A leitura das palavras, isoladamente, não permite a percepção do sentido. Só estabelecendo uma relação entre elas, se consegue aceder à informação contida na frase. Para que essa operação de reconhecimento de grupos de palavras seja concretizada com sucesso pelo leitor, Giasson (1993, p. 70) apresenta duas estratégias pedagógicas a aplicar: a leitura repetida e a divisão do texto em unidades de sentido. A primeira estratégia possibilita uma maior fluência na leitura e reconhecimento de vocábulos Assim, o leitor centra, gradualmente, a sua atenção no agrupamento de unidades de sentido, o que permite uma compreensão mais estruturada e completa do texto. A divisão do texto em unidades significativas, através de marcos gráficos, como traços ou espaços, facilitará a identificação da estrutura do texto, por parte do leitor, ajudando-o ao nível da compreensão.

A **microselecção** é a terceira habilidade deste primeiro grupo dos processos cognitivos de compreensão. Nesta fase, o leitor identifica e decide qual a ideia principal da frase ou a informação que dela deve reter, o que é de extrema importância no processo de leitura, pois o leitor não conseguiria reter toda a informação com que contacta na leitura.

De acordo com Giasson (1993), dada a limitação da capacidade de memória, o leitor deve possuir estratégias que lhe permitam seleccionar e reter apenas a informação essencial de cada frase, tendo em atenção o contexto da mesma, mas também o texto, na sua globalidade, à medida que vai prosseguindo na leitura. A informação essencial será armazenada, frase a frase, na memória a curto prazo, para que a nova informação seja integrada na antiga e assim se atinja a compreensão global do texto.

Os processos de Integração

Estes processos possibilitam estabelecer relações entre as proposições ou entre as frases, através da identificação dos elementos que indicam conexão, tais como os referentes e os conectores, para além do recurso à inferência das relações implícitas entre as frases, tendo como base o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Abordemos, em primeiro lugar, os **elementos de conexão**, que compreendem principalmente a anáfora e os conectores.

O uso do termo anáfora verifica-se quando uma palavra ou expressão é utilizada para substituir outra. O referente é substituído por um antecedente, que poderá ser um pronome, um advérbio, um sinónimo ou outro elemento. Baumman (1987) refere que os leitores têm, normalmente, mais dificuldades na compreensão dos antecedentes, quando estes surgem, na frase, antes do termo que substituem ou quando aparecem na frase ou frases subsequentes àquela em que surgia o referente.

Os **conectores** são palavras que unem duas proposições ou duas frases entre si e poderão consistir em conectores de conjunção, exclusão, disjunção, tempo, lugar, causa, consequência, comparação, contraste, modo, fim, entre outros.

Existem conectores explícitos, constantes do texto, e implícitos, que, por não se encontrarem claramente no texto, exigem um processo de dedução por parte do leitor. Tal como afirma Giasson (1993), o leitor revela uma maior dificuldade na compreensão dos conectores implícitos, uma vez que tem de investir uma parte da sua energia na reflexão sobre qual o conector em falta. Como factor igualmente influente na compreensão do texto, a autora aponta ainda a proximidade ou distância entre as frases ligadas pelos conectores, pois caso se verifique esta última situação, o leitor terá que se valer da memória, reler o texto ou refazer inferências. Giasson (1993) refere ainda o grau de conhecimentos do leitor sobre o assunto do texto, factor que poderá dificultar ou facilitar a sua compreensão. Caso o leitor detenha poucos conhecimentos, este terá mais dificuldade ou não conseguirá perceber as conexões entre as frases, perdendo-se a informação.

Abordemos agora o âmbito das **inferências**, que “permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor” (Puente, 1991, p 93).

O leitor nem sempre recorre aos referentes e aos conectores para o estabelecimento de relações entre as frases, valendo-se de inferências pessoais, que ultrapassam a informação escrita explicitamente. Estas inferências resultam de esquemas próprios de cada sujeito e são baseadas na informação que este vai obtendo do texto e/ou do seu conhecimento anterior, que é activado.

A compreensão do texto verifica-se quando o leitor é capaz de estabelecer, por si, conexões lógicas entre as ideias, possibilitando-lhe dar sentido a vocábulos distintos, unir proposições e frases e completar as partes da informação ausente do texto (Johnston, 1989). À medida que vai lendo e através da análise semântica do texto, o sujeito une num todo coerente, as partes da informação que lhe são fornecidas, procurando incorporar os esquemas de conhecimento que possui e relacioná-los com o tema do texto que lê (Puente, 1991). Faz assim a construção de um modelo mental da situação que o texto descreve.

Cunningham (1987) faz a distinção entre o que pode ser considerado uma inferência o que não o pode. Segundo o autor, as respostas que se baseiam

unicamente no texto são de compreensão literal (Giasson, 1993; Irwin, 1986), enquanto as inferências permitem ao leitor passar para além daquilo que o texto revela de forma explícita, ou seja, possibilita compreender o que o texto não revela claramente.

Segundo o modelo de Cunningham (1987), podemos distinguir duas grandes categorias de inferências: as inferências lógicas, que são baseadas no texto e surgem incluídas na frase, e as inferências pragmáticas (comuns à média dos leitores), sustentadas nos conhecimentos do leitor e que estão provavelmente subentendidas. O autor diferencia ainda as inferências criativas, decorrentes das inferências pragmáticas, e que são constituídas quase inteiramente por elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor, ou seja, são aquelas que são comuns apenas a alguns leitores.

Giasson (1993) refere que, apesar da habilidade de inferir se desenvolver gradualmente com a idade, o seu ensino explícito deve ser iniciado o mais cedo possível. Esta posição defendida pela autora é corroborada pelo estudo levado a cabo por Oakhill e Yuill (1991, *cf.* Festas, 1998) que veio comprovar que as crianças treinadas a encetar inferências revelam mais competências ao nível da compreensão de textos.

Os Macroprocessos

Os macroprocessos envolvem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto e visam a compreensão do texto como um todo.

A **ideia principal** é um conceito que aparece com diversas nomenclaturas, tais como: “ideia central”; “mensagem do autor”, “elementos importantes”, “ponto de vista principal”, entre outras, o que dificulta a aferição de uma definição precisa.

Um dos aspectos que dificulta esta definição prende-se com o facto da ideia principal variar consoante os tipos de texto. Enquanto, num texto narrativo, esta se relaciona com a interpretação dos acontecimentos, nos textos informativos, poder-se-á prender com um conceito ou uma regra (Williams, 1986).

Além disso, a ideia principal, por vezes, é confundida com o assunto do texto. Porém, enquanto a primeira consiste na informação essencial sobre o texto, o assunto precede, normalmente, a ideia principal, no texto, podendo sintetizar-se numa palavra, título ou expressão.

Outro factor que dificulta a definição é que a ideia principal pode surgir explícita ou implicitamente, no texto, necessitando, neste caso, de ser inferida pelo leitor. Verifica-se que os leitores têm, naturalmente, mais dificuldade em identificar a ideia principal quando a mesma é implícita.

A localização da ideia principal, que pode surgir no início, no fim, no meio do texto ou, simultaneamente, no início e no fim, é outro dos aspectos que dificulta a sua definição. O leitor identifica melhor a ideia principal, quando esta surge expressa no início do texto.

Por fim, temos a extensão do texto e a sua estrutura, verificando-se que o leitor identifica mais facilmente a ideia principal, quando o texto é curto e a estrutura é do tipo descritivo ou do tipo sequencial (Hare *et al.*, 1989).

Quanto ao **resumo**, Giasson (1993), referindo os estudos de Kintsch e Van Dijk (1983), afirma que o leitor, para compreender, constrói “uma representação global desse texto, representação essa que seria, de facto, uma espécie de resumo do texto” (p. 115).

Laurent (1985) define o resumo como a reescrita de um texto. Este deve respeitar três grandes objectivos: ser fiel ao pensamento do autor e conter o essencial das informações do texto; manter apenas a informação essencial; ser escrito em função de um público particular, ou seja, as informações deverão ser apresentadas tendo em mente os destinatários do resumo.

A consecução do resumo exige uma leitura activa e implica diversas habilidades, tais como: decidir acerca de qual a informação essencial; relacionar e hierarquizar, classificar segundo objectivos, incluir ideias de conjunto, reestruturar o texto, esquematizar, interpretar um esquema dado, criar títulos que englobem o

sentido do texto, dividir o texto em partes significativas e elaborar títulos para estas partes; reordenar as ideias de acordo com materiais alternados (temporal, causal, hierarquia) (Giasson, 1993; Colomer e Camps, 1990).

Kinstsch e Van Dijk (1983), definem três macro-regras para a elaboração de um resumo: a supressão (eliminar a informação redundante); a generalização (substituir uma lista de elementos por um termo); a construção (escolher e / ou construir uma frase que contenha a ideia principal). Estas três regras devem ser trabalhadas explicitamente com os alunos, para que estes evoluam até se tornarem eficientes a este nível tão importante para a compreensão do texto.

Outro macroprocesso envolve a **estrutura do texto**, que concerne o modo como as ideias se encontram organizadas no texto.

Se o leitor estiver familiarizado com a estrutura do texto, mais facilmente o compreende identificando os blocos principais e o tipo de informação que, normalmente, surge em cada bloco.

O texto narrativo é aquele com que a criança contacta primeiramente e o ensino das suas categorias (personagens, tempo, acção, espaço, narrador...) e da sua estrutura (exposição; acontecimento desencadeador; complicação; resolução; fim; moral), em especial nos primeiros anos de escolaridade, permitem que a criança detenha referências que lhe facilitarão detectar a informação e ter consciência das estruturas, não recorrendo apenas ao conhecimento intuitivo (Giasson, 1993). Assim, o ensino deve não só contemplar o conteúdo dos textos, como também a sua estrutura.

Relativamente aos textos informativos, também existe uma correlação entre o conhecimento que se detém da sua estrutura e a compreensão da informação. Richgels *et al* (1987), refere que os sujeitos que estão familiarizados, *a priori*, com a estrutura do texto têm uma maior capacidade de recordar mais informações, mesmo que estas sejam de nível superior.

Apesar de vários autores apresentarem diversas propostas de classificação dos textos informativos, optámos por nos centrar na sugerida por Meyer (1985), que

assenta na divisão destes textos em cinco categorias: a descrição (informação sobre os sujeitos e suas características); a enumeração (listagem de elementos com aspectos idênticos ou com uma determinada sequência temporal; a comparação (comparação de pessoas, objectos, entre outros); a relação de causa-efeito (estabelecimento de relações causais entre acontecimentos); o problema-solução (identificação de pergunta-resposta). É de referir que esta classificação servirá como uma forma de organização, uma vez que, grande parte dos textos informativos, encerra uma combinação de estruturas textuais.

Dada a importância da estrutura dos textos para a sua compreensão, há que sublinhar a necessidade de se treinarem os alunos para o reconhecimento das diversas estruturas. Contudo, tal como realça Giasson (1993), “antes de falarmos das estratégias pedagógicas orientadas para a utilização da estrutura do texto, devemos sublinhar que o objectivo pretendido por estas estratégias não é que os alunos aprendam a identificar as estruturas dos textos, mas que utilizem a estrutura para melhor compreenderem o texto” (p. 166), e, logicamente, serem capazes de reter a informação que estes contêm.

Para sensibilizar os alunos para a estrutura textual, os investigadores sugerem o recurso a actividades que evidenciem a estrutura do texto com apoio de representações gráfica e marcas textuais, recorrendo igualmente ao questionamento sistemático e ao resumo dirigido.

Processos de elaboração

Os processos de elaboração consistem em: previsões acerca do texto; construção de imagens mentais; reacções emotivas em relação ao lido e integração da nova informação nos conhecimentos prévios do leitor.

Uma vez que o nosso estudo se centra no recurso à habilidade de prever como elemento promotor do desenvolvimento da compreensão da leitura, iremos centrar-nos, com mais pormenor, neste processo.

De acordo com a revisão da literatura, por nós efectuada, **previsões** são

hipóteses que o leitor vai formulando, ao longo do contacto com o texto, em relação ao seu conteúdo e/ou à sua estrutura (Giasson, 1993).

Tendo em mente a diferença entre os textos de ficção e os informativos, Irwin e Baker (1989) sistematizam uma lista de possíveis fontes de previsão para cada um dos tipos de texto.

As previsões dos textos de ficção poderão recair sobre: as personagens (as suas características, os acontecimentos que poderão originar...); as particularidades da situação; os indícios fornecidos pelo texto (o título, as imagens...); a estrutura textual, baseando-se nos conhecimentos prévios do leitor acerca dos géneros literários e da gramática da narrativa.

No âmbito dos textos informativos, Irwin e Baker (1989) propõem previsões baseadas: nos conhecimentos anteriores sobre o assunto, na causalidade de informações; na organização estrutural deste tipo de textos; nos indícios provenientes do texto como o cabeçalho, o título, a introdução, as palavras de transição, índices ou figuras; no objectivo do autor ao redigir o texto.

Pereira (2002) refere que a predição se pode verificar a vários níveis:

- a) fonológico - antecipações baseadas nas expectativas fónicas (rima, ritmo etc.);
- b) morfológico – previsões tendo em conta aspectos lexicais e gramaticais da língua (radicais, sufixos, prefixos);
- c) sintáctico - predições a partir das relações entre as palavras, as frases e os parágrafos;
- d) semântico – hipóteses formuladas a partir de expectativas de sentido;
- e) pragmático – antecipações baseadas nas conexões entre o texto e a situação de uso (quem enuncia, para quem enuncia, com que objectivo, em que momento e local).

A autora afirma que, apesar de um desses níveis poder predominar num determinado texto, consoante a sua tipologia ou o foco da predição, tal não ocorre por

norma, pois é da interacção dos vários níveis que o texto ganha corpo.

A compreensão inferencial ou interpretativa verifica-se quando os conhecimentos prévios do leitor são activados e com base neles, vai formulando hipóteses e antecipando o conteúdo do texto, à medida que com ele contacta. As previsões ir-se-ão confirmando ou gorando, à medida que prossegue a leitura, sendo necessário proceder a reformulações e activando-se estratégias que possibilitem ultrapassar as falhas.

A previsão é, pois, uma habilidade a ser trabalhada de forma explícita pelos professores, devendo os alunos ser encorajados a usá-la, activamente, não só nas situações formais de ensino, como também no seu dia-a-dia, pois “encouraging prediction is closely connected to encouraging the use of prior knowledge” (Irwin e Baker, 1989, p. 162) e o seu correcto uso permite uma maior motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a compreensão do mesmo (Giasson, 1993).

Os alunos devem ser estimulados a inferir o significado de palavras que não conhecem e o sentido de frases atendendo ao contexto; a predizer significados e sentidos, assim como sequências lógicas; a inferir efeitos e a antever causas; entre outros.

A interacção entre os conhecimentos prévios do leitor e a informação que vai colhendo do texto, permitir-lhe-ão ir construindo o significado num processo que poderá ser sistematizado da seguinte forma, de acordo com Garrison e Hoskisson, (1989):

a) Formulação de hipóteses - a partir do momento em que o leitor se propõe ler um texto, vários elementos contextuais e textuais activam alguns dos seus esquemas de conhecimentos levando-o a antecipar conteúdos, através da formulação de hipóteses;

b) Verificação das hipóteses – à medida que vai contactando com o texto, o leitor irá confirmar ou rejeitar as previsões que efectuou, formulando novas, caso seja

necessário;

c) Integração da informação e controlo da compreensão – caso haja coerência entre a informação obtida e as hipóteses previstas, o leitor procederá à integração da informação no seu sistema de conhecimentos, o que lhe permitirá dar continuidade à construção do significado global do texto, usando, para tal, diversas estratégias de raciocínio.

Também Goodman (1987,1994) e Smith (1979, 1982) perspectivam a previsão (predição) como essencial à compreensão da leitura, considerando que é através da intersecção entre as informações visuais, que se encontram no texto, e as informações não-visuais (conhecimento armazenado na memória do leitor), que este consegue prever o que irá acontecer no texto, tornando-se o envolvimento entre o texto e o leitor muito mais enriquecedor e produtivo.

De acordo com o que pesquisámos e com a nossa convicção e experiência pessoal, no terreno educativo, acreditamos que um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento da capacidade de predição nos alunos, lhes trará benefícios ao nível da compreensão do texto.

Quanto às **imagens mentais** há a referir que estas influenciam acentuadamente a leitura, permitindo: aumentar a capacidade da memória de trabalho durante a leitura, através do agrupamento de pormenores em unidades de sentido mais amplas; facilitar a criação de analogias ou comparações; estruturar e conservar em memória a informação que se retira da leitura; aumentar o interesse do leitor pelo texto e o prazer pela leitura (Long *et al*, 1989).

Estudos vieram comprovar que, quando os alunos conseguem criar imagens mentais claras, de forma consciente e de acordo com o objectivo de leitura estipulado, o que os obriga a estar mais atentos à interpretação, conseguem melhores resultados a nível da compreensão da leitura. Peters e Levin (1986), conseguiram resultados que evidenciaram a melhoria da prestação dos alunos, incluindo os que eram tidos como maus leitores, através do desenvolvimento de actividades envolvendo o uso de imagens mentais para a compreensão de textos.

Também as **reações emotivas** e o envolvimento emocional do leitor com o texto com que contacta, sobretudo nos textos narrativos, poderão tornar o leitor mais activo, levando-o a compreender e a reter melhor a informação (Giasson, 1993).

Assim, no processo de ensino da compreensão da leitura, as reações emotivas do aluno deverão ser encorajadas, no entanto, há que levá-lo a consciencializar-se que nem todos os textos visam a resposta afectiva, sendo muitos deles, direccionados para a capacidade de **raciocínio** e análise.

Giasson (1993) afirma que “É igualmente importante que o leitor aprenda a reutilizar, em situações da sua vida quotidiana, os conhecimentos que retirou do texto” (p. 191), ou seja, devem ser promovidas actividades que permitam levar o leitor a desenvolver habilidades promotoras do uso do seu intelecto para se apropriar do conteúdo do texto, analisando-o e emitindo juízos sobre ele.

Através do recurso ao raciocínio, o leitor será capaz de diferenciar entre factos e opiniões; avaliar a credibilidade da fonte de informação e interpretar a mensagem conotativa do texto, percebendo a intenção do autor mesmo que este não empregue uma linguagem meramente denotativa (Bloom, 1959; *cit.* Giasson, 1993).

A elaboração serve a **integração**, que consiste no estabelecimento de relações entre as novas informações que o leitor obtém do texto e os conhecimentos pessoais que já detinha.

Ao longo da leitura, o leitor vai usando parte dos seus conhecimentos anteriores, porém, poderá ainda estabelecer relações, ao nível da sua intenção de leitura que, embora prescindíveis à compreensão, facilitam a retenção da informação quando são as adequadas (Giasson, 1993; Irwin, 1986).

Processos metacognitivos

Os processos metacognitivos englobam os conhecimentos que o leitor detém acerca do processo de leitura e a sua capacidade de avaliar o seu desempenho, “se aperceber de uma perda de compreensão e utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema” (Giasson, 1993, p. 198). Desta forma, “a consciência do

conhecimento é a chave, quer do controlo da compreensão, quer da transferência da aprendizagem de uma situação para a outra” (Vaz, 1998, p. 111).

No que se refere à metacognição aplicada à leitura, o termo, usualmente empregue é metacompreensão e, neste âmbito, segundo Paris *et al.* (1987), surgem duas correntes de pesquisa: a seguida por investigadores como Flavell (1981), centralizada no conhecimento dos processos cognitivos e a que se vocaciona para a gestão dos processos cognitivos, área em que se situam os trabalhos de Brown (1980).

A corrente que incide nos conhecimentos dos processos cognitivos do leitor defende a subdivisão desses conhecimentos em três áreas:

a) o conhecimento sobre a pessoa e que envolve a consciência do leitor acerca das suas potencialidades e limitações cognitivas, dos seus interesses e da sua motivação;

b) o conhecimento sobre a actividade, ou seja, o leitor sabe qual o grau de exigência da actividade a executar, tendo a consciência da compatibilidade ou não entre a mesma e os recursos cognitivos de que dispõe;

c) o conhecimento sobre as estratégias mais adequadas para resolver um problema de leitura ou para concretizar uma actividade.

A corrente que incide sobre a gestão dos processos, aponta a necessidade do leitor utilizar processos de auto-regulação da leitura e compreensão, que lhe permitam seleccionar as estratégias mais adequadas à solução de um problema, quando detectado (Palmer *et al.*, 1986). Quando o leitor “não tem uma noção exacta daquilo que compreendeu ou nem sequer se apercebe de que não compreendeu algumas ideias do texto, revelando, assim, grandes deficiências na monitorização da sua compreensão” (Pressley e Ghatala, 1990, *cf.* Festas, 1998, p. 90), o sucesso do acto de ler fica comprometido.

Para Brown (1980), estes processos de gestão incidem sobre quatro aspectos diferentes: saber quando se compreende; saber o que se compreende; saber o que é preciso para se compreender; saber o que se pode fazer para recuperar o que não se

compreendeu.

O mecanismo de controlo da compreensão exige da parte do leitor, segundo Kintch e Van Dijk (1978), uma atenção permanente que lhe possibilite detectar o erro. No processo de leitura, o leitor experiente estabelece metas de acordo com a finalidade da leitura²⁴, vai formulando e verificando hipóteses, aceitando-as como válidas ou rejeitando-as. Procede pois, ao controlo constante da leitura e, caso detecte falhas, adopta as estratégias correctivas que lhe permitam refazer o processo para reconstruir o significado e permitir que o processo de compreensão continue.

Vários estudos, (August, Flavell e Clift, 1984; Fisher e Mandl, 1984), demonstraram que os maus leitores e leitores principiantes, têm manifesta dificuldade em identificar os erros e têm um conjunto de estratégias bastante limitado quando comparados com os bons leitores.

A metacompreensão, segundo Campione, Brown e Ferrara, (1987), envolve um conjunto de habilidades que são imprescindíveis. O leitor deverá saber quais os objectivos da leitura; conseguir relacionar a informação nova com os conhecimentos prévios; supervisionar a aproximação ou afastamento dos objectivos definidos; detectar dificuldades na compreensão; adoptar as estratégias mais adequadas aos objectivos propostos e como resposta às dificuldades sentidas; avaliar os resultados alcançados e a eficácia das estratégias escolhidas.

Aplicando estes conceitos ao campo da aprendizagem, Festas (2007) refere que “a principal preocupação do ensino e da instrução deve estar centrada nos meios que ajudem os alunos a ser cognitivamente activos. Se eles souberem seleccionar, organizar, integrar, armazenar e recuperar o conhecimento, temos todas as condições para uma aprendizagem activa e eficaz” (p. 1236). Para a consecução desta meta, o professor deverá estimular o aluno para a consciencialização dos seus recursos cognitivos e para a auto-regulação dos mesmos, ensinando-lhe “estratégias de leitura

²⁴ Para o estabelecimento da meta, o leitor deverá estar consciente da finalidade da leitura, sabendo porque e para que fim irá ler determinado texto, como por exemplo, se a leitura tem um fim recreativo, se visa o estudo, etc. Tal conhecimento, permitir-lhe-á a adopção de estratégias adequadas ao objectivo definido e que lhe possibilitem sucesso na tarefa. Por exemplo, caso a finalidade seja a obtenção da ideia central do texto, o leitor poderá centrar-se no título, nas imagens, nas partes destacadas do texto, etc.

e de estudo de textos que permitam uma compreensão, não apenas ao nível da base²⁵, mas também do modelo de situação²⁶ “ (Festas, 2007, p. 1242).

A autora refere ainda que “a utilização destas estratégias será um grande contributo, não apenas para a aquisição, mas também para a transferência da informação lida e estudada e será, igualmente, quanto a nós, a garantia do envolvimento activo dos alunos na sua aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos” (*Idem*).

2.4. Estratégias de aprendizagem para o ensino da compreensão da leitura

“Os leitores competentes tendem a utilizar um conjunto de estratégias que aplicam de forma deliberada e flexível, tomando em atenção os objectivos da leitura, o tipo de texto em presença, as suas características pessoais e as circunstâncias em que o processo ocorre. Pelo contrário, os fracos leitores chegam mesmo a desconhecer a existência de tais recursos. E é nesse desconhecimento que se situará a origem de muitas das suas dificuldades de compreensão.”

João Pimentel Vaz, (1998, p. 99)

Uma vez que a leitura de textos se apresenta como um dos recursos primordiais da aprendizagem, vários são os autores (Irwin e Baker, 1984; Weistein e Mayer, 1986, Festas, 1998, 2007 e Vaz, 1998, 2010, por exemplo), que defendem a aplicação das estratégias de aprendizagem, no contexto da compreensão dos textos.

²⁵ - *Nível da base*- prende-se com os aspectos linguísticos e a informação explícita no texto. A “base do texto corresponde ao conjunto estruturado das suas proposições, sendo um proposição uma unidade de sentido contendo um predicado com um ou mais argumentos. [...] Aquando da leitura de um texto, um dos passos do processamento consiste na conversão das frases em proposições [...] ligadas entre si, com base na repetição dos seus argumentos. Essa ligação faz-se entre proposições presentes na memória de trabalho que está, assim, continuamente a elaborar um *gráfico* que representa o sentido do texto e que corresponde à *microestrutura* ou à base do texto” (Van Dijk & Kintsch, 1983, *cit.* Festas, 2007, p. 1238).

²⁶ - *Modelo de situação*- compreensão do texto ao nível dos seus conteúdos. No âmbito da aprendizagem, o alcançar deste nível permite que o aluno aprendeu, adaptando-o a novas situações (Festas, 2007).

Interessa, portanto, tentar definir, primeiramente, o que se entende por estratégia de aprendizagem.

Para Weinstein e Mayer (1986), as estratégias de aprendizagem poderão definir-se como: “behaviors and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learner’s encoding process. Thus, the goal (...) may be to affect the learner’s motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes or integrates new knowledge” (p. 315). Nisbet e Shucksmith (1987) referem-se a estratégias de aprendizagem como aquelas que são utilizadas pelo sujeito, mediante um objectivo e o contexto de aprendizagem e que consistem na selecção, coordenação e aplicação de habilidades ou competências.

Partindo do pressuposto já acima referido de que “uma parte significativa da aprendizagem se faz através da leitura e estudo de textos” (Festas, 2007, p. 1236), Mayer (1984), Irwin e Baker (1989), Cabrera (1991) e Morles (1991), por exemplo, propõem um subconjunto de estratégias visando a compreensão de textos, partindo das estratégias de aprendizagem. As propostas dos autores serão tidas em linha de conta neste estudo, assim como outras, cuja experimentação no terreno tem provado a sua eficácia, no âmbito da compreensão.

Irwin e Baker (1986) definem as estratégias de leitura como “active comprehension processes that a reader chooses in order to comprehend better” (p. 6).

Baseando-se em autores como Affelbach, Pearson e Paris (2008) e Garner (1987), Vaz (2010) refere que as “estratégias de leitura têm sido definidas como processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objectivos definidos, e que influem no controlo do esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto” (p. 164). Remetendo-se ao trabalho de Dole, Duffy, Roeheler e Pearson (1991), Vaz (1998) refere que a estratégia se distingue das restantes habilidades (*skills*) rotineiras que o leitor aplicará, de forma automática, quando não visa conscientemente a aprendizagem. As quatro principais diferenças entre ambas consistem: no uso intencional e racional das estratégias, por parte do leitor; no facto das estratégias se situarem no nível dos processos cognitivos, envolvendo “habitualmente o raciocínio e o pensamento

crítico” (*Idem*, p. 102); na utilização flexível das estratégias que o leitor deve adaptar “aos tipos de texto e aos objectivos de leitura” (*Idem*). Por fim, aponta que o “uso das estratégias implica o recurso à metacognição – os bons leitores reflectem no que estão a fazer à medida que lêem e, ao avaliarem permanentemente se estão a compreender, podem encetar medidas de regulação por forma a recuperar a compreensão perdida” (Vaz, 1998, p. 103).

Nist e Holschuh (2000) caracterizam as estratégias também como generativas, referindo a importância dos alunos serem gradualmente preparados pelos docentes para a utilização autónoma e eficaz de estratégias cognitivas, metacognitivas e afectivas em diferentes contextos. Este aspecto ganha extrema importância, quando se tem em linha de conta que a aprendizagem assenta, frequentemente, na leitura de textos escritos, em contextos extra aula e escola, em que o aluno não pode recorrer ao auxílio e orientação do professor. Assim, se os alunos não conseguirem auto-avaliar a sua compreensão da leitura, monitorizando o processo e seleccionando, com flexibilidade, as estratégias mais adequadas poderão, certamente, enfrentar dificuldades académicas.

Apesar das dificuldades encontradas ao nível da definição do conceito, Athayde, *et al.* (2001), referindo-se ao trabalho de Oakhill (1996), mencionam a evidência que “o treino em tarefas que exigem, por exemplo, o estabelecimento de inferências, a atribuição de referências anafóricas e a identificação das ideias principais parece dotar o leitor, com dificuldades de compreensão, de estratégias que lhe permitem superar os problemas da memória de trabalho” (p. 302), essencial à compreensão dos textos, ao nível da base, onde actuarão os microprocessos e macroprocessos.

Partindo do modelo teórico de Van Dijk e Kintsch (1983, *cf.* Festas, 1998) e do trabalho de Kintsch (1994, 1998), Festas (2007) traça um paralelo entre os níveis de compreensão do texto (o *nível de superfície*²⁷; a *base do texto*²⁸ e o *modelo de*

²⁷ - Nível de superfície – diz respeito, maioritariamente, às palavras e às relações linguísticas entre estas. Festas (2007), referindo-se ao trabalho de Kintsch (1994,1998), afirma que o sujeito, na sua aprendizagem decorrente da leitura de textos, atinge a *memória* dos textos, resultante da compreensão

*situação*²⁹) e os níveis de aprendizagem que resultam da leitura de textos (*memória e aprendizagem*). A autora salienta que, enquanto a compreensão da superfície e da base do texto possibilita a memorização, a compreensão que faculta a construção de um modelo de situação permite a aprendizagem. Tendo em mente a valência da leitura para a aprendizagem dos alunos, partindo desta noção de compreensão, Festas frisa a importância de se implementarem “métodos verdadeiramente activos, em situações de ensino” (2007, p. 1236). Para a autora, que defende uma perspectiva eclética das teorias construtivistas e cognitivistas, os métodos activos “incluam todos aqueles em que o sujeito se implica e se empenha, cognitivamente numa tarefa, independentemente de coexistirem com uma certa directividade e estruturação de materiais” (Festas, 2007, p 1236, 1237).

Apesar da importância dos microprocessos e macroprocessos, centrados nos elementos textuais de natureza linguística, para a compreensão dos textos, esta nunca se efectuará a um nível mais eficaz, caso não se recorra aos processos de elaboração e de integração, que permitem a construção de “uma representação relativa à situação nele descrita – o modelo do texto ou modelo de situação” (*Idem*, p. 12339). Tal permitirá que a leitura seja não uma mera reprodução do texto, mas uma efectiva compreensão dos sentidos e apropriação do lido, levando o leitor a aprender com o texto. Através da elaboração e da integração, o leitor irá usar a informação do texto para “inferir novos factos e usar essa informação, integrada nos seus conhecimentos prévios, na resolução de problemas” (*Idem*, p. 1240).

Festas (2007) frisa ainda a necessidade de se “desenvolver, no contexto pedagógico, estratégias facilitadoras da compreensão a este nível mais profundo e que diz respeito à possibilidade de se construir um modelo mental dos textos lidos e

obtida ao nível da superfície e da base do texto. No entanto, esta memória de aprendizagem, apenas engloba a quantidade de informação do texto que o sujeito retém, possibilitando a reprodução da mesma.

²⁸ Base do texto – engloba a estrutura semântica do texto e é utilizada também pelo leitor para atingir a *memória* do texto (Festas, 2007).

²⁹ Modelo de situação – envolve o conteúdo, as situações abordadas no texto. Festas (2007), referindo-se ao trabalho de Kintsch (1994,1998), afirma que a construção de um modelo de situação, por parte do leitor, permitir-lhe-á atingir um patamar de compreensão que possibilita a utilização e transferência da informação em novos contextos. Atingir-se-á, desta forma, a “aprendizagem verdadeiramente activa” do texto (Festas, 2007, p. 1237).

estudados” (Festas, 2007, p. 1240).

Em Portugal, apesar da evidência demonstrada por estudos como os de Morais (1988); Silva (1989); Cardoso e colaboradores (1994); Vaz (1988); Athayde e colaboradoras (2001) e Morais (2006), que vieram demonstrar a eficácia das diversas estratégias de leitura direccionadas para o desenvolvimento da compreensão da leitura, a “prática educativa no âmbito do ensino da leitura [...] tem-se preocupado essencialmente com o ensino explícito e directo da decifração [...]. Contudo, e uma vez aprendida a “mecânica” da leitura, o desenvolvimento da capacidade de compreensão fica, em grande parte, entregue ao aluno” (Vaz, 2010, p. 162). Tal panorama dever-se-á, sobretudo, na opinião do autor, a programas de formação inicial de professores que apostam parcamente no ensino explícito de estratégias de leitura promotoras do desenvolvimento da compreensão, quer ao nível da base (facilitadoras da memorização e reprodução da informação) e, sobretudo, ao nível do modelo de situação (promotoras da compreensão do conteúdo do texto e apropriação da informação). Este último nível permite ao leitor “inferir novos factos e usar essa informação integrada nos seus conhecimentos prévios na resolução dos problemas” (Festas, 2007, p. 1240).

Corroborando o acima exposto, devemos concluir que as “estratégias de decifração e de compreensão deverão ser aprendidas (e, portanto, ensinadas) simultaneamente desde o início do ensino formal da leitura” (Sim-Sim, 2001, p. 31). Tal constatação vem reforçar a necessidade de se apostar na formação dos professores para que, não só se actualizem ao nível do saber científico-pedagógico disponível neste domínio, mas também se verifique uma transposição do mesmo para as práticas lectivas.

Existe, actualmente, uma vasta literatura sobre a temática das estratégias para a compreensão da leitura, a maioria das quais com uma forte componente cognitiva e metacognitiva, embora seja patente também, nalgumas, a componente afectiva e motivacional do leitor. Fruto do trabalho de vários autores, é possível encontrar uma ampla e diversificada listagem de estratégias de leitura, assim como das práticas lectivas conducentes à “sua aquisição e uso controlado” (Vaz, 1998, p. 103).

2.4.1. Categorização das estratégias

Face ao que foi sendo referido, as estratégias de leitura deverão ser leccionadas explicitamente, nas aulas, para que os alunos se apropriem delas e as usem correctamente e de forma autónoma. Concordamos pois com Vaz (2010, p.164) quando este refere que “ensinar a compreensão poderá passar por ensinar e promover nos alunos, enquanto leitores, o recurso consistente a esses procedimentos.”

Tal como havia acontecido ao nível da definição do conceito de estratégia, também no que toca à sua categorização nos deparamos com uma multiplicidade de possibilidades. Conquanto a maioria dos autores as categorize de acordo com os processos de leitura que, maioritariamente, servem (embora a mesma estratégia possa enquadrar-se em diferentes processos), há a referir que não existe uniformidade na nomenclatura nem nos critérios para as categorizar.

Esta secção servirá para apresentarmos uma perspectiva das principais categorizações das estratégias de compreensão da leitura que se têm salientado ao nível da literatura sobre a temática.

2.4.1.1. Estratégias de selecção, organização, integração e elaboração

Apoiar-nos-emos no modelo SOI (selecção-organização-integração) de Mayer (1984, 1999), um dos mais reconhecidos ao nível da categorização das estratégias de leitura. Recorreremos ainda às propostas de outros autores, no sentido de complementar o modelo referido.

No âmbito da eficácia das estratégias de compreensão, Mayer (1984, p. 31) salienta as diferenças entre uma perspectiva behaviorista que tenta aferir “how much is learned?” para que seja reproduzido passivamente pelo aluno, após a aplicação de determinada estratégia de leitura, e uma abordagem cognitivista, defendida pelo autor e que tenta responder às questões: “how does learning take place? and “what is learned?” under different reading treatments”.

Para que a aprendizagem significativa se verifique, Mayer (1999) aponta a necessidade de se verificarem três pré-requisitos por parte do leitor:

1. *skill* (habilidade) – prende-se com o recurso aos processos cognitivos de selecção, organização e integração para que o texto adquira sentido;
2. *metaskill* (metahabilidade) – refere-se aos processos metacognitivos que devem ser usados para planificar, coordenar e monitorizar os processos cognitivos (metacognição e metacompreensão);
3. *will* (vontade) - envolve o campo afectivo e motivacional do aluno perante a aprendizagem.

Embora reconheça a importância de todos os pré-requisitos, Mayer (1984, 1999) centra a sua atenção nos processos cognitivos agrupando-os, bem como as possíveis estratégias a utilizar, segundo o modelo SOI, em três categorias: a selecção da informação relevante, a organização da mesma numa representação mental coerente e a integração das novas informações nos conhecimentos prévios do leitor.

Baseando-se em Mayer (1999), Festas (2007) refere que se todas estas etapas se verificarem, ocorrerá a aprendizagem significativa (*meaningful learning*), a partir do texto, pois o leitor não só retém a nova informação como também a conseguirá transferir e usar em novos contextos. Neste modelo de processamento da informação, cabe ao leitor uma participação cognitiva activa.

O processo e as estratégias de Selecção

Mayer (1984, 1999) denomina este **processo** cognitivo de *focusing attention*, pois este exige que o leitor consiga estar atento à informação do texto, seleccionando a mais relevante e transferindo-a para a sua memória de trabalho. Caso o conteúdo do texto seja familiar ao leitor, ou apresentar pistas que deixem perceber qual a informação mais importante, a selecção tornar-se-á mais fácil.

No sentido de motivar o aluno a seleccionar a informação essencial, reduzindo-a para que este consiga transferi-la e retê-la na sua memória de trabalho,

Mayer (1984) sugere o desenvolvimento de **estratégias** que permitam levar o leitor a centrar a sua atenção na informação mais relevante, tais como o traçar de objectivos de leitura, (*behavioral objectives*), que poderão surgir através de perguntas (*adjunct questions*) antes da leitura, para que o leitor tenha pistas sobre quais as informações necessárias às respostas a dar, no final da leitura. A leitura é, assim, orientada para a detecção da informação necessária ao alcançar dos objectivos pré-estabelecidos.

Em 1999, Mayer sugere ainda a inclusão de outras estratégias para ajudar o aluno a concentrar-se na informação a seleccionar e que se passam a nomear: o recurso ao título e/ou subtítulos; o uso de marcas gráficas (itálico, negrito, tamanho da letra, marcas; setas; ícones; o sublinhado de partes essenciais); a repetição de ideias; o uso de espaços em branco para realçar as passagens essenciais; as notas de margem, para resumir a informação mais relevante de um determinado excerto, ou breves resumos, no final de uma passagem textual.

Reportando-se ao estudo de Harp e Mayer (1997), o autor refere a proficuidade de se manipular o texto como estratégia de levar os alunos a centrarem a sua atenção apenas na informação-chave. No estudo efectuado, os alunos que leram o texto manipulado obtiveram melhores resultados na resolução de problemas, conseguindo transferir os novos conhecimentos para outros contextos. O autor sugere, pois, que se exclua a informação que, embora interessante, seja irrelevante para o assunto central, afirmando que “less is more”.

Festas (2007), baseando-se no estudo de McNamara, E. Kintsch, Songer e W. Kintsch (1996), refere que a manipulação dos textos resulta facilitadora da construção de um modelo mental, aumentando assim a compreensão do texto e a aprendizagem, a partir do mesmo. No entanto, salienta que tal se verifica apenas em alunos que têm poucos conhecimentos acerca do assunto abordado nos textos. Os alunos que revelam um bom nível de conhecimentos prévios tendem a assumir uma “atitude pouco activa” na leitura, perante textos manipulados e demasiado fáceis. Assim, esta estratégia será mais adequada em situações de uma primeira abordagem de novos conteúdos.

O processo e as estratégias de Organização

Este **processo** a que Mayer (1984) chama também “*building internal connections*” corresponde à organização da informação seleccionada e armazenada na memória de trabalho, num modelo mental uno e coerente, o que facilitará a retenção da informação. Para tal, o leitor irá estabelecer relações entre as ideias que seleccionou do texto. Tal como afirma Festas, apoiando-se em Mayer (1999), a “organização deste material é condição imprescindível para que o aluno seja, futuramente, capaz de o utilizar e aplicar em situações novas. Se este trabalho não for feito, a aprendizagem será meramente mecânica, isto é, o aluno será capaz de reproduzir mas não de aplicar e transferir o que aprendeu” (2007, p. 1238).

Por defeito, o leitor tende a organizar a informação pela ordem com que esta surgiu no texto, o que poderá ser corrigido através da experiência do leitor ou do uso de estratégias de organização.

Para auxiliar o leitor neste processo, Mayer (1999) sugere o recurso a **estratégias** de sinalização, através de organizadores gráficos, como setas ou esquemas, entre outros, e o uso de palavras no texto que possibilitem esclarecer a sua estrutura e facilitar a construção de um modelo mental do mesmo. Para tal, propõe:

- a inclusão de títulos ou tópicos, que destaquem de forma breve e clara os conteúdos abordados, bem como, preferencialmente, as relações que se poderão estabelecer entre os mesmos;
- o uso de expressões que facilitem o estabelecimento de relações entre as ideias do texto (estruturação do texto de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos, ou marcando bem a relação de causa-efeito entre os acontecimento, por exemplo);
- a integração de breves resumos antes ou depois do texto.

Uma vez que “The process of building a coherent mental representation from text depends on the learners’ ability to recognize the structure of the text” (Mayer (1999, p. 154) sugere ainda “*structured training*”, ou seja, instruir o leitor acerca dos diferentes tipos de estrutura de textos, com que se poderá deparar, tais como:

comparação/ contraste; classificação, enumeração; generalização; causa-efeito; organização hierárquica.... O autor, apoiando-se nas investigações de Cook e Mayer (1988), refere que o uso destas estratégias de organização facilita a identificação da estrutura retórica do texto, levando o leitor a construir uma imagem mental coerente do mesmo.

O processo e as estratégias de Integração e Elaboração

Tal como afirma Festas, a “aprendizagem não será completa se aos processos de selecção e de organização não se juntar a integração dos novos conhecimentos nos já existentes na memória a longo prazo” (2007, p. 1238).

Mayer (1984, 1999) define a **integração** como o processo que consiste no estabelecimento de conexões entre a informação que se encontra organizada e armazenada na memória de trabalho e os conhecimentos prévios do leitor, já disponíveis na memória a longo prazo. Quando integra a informação que recebe nos modelos que já domina, o leitor efectuará inferências (deduções), conectando-os com o auxílio dos conhecimentos prévios, o que lhe permitirá alcançar uma melhor compreensão do texto.

Mayer (1984) refere que, se o texto não fornecer pistas sobre como estabelecer relações entre a nova informação e os modelos com que o leitor está já familiarizado, este, se for inexperiente, tende a usar uma versão defeituosa da integração, pois irá reter a informação palavra a palavra, de forma isolada e não num todo coerente.

Para motivar o leitor a estabelecer conexões entre a nova informação e os seus conhecimentos anteriores, Mayer (1999) sugere o recurso a **estratégias de integração**, baseadas no texto e que o autor denomina de “advance organizers” (organizadores avançados), que consistem na apresentação prévia e genérica das ideias centrais do texto, através de representações gráficas, complementadas ou não com texto.

As predições, estratégia de leitura em que se centra o nosso estudo, incluem-se nas estratégias de integração, uma vez que “like so many other comprehension skills,

[...] requires prior knowledge about the content and about the structure of what is being read. It also requires that the reader be actively involved in making meaning out of the words” (Irwin e Baker, 1989, p. 161).

Os autores referidos frisam o facto de esta ser uma das estratégias a que os bons leitores recorrem, constantemente, durante o acto de leitura, para atingirem uma compreensão plena, pelo que vão aventando hipóteses sobre o texto, através da activação do conhecimento prévio. Com este intento, quer o texto seja de ficção ou informativo, vão tentando prever palavras, acontecimentos, ou secções inteiras do texto. Tal como mencionado anteriormente, neste capítulo, os autores referem ainda a importância de motivar os alunos para o uso desta estratégia não só nas aulas, mas também, individualmente, em situação de estudo ou no seu dia-a-dia.

Vaz (1998), referindo-se a Graves, Cooke e Laberge (1983), afirma que o uso da estratégia da previsão visa “activar conhecimento que sirva de quadro de referência ao assunto; motivar o sujeito para ler; e fornecer uma estrutura organizacional para a compreensão”. Além disso, “ajuda a melhorar a compreensão quer da informação explícita quer implícita, tanto em textos narrativos como em textos expositivos, mostrando-se particularmente útil para os maus leitores, que habitualmente não recorrem de forma espontânea a quaisquer estratégias” (p. 104).

Na investigação de Graves e colaboradores (1983), que envolveu alunos de 5º e 7º anos considerados maus leitores, fez-se a troca de ideias acerca dos possíveis assuntos do texto, seguida da apresentação de um breve resumo de parte da história. Estas actividades, desenvolvidas numa fase prévia à leitura, visaram motivar os alunos e levá-los a prever, activando os respectivos conhecimentos prévios acerca dos possíveis assuntos do texto. As mesmas revelaram a sua eficácia, pois os alunos que nelas participaram obtiveram melhores resultados nas respostas do que os colegas que não desenvolveram estas actividades de predição e passaram, de imediato, à leitura.

A activação dos conhecimentos prévios é, portanto, um dos elementos essenciais na estratégia da previsão, pois os esquemas mentais que daí resultam orientam o leitor “na produção de inferências e elaborações. Além de fornecer um contexto significativo para enquadrar a nova informação, este conhecimento permite

ainda colmatar elementos subentendidos pelo autor, sendo possível comprovar o efeito desta variável já em alunos do 2º ano”, tal como afirma Vaz (1998, p. 105), referindo-se aos estudos de Haller (1990).

Uma das metodologias utilizadas para activar o conhecimento prévio e orientar o processo de compreensão é, por exemplo a de Ogle (1986), referido por Vaz (1998), a K-W-L (*What I Know? What do I want to learn? What did I learn?*). Nesta metodologia, através do auto-questionamento constante sobre o que sabe acerca do assunto do texto, o que gostaria de saber e o que aprendeu com a leitura (questão já inserida na fase da verificação), o leitor activa o conhecimento prévio e orienta conscientemente o seu processo de compreensão.

Face às conclusões das pesquisas realizadas no âmbito da predição, concordamos com Festas (2007, p. 1240), que, apoiando-se nos estudos de Irwin e Baker (1989), afirma que “será importante treinar todo um conjunto de estratégias vocacionadas para o estabelecimento de relações entre a informação do texto e os conhecimentos prévios. Fazer predições a partir do título ou dos primeiros parágrafos é uma boa forma de desenvolver esta capacidade para ligar o texto ao que se conhece”.

Face ao que fomos expondo, podemos concluir que o ensino explícito das estratégias de predição permite melhorar a *performance* do leitor, não só na tarefa de antecipação de conteúdos, mas também, indirectamente, na própria compreensão dos textos.

Dado o interesse da predição para o nosso estudo, iremos, de seguida, elencar várias tipologias de exercícios propostos por Irwin e Baker (1989), e que poderão ser aplicados a textos de diversa natureza, em situação de prática lectiva, visando o ensino explícito desta estratégia.

Quadro 1 – Exercícios de predição
(Adaptado de Irwin e Baker, 1989, p. 163- 173)

Exercícios promotores da predição	
A. Predição de palavras	1. Predição de uma palavra à qual foram retiradas as vogais;
	2. Predição de uma palavra em contexto frásico, a partir de consoante inicial, de espaços fornecidos e do contexto;
	3. Predição de palavras em contexto textual (as palavras retiradas do texto deverão ter vários sinónimos);
	4. Detecção e correcção de erros em textos familiares aos alunos (substituição de palavras-chave);
	5. Detecção e correcção de erros intencionais em diálogos criados pelos alunos (<i>TV Bloopers</i> – dramatização de diálogo);
	6. Predição de palavras em textos com enredo previsível (jogo de Bingo com as possíveis palavras a colocar nas lacunas);
	7. Teste de Cloze ³⁰ – predição de palavras em contexto textual;
	8. Predição de palavras a surgir no texto, a partir de títulos;
B. Predição do que surgirá no texto	1. Detecção e correcção de erros em textos, usando pistas sintácticas e o conhecimento prévio);
	2. Predição de tipologia de texto, conteúdo, título, imagens ou esquemas, a partir de segmentos textuais;
	3. Predição de “Quem?; O quê?; Onde?; Quando? Porquê?; Como? (esquema de seis colunas), a partir de segmentos textuais;
	4. Predição de frases e final de história, para textos com lacunas em pontos-chave;
	5. Predição de vinheta final de tira de BD;
	6. Predição de final de história;
	7. Introdução de perguntas preditivas em secções de texto, antecipadamente fragmentado (predição de conteúdo através da leitura da secção e questões apresentadas, seguida de verificação da justeza das predições, comparando com a informação do segmento textual seguinte);
	8. Predição da vinheta final de tiras de Banda Desenhada (criação de imagem e/ou fala);
	9. Criação de rotinas de predição (no final de cada capítulo, os alunos responderão a questões sobre qual poderá ser o conteúdo do capítulo seguinte, verificando, depois, a adequação das suas respostas à informação textual;
	10. Predição de conteúdo e de ajudas gráficas a partir de título;
	11. Predição de conteúdo textual, através de exercício de V/F de afirmações sobre o texto a abordar.

Refira-se que seguimos de perto a tipologia dos exercícios propostos por Irwin e Baker (1989), para a elaboração do programa de intervenção por nós aplicado no âmbito do desenvolvimento de competências de compreensão da leitura, recorrendo à

³⁰ Cloze- técnica de leitura, criada por Taylor em 1953 e usada como técnica de ensino desde 1970. Consiste, na sua variedade mais clássica, na omissão sistemática de palavras do texto (de 5 em 5 palavras), substituindo-as por lacunas que o aluno deverá preencher, utilizando a previsão.

estratégia da predição.

Mayer (1984, 1999) distingue ainda outro tipo de estratégias centradas no leitor e que denomina de “elaborative activities” (actividades elaborativas). Estas consistem em tarefas que visam que o leitor descreva o conteúdo do texto, através de notas, sumários ou gráficos. O autor exemplifica, recorrendo a um estudo por si efectuado em 1980, no qual solicitou a alunos que lessem um texto sobre como usar um sistema de base de dados. O grupo de alunos cujo texto incluía perguntas elaborativas que incidiam na descrição do funcionamento da base de dados por analogia com um trabalhador com a tarefa de organizar ficheiros em diversos cestos, conseguiu melhores resultados do que os outros alunos que só tiveram acesso ao texto.

Autores como Irwin e Baker (1989), Athayde *et al* (2001) e Festas (2007) referem-se também às estratégias de elaboração como sendo de extrema importância para a compreensão dos textos e para a aprendizagem.

Irwin e Baker (1989) referem que, nestas estratégias, o leitor assume um papel bastante activo e criativo, envolvendo-se num diálogo constante com o texto, tentando torná-lo mais familiar, indo além da informação explícita que este veicula, para estabelecer novas relações a partir da informação textual.

Segundo Festas (2007), estas “estratégias implicam, por parte do leitor, uma construção simbólica, de modo a tornarem mais compreensível o sentido do texto. Através de formas verbais ou de imagens é possível adicionar alguma informação, elaborada pelo próprio sujeito, à informação dada no texto, facilitando o estabelecimento de relações entre os conhecimentos anteriores e os actuais” (p. 1240). A autora refere ainda que tal “explica que um leitor possa, a partir da informação lida num texto, inferir novos factos e usar essa informação, integrada nos seus conhecimentos prévios, na resolução de problemas” (*Idem*).

Nist & Holschuh (2000), referidos por Festas (2007, p. 1240), apontam a construção de imagens mentais como a estratégia de elaboração por excelência, sendo ainda de realçar “o recurso ou a criação de paráfrases, de comparações, [...] e de

analogias”, relacionadas com o conteúdo do texto.

2.4.1.2. Estratégias nos diversos momentos de leitura

Outra forma de categorizar as estratégias de leitura é, de acordo com Vaz (1998), ter em conta o momento em que estas ocorrem, (antes, durante ou após a leitura), apesar de esta categorização não poder ser estanque, pois o leitor poderá recorrer a uma mesma estratégia em diferentes momentos da leitura.

Antes da leitura, as estratégias facilitadoras do processo de compreensão a que o leitor poderá recorrer “podem incluir a recordação de informação já adquirida e relacionada com o conteúdo do texto; uma passagem de olhos pelo título, subtítulos, eventuais perguntas, gráficos ou figuras” (Vaz, 1998, p. 104), “e, deste modo, criar um quadro contextual, no qual a informação a ler mais facilmente ganhe sentido” (Vaz, 2010, p. 165). Segundo Grau (1997) essas estratégias passam também pela “planificación óptima de la situación de lectura, analizando el texto para prever su grado de dificultad y poder anticiparse a las dudas de los alumnos, suscitando el interés y las expectativas de aquellos, activando sus conocimientos previos...” (p. 35).

Assim, a previsão ou antecipação, cujo elemento mais importante é a activação dos conhecimentos prévios do leitor, assume uma grande importância, pois, nesta fase da leitura, “o leitor apresenta as suas expectativas sobre o que vai ler. A sua experiência de leitura já acumulada, o domínio do sistema da língua, os conhecimentos sobre o tema devem estar estruturados na memória de longa duração e são chamados para que antes do início da leitura, o leitor possa antecipar e formular hipóteses sobre o texto” (Sequeira, 1999, p. 410).

Uma preparação prévia para a leitura torna-se essencial num ensino que se pretende direccionado para a compreensão, sendo o recurso à previsão essencial já que permite a formulação de hipóteses que irão ser confirmadas ou infirmadas, durante a leitura. Desta forma, facilitar-se-á a posterior construção de sentidos.

O aluno deve ser levado a antecipar o texto, perguntando-se acerca da

tipologia do mesmo, dos títulos, da enunciação (quem? para quem? etc.), dos conhecimentos prévios acerca do assunto, das palavras que já domina, do encadeamento das mesmas, do tipo de letra, das maiúsculas, dos sublinhados, das siglas, da pontuação, de imagens, etc. (Défalque, 1997; Sequeira, 1999). A predição possibilita ainda o enriquecimento vocabular, uma vez que o leitor poderá deduzir o significado de novos vocábulos, apoiando-se no sentido da frase.

A qualidade da compreensão do texto poderá ser condicionada pela habilidade do leitor, nesta fase da leitura, pelo que, segundo Tapia (1997), para formar leitores eficientes, seja imperioso que “se les enseñe a activar los conocimientos previos relevantes y a leer con el propósito adecuado dado que, en caso contrario, la interacción del sujeto con el texto no facilitará una comprensión adecuada del mismo. Necesitan, además, que se les enseñen estrategias para extraer el significado de las palabras del contexto; que se les enseñe explícitamente a leer tratando de detectar la progresión temática; que se les enseñe, a través de la reflexión sobre el significado de las conectivas y de los tiempos y modos verbales y de la actividad encaminada a mantener la referencia textual, a identificar la organización jerárquica de las ideas del texto, distinguiendo la diferente importancia de las ideas contenidas en el mismo” (p. 55). Assim, estas estratégias devem ser ensinadas explicitamente aos alunos, consciencializando-os do valor das mesmas para a compreensão da leitura, para que estes as usem com propriedade e autonomamente.

Durante a leitura, segundo Vaz (1998), o leitor centrar-se-á na monitorização³¹ do processo de ler, com o objectivo de dar um sentido lógico ao texto, confirmando ou rejeitando as suas previsões e ajustando-as, em caso de necessidade. Selecciona a informação, distinguindo ideias principais e secundárias, etc., usando as estratégias de selecção e organização da informação, referidas anteriormente.

Chegamos à fase depois da leitura, momento em que “os bons leitores procuram rever o texto e verificar a compreensão obtida, auto-questionando-se por

³¹ A monitorização é, segundo Vaz (2008), uma competência metacognitiva, que “pressupõe uma tomada de consciência, pelo sujeito, dos seus próprios processos cognitivos”. Esta permite que o leitor assuma um papel activo permanente ao longo do processo de leitura, levando-o “à identificação de dificuldades na apreensão clara da informação escrita” (p. 166), tendo como referência os objectivos de leitura traçados.

meio de interrogações do tipo: “O(s) meu(s) objectivo(s) foi (foram) atingido(s)?”, “O que é que eu aprendi?”, “As minhas previsões confirmaram-se?”, “Existe lógica no conjunto da informação apreendida?”, “Serei capaz de sintetizar as principais ideias?” (Vaz, 1998, p. 107). O aluno deve ser ensinado a utilizar estratégias como a releitura do texto, a reanálise de alguns trechos que não compreendeu tão bem, ou outras actividades de integração e elaboração como o resumo.

2.4.2. A influência das variáveis cognitivo-motivacionais no uso das estratégias de leitura

Quantos de nós educadores não sentimos já o desalento proveniente da constatação de que o aluno não passa do “conhecimento à acção”, o que impede o sucesso da aprendizagem?

Para que o aluno passe a usar de modo autónomo, sistemático e adequado as estratégias de leitura que lhe são ensinadas, este tem que as encarar como realmente proficuas, apropriadas e eficientes para o seu sucesso. Esse “fazer-de-facto” é, na perspectiva de Vaz (1998) com a qual concordamos, dependente de características cognitivo-motivacionais de cada indivíduo, e que poderão influenciar positiva ou negativamente a adopção eficiente das estratégias de leitura.

A nível motivacional, Vaz afirma que, quando os alunos “não compreendem o *valor* que podem assumir actividades como a análise do título, a observação de imagens, as antecipações do conteúdo ou a reflexão prévia sobre o tema “ (1998, p. 113), tendem a não as usar, de forma autónoma. Face ao exposto, é importante que os professores expliquem aos alunos “o valor das estratégias, de tal modo que possam ser aplicadas naturalmente, sem necessidade de apoio ou indicação do professor” (*idem*)

Outro factor importante são as “*atitudes para consigo*”, ou seja o auto-conceito que o sujeito tem acerca das suas capacidades. Goor e Sommerfield (1975), citados por Vaz (1998), referem a importância de se incrementarem acções que

favoreçam a melhoria da auto-estima, pois, quando o indivíduo tem uma opinião negativa acerca das suas capacidades, tal reflecte-se no seu desempenho ao nível da resolução de problemas e, logicamente da compreensão do texto.

Também Weinstein e Mayer (1986) apontam a influência da vertente emocional e afectiva dos alunos no seu desempenho escolar, referindo que “attention is directed away from learning and studying and is focused on themselves as inadequate students [...] produces a spiral effect where poor performances confirm student’s fears and intensify their anxiety” (p. 324).

Vaz (1998), tendo em mente os estudos de Nickerson (1988-89) menciona ainda um outro factor importante e que consiste nas *crenças* do aluno acerca “da inteligência e do conhecimento; sobre a relação entre a aprendizagem escolar e o mundo real; sobre o esforço, as capacidades e a sorte como causas do sucesso e do fracasso; sobre a responsabilidade pessoal; e sobre as capacidades e limitações próprias” (p. 114).

Apoiando-se nos estudos de vários autores, Vaz (1998) salienta a necessidade de se trabalhar ao nível da alteração destas crenças, levando os alunos a:

- estabelecer uma correlação entre a evolução da inteligência e a aprendizagem;
- compreender a utilidade da leitura proficiente e da aprendizagem escolar para o sucesso na vida extra-escolar;
- relacionar o esforço pessoal e o sucesso escolar.

Por último, o autor refere ainda o estilo cognitivo dos alunos, no que toca à sua atitude impulsiva ou reflexiva na resolução dos problemas. Face aos resultados inferiores dos alunos mais impulsivos, autores como Almeida e Morais (1990) e Feuerstein, Rand, Hoffman e Miller (1983), referidos por Vaz (1998), desenvolveram programas que provaram ser possível alterar a atitude impulsiva dos alunos e a adopção de uma maior reflexividade, com reflexos positivos no seu desempenho.

2.5. O ensino da compreensão da leitura

Face ao que expusemos e que segue a linha de pensamento de autores como Mayer (1984, 1999), Irwin e Baker (1989); Kintsh (1994), Festas (1998, 2007); Vaz (1998, 2010) e Athayde e colaboradoras (2001), parece-nos indiscutível que o ensino explícito das estratégias de leitura conducentes à melhoria da compreensão e a sua aplicação na abordagem de textos devem ser prioridades pedagógicas, pois “os leitores que usam estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura, têm um maior sucesso quer no domínio linguístico quer no domínio da compreensão leitora quer na aprendizagem em geral” (Sequeira, 1999, p. 412).

No entanto, tal como afirma Vaz (2010), a “prática lectiva no âmbito do ensino da leitura, entre nós, tem-se preocupado essencialmente com o ensino explícito e directo da decifração [...] uma vez aprendida a “mecânica” da leitura, o desenvolvimento da capacidade da compreensão fica, em grande parte, entregue ao aluno” (p. 162). Segundo o autor, essa realidade prende-se com a ideia de que é impossível ensinar explicitamente a compreensão, por esta envolver um “processo cognitivo “coberto” inacessível à observação e controlo do professor” (p. 163), pelo que o ensino da compreensão se tem reduzido a uma prática centrada na leitura do texto e questionamento posterior sobre o mesmo, para que o docente afira o nível de compreensão obtido.

Frisando a importância da leitura na aprendizagem, Festas (2007) salienta que “uma aprendizagem activa depende, essencialmente, da actividade cognitiva de quem aprende. Desenvolver esta actividade de modo a que se atinjam objectivos ligados à transferência e não apenas à reprodução dos conhecimentos parece-nos ser o verdadeiro problema em educação” (p. 1241). A autora refere a importância do ensino das estratégias de leitura e de estudo, “que se reportam à actividade cognitiva a desenvolver pelos leitores nas diferentes fases do processamento de informação, destinando-se, fundamentalmente, a ajudar os processos de organização e de integração dos conhecimentos do texto” (Festas, 2007, p. 1242), para o desenvolvimento da competência da compreensão e de uma aprendizagem significativa.

Também Weinstein e Mayer (1986) defendem que o ensino de qualidade é o que confere, gradualmente, ao aluno uma maior responsabilidade face à sua aprendizagem, tendo o professor a missão de orientar “teaching students how to learn, how to remember, how to think, and how to motivate themselves” (p. 315). Interessa portanto não só o que se aprende (produto), mas como se aprende (processo).

Autores como Palincsar e Brown (1984) e Pearson e Leys (1985), defendem um ensino baseado na prática guiada, em que o professor define, inicialmente, a experiência de aprendizagem, os seus objectivos e os comportamentos que se esperam dos alunos, estimulando, gradualmente, a sua autonomia e crescente responsabilidade na construção do saber. Segundo Palincsar e Brown (1984), este tipo de instrução permitirá uma aprendizagem que assegura a consolidação e transferência dos conhecimentos para novos contextos.

Aplicando este modelo de ensino de prática guiada no âmbito da compreensão, Pearson e Leys (1985) propõem as seguintes cinco fases:

1. “teacher models and explains” - o docente explicita a actividade, os seus objectivos e as estratégias a usar;
2. “guided practice”- o professor guia, primeiramente, os alunos, exemplificando as estratégias a utilizar e justificando o seu uso;
3. “teacher reviews the concept being taught”- o professor revê os conceitos leccionados, verificando se os alunos compreenderam os exemplos fornecidos;
4. “independent practice” – os alunos treinam autonomamente as estratégias ensinadas e exemplificadas, com o mínimo de intervenção do professor. No entanto, este poderá fornecer pistas, caso os alunos se distanciem do pretendido;
5. “application”- o docente revê os exercícios realizados, dialogando com os alunos e esclarecendo dificuldades. Frisa a importância das estratégias utilizadas e motiva os alunos para a prática autónoma e individual do que aprenderam.

Também Giasson (1993) propõe um modelo semelhante para o ensino explícito das estratégias de compreensão:

1. Definir e valorizar a estratégia a usar, através de uma linguagem perceptível pelos alunos (em que consiste, quais as situações em que deve ser usada e qual a sua utilidade);
2. Explicitar com clareza as várias etapas seguidas por um bom leitor, ao nível da aplicação da estratégia em estudo;
3. Realizar conjuntamente com os alunos, ou através do trabalho de grupo, vários exercícios visando o uso da estratégia, orientando-os através da interacção e diálogo inter-turma, para a compreensão e domínio da estratégia;
4. Levar os alunos a utilizar autonomamente a estratégia, para que estes consolidem os seus conhecimentos sobre a mesma e se tornem responsáveis pela sua escolha/aplicação;
5. Motivar os discentes para a aplicação autónoma e ajustada da estratégia, em diferentes contextos, revendo as situações adequadas para o seu uso, bem como a sua utilidade para a compreensão do texto.

Autores como Giasson (1993) e Vaz (1998), consideram fundamental que, no ensino da compreensão leitora, o aluno se torne progressivamente consciente dos seus processos cognitivos, para que, em resultado dessa consciência, possa monitorizar e regular a sua própria compreensão. O desenvolvimento das competências metacognitivas assume, portanto, grande importância para o ensino da compreensão, pois permitem planificar, avaliar e regular a aprendizagem, possibilitando ao aluno avaliar as diversas estratégias de compreensão que conhece e adoptar as mais adequadas aos objectivos pretendidos. Mais importância assume quando se tem em conta que esta “no restringe su influencia a las actividades curriculares, sino que se proyecta a la forma en cómo el individuo piensa, procesa la información, la almacena, la recupera, etc.” (Belmonte, 1997, p. 272).

Por último, convém sublinhar mais uma vez, que o ensino da compreensão não poderá ser alheio à motivação dos alunos. Só com a motivação e envolvimento do aluno, levando-o a conhecer as estratégias, a compreender a sua aplicação e a

reconhecer a proficiência do seu uso para a aprendizagem, se poderá passar do *saber*, do *saber fazer* ao *fazer-de-facto*, pois a “eficácia do ensino só será real após a passagem do conhecimento à acção” (1998, p. 112). Desta forma, as estratégias de leitura conducentes à compreensão passarão a ser usadas de forma sistemática e consciente, ao longo da vida.

Como conclusão, sendo a leitura um processo interactivo, há que ter em mente que “ensinar a compreender pressupõe uma ampla intervenção capaz de actuar sobre múltiplas e diversificadas esferas de competência do sujeito, isto é, capaz de desenvolver simultaneamente a cognição, a metacognição e a predisposição” (Vaz, 1998, p. 118).

Estes três vectores convergem, portanto, para um modelo de ensino que atribui ao aluno um papel activo e de gradual responsabilidade na sua aprendizagem. Para que os discentes compreendam o que lêem e para que o ensino-aprendizagem seja pautado pelo sucesso, é imperioso que o aluno se sinta motivado, domine e utilize sistemática e autonomamente as estratégias de leitura e que consiga auto-regular paulatinamente a sua leitura.

Esta deambulação pela literatura e o contacto com a investigação sobre a temática da compreensão da leitura, veio fortalecer a nossa crença de que o ensino explícito de estratégias de leitura e, mais concretamente, no caso do nosso estudo, da estratégia da predição, influem significativamente na “melhoria das competências leitoras dos nossos alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio da compreensão” (Vaz, 2010, p. 171).

PARTE II: Estudo Empírico

CAPÍTULO 3. PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

“Investigar em Educação e no quadro das Ciências da Educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral.”

João Amado (2009, p. 57)

3.1. Justificação do estudo

A aquisição da competência da leitura é talvez a aprendizagem que mais relevância assume no sucesso educativo e na integração dos alunos na sociedade contemporânea. Ler eficazmente permite ao sujeito dominar os recursos disponibilizados, participar activa e civicamente, ser aceite e alcançar a consciência crítica que lhe confere autonomia.

Todavia, ler implica ir mais além do que a simples descodificação das palavras. A verdadeira meta da leitura é a extracção de significados, de informações, ou seja, compreender o que se lê (Mayer, 1984, 1999; Irwin e Baker, 1989; Vaz, 1998, 2010, Festas, 1998, 2007; Citoler, 2000, Sim-Sim, 2007). Inês Sim-Sim (2007) refere que ensinar “a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (p. 5-6).

Sendo a leitura uma competência transversal e dada a sua importância para a aprendizagem quer na escola quer ao longo da vida, bem como para o sucesso e integração do indivíduo na sociedade, consideramos que o ensino explícito da leitura e das estratégias que visam o desenvolvimento da compreensão, deve ser uma das prioridades do sistema educativo.

Face à posição privilegiada que a BE assume na escola, tendo em conta parte da sua missão no âmbito do desenvolvimento das literacias e da leitura e como centro promotor/difusor do conhecimento, consideramos que este recurso educativo poderá ser um aliado substancial, no papel que cabe a todos os agentes educativos, no que concerne o desenvolvimento da competência da leitura.

Deste modo e partindo da BE, decidimos desenvolver um estudo empírico, que julgamos poder contribuir para o cumprimento da exigente missão da escola no domínio da compreensão da leitura.

Tendo em conta que o nosso estudo se insere no âmbito do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, desejávamos estudar uma temática que se inserisse nesta área de investigação e que contribuísse, se possível, para uma reflexão sobre a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do sucesso educativo e social dos nossos alunos. Foram várias, portanto, as razões que estiveram na génese da decisão por nós tomada.

Em primeiro lugar, pesaram razões de índole pessoal e profissional, pois gostaríamos de conhecer mais sobre uma temática que ganhou o nosso especial apreço por conciliar duas vertentes da nossa prática docente, ou seja, a coordenação da Biblioteca Escolar e a docência em Língua Portuguesa, onde contactamos, diariamente, com as limitações vividas pelos alunos maus leitores, a nível da Língua Portuguesa e da aprendizagem, no geral. Apercebemo-nos igualmente que, apesar do forte investimento nas Bibliotecas Escolares e das funções e papel que estas poderão assumir no apoio às práticas lectivas e desenvolvimento da competência da leitura, por exemplo, as potencialidades das mesmas ainda não são, em muitos casos, devidamente aproveitados pelos docentes.

Além disso, tendo sido Coordenadores do Departamento de Línguas, durante vários anos, constatámos que a área do ensino explícito da compreensão da leitura é uma das que mais necessita de intervenção urgente, quer ao nível da actualização científico-pedagógica dos docentes, quer da transposição deste saber para as respectivas práticas pedagógicas.

Tivemos ainda razões de ordem científica. Desejávamos contribuir para a pesquisa, desenvolvida em contexto escolar, em torno do ensino directo e explícito de estratégias de compreensão, visando o desenvolvimento das competências da leitura. Além disso, pretendemos colaborar, mesmo que modestamente, para a reflexão sobre a necessidade de melhorar a formação dos docentes, ao nível da respectiva qualificação na área das práticas de ensino explícito de estratégias promotoras da compreensão da leitura.

Assim, numa amostra constituída por duas turmas de alunos de 5º ano de escolaridade, pretendemos avaliar o impacto da aplicação de um programa de intervenção no domínio do desenvolvimento da compreensão leitora, por nós elaborado, cujo foco incide nas competências relacionadas com a capacidade de prever.

3.2. Problema, variáveis e especificação de conceito

Partindo do que atrás expusemos, brotou a nossa questão que é, em suma, o problema do nosso estudo: *“Será que um grupo de alunos de 5º ano de escolaridade, submetido a um programa de intervenção de desenvolvimento de competências de predição, através da Biblioteca Escolar, obtém melhores resultados, num pós-teste, do que um grupo de alunos de 5º ano de escolaridade não submetido a essa intervenção?”*

Deste modo, a variável dependente é a aprendizagem/ compreensão dos alunos, avaliada pela competência da predição e a variável independente é o ensino/ treino de estratégias.

No sentido de melhor esclarecer a questão que colocamos, iremos especificar brevemente o conceito de predição.

Predição (preditibilidade, previsão ou antecipação) é um conceito que vem sendo estudado pela Psicolinguística no que se refere à leitura e define-se como uma estratégia cognitiva que implica antecipar, prever factos ou conteúdos do texto visando: “activar conhecimento que sirva de quadro de referência ao assunto; motivar o sujeito para ler; e

fornecer uma estrutura organizacional para a compreensão” (Graves, Cooke e LaBerge, 1983, referidos por Vaz, 1998, p. 104).

Tal como referido várias vezes, no capítulo 2, deste nosso estudo, vários são os investigadores (Irwin e Baker, 1989; Vaz, 1998, 2010; Athayde e colaboradoras, 2001; Festas, 2007) que frisam os reflexos positivos que a utilização da predição traz ao nível do desenvolvimento da competência da compreensão de textos e consequentemente, da superação de dificuldades do aluno no âmbito da aprendizagem. Vaz (1998) chega a referir que a “previsão ou antecipação é, muito provavelmente, uma das estratégias mais frutuosas e mais utilizadas na fase da pré-leitura” (p. 104), embora esta deva igualmente ser usada durante a leitura, para facilitar o processo de compreensão da informação implícita e explícita presente nos textos das mais diversas tipologias.

Irwin e Baker (1989) referem que: “Good readers are constantly forming hypotheses about what comes next in the passage they are reading. This may involve predicting the next word, the next event, or the content of the entire section to follow. Like so many other comprehension skills, this requires prior knowledge about the content and about the structure of what is being read. It also requires that the reader be actively involved in making meaning out of the words” (p. 161).

3.3. Objectivos do estudo

O **objectivo central** do nosso estudo é o de testar a eficácia da aplicação de um programa de intervenção para estimular o desenvolvimento das competências de predição na leitura, em alunos de 5º ano, do 2º ciclo do ensino básico.

Tivemos ainda o **objectivo** de construir um programa de intervenção que contribuísse para o desenvolvimento da competência da compreensão da leitura, através do treino da estratégia cognitiva da predição.

3.4. Metodologia

Dadas as características deste estudo, que consistiram na escolha, por conveniência, de uma amostra constituída por 35 sujeitos, distribuídos por um Grupo Experimental e um Grupo de Controlo; onde se aplicaram testes antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da intervenção e manipulação experimental das variáveis em estudo (aplicação de um programa de intervenção no Grupo Experimental), podemos afirmar que este segue um plano *quasi*-experimental.

A aplicação do pré-teste permitiu verificar se os dois grupos eram equivalentes em relação à variável dependente “aprendizagem/compreensão dos alunos, avaliada pela competência da predição”. A comparação dos resultados do pós-teste dos dois grupos permitem determinar a eficácia do tratamento.

3.4.1. Amostra

A nossa amostra foi constituída por 35 alunos pertencentes a duas turmas do 5.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, mais especificamente da Escola Básica 2,3 de Condeixa-a-Nova, situada a 14 quilómetros da cidade de Coimbra.

A turma que funcionou como Grupo de Controlo (5º F) era constituída por 18 alunos o mesmo acontecendo com a turma do Grupo Experimental (5º G). No entanto, o primeiro percalço deste estudo surgiu quando um dos alunos da turma do Grupo Experimental faltou à aula em que se realizou o pré-teste. Desta forma e apesar do discente ter estado presente ao longo das oito sessões do programa de intervenção e de ter realizado o pós-teste, os dados referentes ao aluno não foram considerados neste estudo.

A selecção da amostra não foi aleatória mas sim por conveniência, por motivos que se prendem com o facto de esta se mover em contexto escolar, onde é viável trabalhar apenas com grupos turma já constituídos. De entre as 7 turmas de 5º ano a frequentarem o Agrupamento em que decorreu o estudo, foram escolhidas as mencionadas por se considerar que eram as que mais se assemelhavam ao nível do perfil

dos alunos, do meio socioeconómico e cultural em que se integram e do seu aproveitamento à disciplina de Língua Portuguesa, tendo em conta os resultados da avaliação sumativa do 1º período.

Refira-se que para esta caracterização se tornaram imprescindíveis os dados fornecidos pelos Directores de Turma, que facultaram os respectivos Projectos Curriculares de Turma para levantamento dos dados pretendidos, bem como o diálogo constante com os docentes de ambos os grupos.

Caracterização Geral da Amostra

Tal como acima referido, apesar de ambas as turmas serem constituídas por 18 alunos, para a análise estatística dos dados ter-se-ão em conta 18 alunos do Grupo de Controlo (5º F) e 17 do Grupo Experimental (5º G).

Para a caracterização dos Grupos consideram-se factores como: o sexo; a idade; o número de alunos com retenções; o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais; a avaliação do 1º período a Língua Portuguesa e o perfil comportamental das turmas, em termos genéricos.

Passemos à apresentação dos dados caracterizadores da amostra.

Quadro nº 2 – Caracterização da Amostra por Sexo

	Masculino		Feminino	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Grupo de Controlo	11	61,1%	7	38,9%
Grupo Experimental	9	53%	8	47%

Podemos pois constatar que existe algum equilíbrio a nível do sexo dos alunos que constituem ambas as turmas. No entanto, existe uma maior paridade entre o número de rapazes (9) e raparigas (8), no Grupo Experimental.

Quadro nº 3 – Caracterização da Amostra por Idade

Idade	9		10		11		12		13		MÉDIA
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Grupo de Controlo	2	11,1	13	72,2	2	11,1	1	5,6	0	0	10,1
Grupo Experimental	1	5,9	11	64,7	3	17,6	1	5,9	1	5,9	10,4

Verifica-se que, em ambas as turmas, a grande maioria dos alunos tem 10 anos, apresentando assim uma adequação entre a faixa etária e o nível de ensino que frequentam (72,2% no Grupo de Controlo e 64,7%, no Grupo Experimental). A média de idades de ambos os grupos é próxima, embora a do Grupo Experimental (10,4) seja ligeiramente superior à do grupo de Controlo (10,1), o que se deve à existência de: dois alunos com 9 anos no Grupo de Controlo e de apenas um no Grupo Experimental; dois alunos com 11 anos no Grupo de Controlo e de três no Grupo Experimental; sujeito com 13 anos no Grupo Experimental (mais do que uma retenção, em anos anteriores) e nenhum no Grupo de Controlo.

Quadro nº 4 – Caracterização da Amostra por Alunos Retidos em anos lectivos anteriores

	Alunos Retidos em anos lectivos anteriores	
	Quantidade	%
Grupo de Controlo	2	11,1%
Grupo Experimental	2	11,8%

O Grupo de Controlo e o Grupo Experimental têm o mesmo número de alunos com retenções em anos lectivos anteriores (dois sujeitos), concluindo-se que a influência desta variável é equivalente, em ambos. A ligeira discrepância de média percentual entre o Grupo de Controlo (11,1%) e o Grupo Experimental (11,8%) deve-se à diferença de um sujeito na sua constituição.

Quadro nº 5 – Caracterização da Amostra por Alunos com Necessidades Educativas Especiais

	Alunos com Necessidades Educativas Especiais	
	Quantidade	%
Grupo de Controlo	1	5,5%
Grupo Experimental	1	5,9%

A influência da variável Alunos com Necessidades Educativas Especiais será também equivalente para ambos os Grupos (um sujeito cada). Mais uma vez se refere que a ténue diferença de média percentual entre o Grupo de Controlo (5,5%) e o Grupo Experimental (5,9%) se prende com a diferença de um sujeito na sua constituição.

Quadro nº 6 – Caracterização da Amostra por Níveis obtidos a Língua Portuguesa no 1º período

Idade	<3		3		4		5		MÉDIA DE CLASSIFICAÇÕES
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Grupo de Controlo	3	16,7	10	55,5	5	27,8	0	0%	3,1
Grupo Experimental	3	17,65	11	64,7	3	17,65	0	0%	3

A diferença de média de classificações a Língua Portuguesa, na avaliação sumativa do 1º período, entre o Grupo de Controlo (3,1) e o Grupo Experimental (três) é residual. Ambos os grupos apresentam o mesmo número de sujeitos (três) com níveis inferiores a três à disciplina em questão, concluindo-se que a influência desta variável em ambos os grupos é similar.

Verifica-se, no entanto, uma ligeira discrepância entre a quantidade de níveis três e 4 nos dois grupos. No Grupo de Controlo, dez dos sujeitos obtiveram nível 3 (55,5%), enquanto cinco obtiveram nível 4 (27,8%). No Grupo Experimental, onze sujeitos tiveram nível 3 (64,7%) e apenas três obtiveram nível 4 (17,65%).

Analisemos de seguida, de forma genérica, o perfil comportamental e motivacional de ambos os Grupos, domínio em que é mais notória a diferenciação entre ambos os Grupos. Para o traçar deste perfil, tivemos como fonte de dados, as conversas mantidas com os docentes de ambas as turmas, as apreciações dos próprios sujeitos e, sobretudo, a informação recolhida da última acta de ambos os Conselhos de Turma.

O Grupo de Controlo, embora tivesse quatro alunos com um comportamento mais desatento e conversador, o comportamento da turma, na sala de aula foi considerado razoável, por todos os professores, sendo cinco destes (num total de oito) comuns à turma do Grupo Experimental. A nível motivacional, ou seja de participação e empenho no estudo, o desempenho da turma foi considerado satisfatório. Nenhum dos alunos ficou retido. Na primeira sessão, onde foi apresentada a docente que leccionaria

as aulas durante oito semanas, todos os alunos se mostraram bastante receptivos e expectantes. Ao longo das oito sessões, embora as duas primeiras tenham sido algo turbulentas, tendo a docente a necessidade de ir relembrando e fazendo cumprir regras, que, apesar de conhecerem, os discentes tentavam quebrar, certamente para verificarem os limites que lhes eram permitidos, as aulas decorreram muito bem, imperando, genericamente, o empenho, a participação e colaboração nas actividades, assim como um comportamento que a docente classifica de Bom.

Em traços gerais, o comportamento do Grupo Experimental, pelo contrário, foi caracterizado pelo Conselho de Turma como insatisfatório, tendo-se verificado, ao longo do ano, problemas de séria indisciplina, falta de respeito entre os sujeitos do grupo-turma quer para com os docentes, a quem vários dos alunos não encarava como a autoridade dentro da sala de aula, nem como os detentores do saber. Estas situações de indisciplina resultaram em: dezanove participações disciplinares a oito dos alunos da turma, sendo quatro deles reincidentes por várias vezes, reuniões de Conselho Disciplinares; três reuniões conjuntas com a Directora do Agrupamento, Conselho de Turma e pais e Encarregados de Educação para definição de estratégias para melhorar o comportamento e o aproveitamento; a intervenção da Psicóloga do agrupamento, entre tantas outras medidas de concertação de atitudes entre os elementos do Conselho de Turma. A nível motivacional e de atitudes face à escola e aprendizagem, o Conselho de Turma considerou este aspecto pouco satisfatório, uma vez que a grande maioria dos discentes não tinha hábitos de trabalho e de estudo, não se faziam acompanhar do material necessário às aulas e durante as mesmas, era difícil levá-los a estarem atentos e concentrados nas tarefas a executar. Três dos alunos ficaram retidos, um deles em situação de segunda retenção, no 5º ano de escolaridade.

A nível do programa de intervenção, levado a cabo no Grupo Experimental, há a referir que, apesar da receptividade mostrada, inicialmente, aquando da sua apresentação, o panorama mudou, ao longo das oito semanas em que este decorreu. Os alunos manifestaram todas as características acima referidas, tendo sido bastante difícil à investigadora, elemento externo ao Conselho de Turma, levar a cabo o estudo a que se havia proposto. Foi necessário proceder à reformulação de actividades e de ritmo da aula, inicialmente previstos, interromper tarefas que se encontravam a decorrer para

tentar solucionar questões de conflito inter-turma, o que, certamente, prejudicou os resultados obtidos. Sentimos bem patente a influência das variáveis cognitivo-motivacionais (Vaz, 1998) neste estudo, o que nos leva a questionar: “Se o perfil cognitivo-motivacional da turma fosse diferente, como seriam os resultados obtidos?” É-nos, no entanto, impossível responder a tal questão. Além disso e apesar de nos parecer claro que os resultados teriam sido superiores, não temos como o provar e uma resposta à questão, levar-nos-ia a enveredar este estudo por outras áreas que não a que nos propusemos investigar. Talvez, numa próxima investigação.

Caracterização da amostra a partir dos Encarregados de Educação e Agregado Familiar

Visando complementar a caracterização da amostra, tivemos ainda em linha de conta: o contexto familiar em que se integram os alunos, ou seja, o respectivo agregado familiar; as habilitações académicas dos pais e encarregados de educação e o nível sócio-económico a que pertencem.

Quadro nº 7 – Caracterização da Amostra por Constituição de Agregado Familiar

Agregado Familiar (Com quem vive)	Pais		Mãe		Pai		Avós	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo de Controlo	14	77,8%	3	16,7%	0	0%	1	5,5
Grupo Experimental	11	64,7	6	35,3%	0	0%	0	0%

Neste âmbito, constatamos que a grande maioria dos sujeitos do Grupo de Controlo estão integrados em agregados familiares típicos, constituídos pelos pais e, eventualmente, irmãos (77,8%). Só três alunos vivem apenas com a mãe (16,7%) e um dos sujeitos vive com os avós (5,5%).

No caso do Grupo Experimental, denotamos que, apesar da maioria dos sujeitos se inserir em agregados familiares típicos (64,7%), seis vivem apenas com a mãe (35,3%) e nenhum vive com os avós.

Quadro nº 8 – Caracterização da Amostra de acordo com as Habilitações Acadêmicas dos Pais e Encarregados de Educação

Habilitações	4º ano		6º ano		9º ano		12º ano		Licenciatura	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo de Controlo	4	11,1	7	19,4	8	22,3	12	33,3	5	13,9
Grupo Experimental	8	22,9	9	25,7	10	28,6	5	14,2	3	8,6

Neste domínio e face a alguma falta de dados fornecidos por alguns dos alunos, que desconhecem as reais habilitações literárias dos pais e encarregados de educação, optámos por não tratar os dados do pai e da mãe em separado.

O quadro apresentado revela algumas diferenças existentes intra-grupos, pois ambos evidenciam heterogeneidade a este nível (as habilitações académicas dos pais encarregados de educação de cada uma das turmas vão desde a conclusão do 1º Ciclo até alguns pais que detêm licenciatura).

São também notórias diferenças entre os dois grupos. Os pais e encarregados de educação do Grupo de Controlo têm habilitações académicas superiores às do Grupo Experimental. Enquanto o Grupo de Controlo evidencia a grande maioria dos pais com o 12º ano (33,3%) e cinco com licenciatura (13,9%), dos do Grupo Experimental apenas cinco (14,2%) possuem o 12º ano e 3 (8,6%) são licenciados. No Grupo Experimental, a maioria dos pais e encarregados de educação concluiu apenas o 3º Ciclo do Ensino Básico (28,6%), apesar de um valor muito aproximado, num total de nove sujeitos (25,7%) terem terminado somente o 2º Ciclo. Oito dos pais e encarregados de educação dos alunos do Grupo Experimental têm apenas o 4º ano de escolaridade, descendo este número para quatro (11,1%), no Grupo de Controlo. Refira-se que nenhum dos pais e encarregados de educação tem o bacharelato.

As percentagens apresentadas permitem-nos concluir que existe alguma desigualdade cultural a nível dos agregados familiares em que os discentes se inserem, quer dentro de cada Grupo quer entre o grupo de Controlo e o Grupo Experimental.

Caracterização do Nível Sócio-Económico da Amostra

Para encetarmos a caracterização em questão, atendemos às habilitações literárias dos pais e encarregados de educação, já apresentadas, à respectiva situação profissional, bem como à existência de alunos que usufruam de subsídio escolar.

Quadro nº 9 – Caracterização da Amostra por Alunos com Subsídio Escolar (Apoio Económico)

Subsídio Escolar (Apoio Económico)	Subsídio Escalão A		Subsídio Escalão B		TOTAL (alunos com apoio económico)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo de Controlo	1	5,6%	4	22,2%	5	27,8%
Grupo Experimental	3	17,6%	4	23,6%	7	41,2%

Tal como podemos verificar, existe uma discrepância entre os dois grupos, quanto ao número de alunos que usufruem de subsídio económico e o escalão em que este se integra. No Grupo de Controlo, um aluno tem escalão A (5,6%), enquanto no Grupo Experimental esse número sobe para os três (17,6%). Quanto ao escalão B, existe uma paridade entre os alunos que dele usufruem (quatro em cada grupo). Ao nível da média total de alunos por turma que beneficiam de auxílio económico, verificamos que no Grupo Experimental esta é bastante superior, pois 41,2% dos discentes da turma necessitam de apoio económico, enquanto a média do Grupo de Controlo é de 27,8%. Os dados indicam que em ambos os grupos existem situações de carência económica, mas esta é mais acentuada no Grupo Experimental.

Para caracterizarmos o nível sócio-económico da amostra, agrupámos os sujeitos em três níveis, ou seja, nível sócio-económico: baixo; médio e alto.

Quadro nº 10 – Caracterização da Amostra por Nível Sócio-Económico

Nível sócio-económico	Baixo		Médio		Alto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo de Controlo	10	55,6%	8	44,4%	0	0%
Grupo Experimental	12	70,6%	5	29,4%	0	0%

Os dados reunidos demonstram heterogeneidade entre os dois grupos, a nível sócio-económico. Embora a maioria dos agregados familiares de ambos os grupos se situe num nível baixo, encontrando-se alguns elementos no desemprego, outros em situação precária de emprego e outros desempenhando profissões como: operários fabris ou da construção civil; motoristas; electricistas; mecânicos; balconistas; ou empregadas domésticas, constatamos que esta tendência é muito mais acentuada no Grupo Experimental (70,6%), enquanto no Grupo de Controlo os valores são de 55,6%. Constatamos ainda que as diferenças, tendo em conta as habilitações literárias dos pais e encarregados de educação dos dois grupos, surge atenuada, nesta análise sócio-económica, pois malgrado a existência de alguns com um nível de instrução mais elevado, tal não se reflecte ao nível sócio-económico, pois alguns destes exercem profissões similares aos pais e encarregados de educação com menos habilitações literárias ou encontram-se mesmo desempregados.

3.4.2. Instrumentos e Materiais Utilizados

A fim de concretizar o estudo que nos propusemos e apoiando-nos em diversas fontes entre as quais destacamos a obra de Irwin e Baker (1989), intitulada *Promoting active reading comprehension strategies*, elaborámos vários instrumentos, nomeadamente: testes de avaliação (*Anexo I - Instrumentos de Avaliação: Pré-teste e Pós-teste*) e fichas de apoio às actividades desenvolvidas ao longo das oito sessões do programa de intervenção (*Anexo III - Materiais de Apoio*).

Pré-teste e Pós-teste

Neste estudo, que segue um plano *quasi*-experimental envolvendo um Grupo Experimental e um de Controlo, houve dois momentos de avaliação dos sujeitos:

-um antes da aplicação do “tratamento” (programa de intervenção visando o desenvolvimento de competências e estratégias de predição da leitura), através de um pré-teste, para determinar o grau de competências prévias dos alunos ao nível da estratégia da predição;

- outro, após a aplicação do “tratamento” no Grupo Experimental, através de um pós-teste, para medir o grau de progressão ao nível das competências e estratégias de predição dos alunos, fazendo a respectiva comparação com o pré-teste.

O pré-teste e o pós-teste foram elaborados, por nós, após pesquisa em várias fontes, tal como acima referimos. A primeira versão de ambos foi submetida ao parecer dos juízes (as nossas orientadoras e duas professoras de Língua Portuguesa, que leccionam o 2º Ciclo). Após as alterações sugeridas e antes da realização dos testes pela amostra, testou-se a adequação dos mesmos, solicitando-se a dois alunos de 5º ano, de outras turmas que não as envolvidas no estudo, que os solucionassem.

Estas provas, a realizar no tempo máximo de 45 minutos, têm o mesmo grau de dificuldade, a mesma estrutura, o mesmo número de questões (9), cotados de acordo com o número de tarefas implicadas em cada um deles (ambos com 23 tarefas). O somatório total da cotação é de 61 pontos. Para uma percepção mais completa dos instrumentos em questão, aconselhamos a sua consulta no Anexo I - *Instrumentos de Avaliação: Pré-teste e Pós-teste*.

Uma vez que o nosso objectivo se centrava na aferição das competências e estratégias de predição utilizadas pelos sujeitos, nas diversas tarefas, frise-se que não se estabeleceram critérios de cotação do desempenho dos sujeitos ao nível da estrutura e coesão das respostas; sintaxe; vocabulário utilizado e ortografia.

O quadro que se segue discrimina, de forma sintética, o número de itens, as competências/tarefas envolvidas em cada um deles; a descrição dos níveis de desempenho esperados com a respectiva cotação. Este serviu também como suporte à correcção e cotação dos testes, visando a análise dos dados.

Quadro nº 11 - Competências Avaliadas pelos Itens e Critérios Específicos de Avaliação (Pré-teste e Pós-teste)

ITENS		RESPOSTAS	COTAÇÃO
Nº	Competências/tarefas	DESCRICAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO	
1	Completar uma palavra a partir da predição das vogais suprimidas	a) Completa correctamente a palavra	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		b) Completa correctamente a palavra	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		c) Completa correctamente a palavra	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
2	Predizer palavras sem vogais em contexto frásico	a) Completa os vocábulos com as 14 vogais adequadas às lacunas indicadas e ao contexto frásico	3
		Completa os vocábulos com 13 a 12 vogais adequadas às lacunas indicadas e ao contexto frásico	2
		Completa os vocábulos com 11 a 10 vogais adequadas às lacunas indicadas e ao contexto frásico	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		b) Selecciona as 14 vogais adequadas à palavra e ao contexto frásico	3
		Completa os vocábulos com 13 a 12 vogais adequadas às lacunas indicadas e ao contexto frásico	2
		Completa os vocábulos com 11 a 10 vogais adequadas às lacunas indicadas e ao contexto frásico	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
3	Predizer palavras em contexto frásico, a partir do grafema inicial e respeitando as lacunas fornecidas	a) Prediz a palavra adequada ao contexto, ao grafema inicial e às lacunas fornecidas	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		b) Prediz as três palavras adequadas ao contexto, aos grafemas iniciais e às lacunas fornecidas	3
		Prediz duas das palavras adequadas ao contexto, aos grafemas iniciais e às lacunas fornecidas	2
		Prediz uma das palavras adequadas ao contexto, aos grafemas iniciais e às lacunas fornecidas	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		c) Prediz as duas palavras adequadas ao contexto, aos grafemas iniciais e às lacunas fornecidas	2
		Prediz uma das palavras adequadas ao contexto, aos grafemas iniciais e às lacunas fornecidas	1
Dá outra resposta ou resposta ilegível	0		
4	Seleccionar as palavras adequadas ao contexto textual	Selecciona, da lista fornecida, as doze palavras adequadas ao contexto textual	12 (1p. a cada palavra correcta)
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
5	Detectar incoerências, erros e inconsistências no acto da leitura	a) Identifica a palavra intrusa e substitui-a por um vocábulo adequado ao contexto	2
		Identifica a palavra intrusa, mas não a substitui por um vocábulo adequado ao contexto	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		b) Identifica a palavra intrusa e substitui-a por um vocábulo adequado ao contexto	2
		Identifica a palavra intrusa, mas não a substitui por um vocábulo adequado ao contexto	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		c) Identifica a palavra intrusa e substitui-a por um vocábulo adequado ao contexto	2
		Identifica a palavra intrusa, mas não a substitui por um vocábulo adequado ao contexto	1
Dá outra resposta ou resposta ilegível	0		

<i>ITENS</i>		<i>RESPOSTAS</i>	<i>COTAÇÃO</i>
Nº	Competências/tarefas	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO	
6	Indicar as palavras que complementam o sentido da frase e do texto (teste de Cloze)	Indica doze palavras que complementam adequadamente o sentido do texto	12 (1 ponto a cada palavra correcta)
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
7	Antecipar a vinheta final de um texto misto (Banda Desenhada)	a) Antecipa a vinheta final da tira de Banda Desenhada, dando um final coerente à mesma	2
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		b) Apresenta uma justificação adequada à vinheta, referindo a ligação lógica entre a mesma e a tira apresentada	2
		Apresenta uma justificação adequada à escolha da vinheta, mas não refere a ligação lógica entre a mesma e a tira apresentada	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
8	a) Predizer a tipologia textual, a partir de título	Relaciona o título com o texto informativo	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
	b) Justificar a predição da tipologia de texto, a partir de título	Apresenta uma justificação adequada à predição do texto como informativo, relacionando-o com o objectivo informativo do título	2
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
	c) Antecipar conteúdos de texto informativo, a partir de título	Identifica o assunto do texto e indica três palavras que possam relacionar-se com o assunto apresentado	4
		Identifica o assunto do texto e indica duas palavras que possam relacionar-se com o assunto apresentado Ou Indica três palavras que possam relacionar-se com o título, sem indicar o assunto apresentado	3
		Identifica o assunto do texto e indica uma palavra que possa relacionar-se com o assunto apresentado Ou Indica duas palavras que possam relacionar-se com o título, sem indicar o assunto apresentado	2
		Identifica o assunto do texto, mas não indica nenhuma palavra que possa relacionar-se com o assunto apresentado Ou Indica uma palavra que possa relacionar-se com o título, sem indicar o assunto apresentado	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
9	Antecipar categorias da narrativa de uma fábula, a partir de: género textual título, imagem e lição de moral	a) Identifica as personagens da história respeitando o título e a tipologia textual	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		b) Localiza espacialmente a acção	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		c) Localiza temporalmente a acção de forma indefinida, respeitando a tipologia textual	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		d) Antecipa conflitos plausíveis, tendo em conta o género textual título, imagem e lição de moral	1
		Dá outra resposta ou resposta ilegível	0
		e) Apresenta um desenlace lógico para a história, tendo em conta o género textual título, imagem e lição de moral	1
Dá outra resposta ou resposta ilegível	0		

Na elaboração dos testes, tivemos o cuidado de seguir uma estrutura gradativa em termos de grau de dificuldade, relativamente: à tipologia dos exercícios; às competências e estratégias de predição da leitura implicadas; ao nível dos conhecimentos prévios a mobilizar (morfológicos; sintácticos; semânticos; pragmáticos; conhecimentos acerca da gramática e estrutura de textos pertencentes a diferentes tipos).

A grande maioria das questões dos testes era de resposta fechada, breve e concisa e de fácil correcção. No entanto, experimentámos alguma dificuldade na correcção das questões que possibilitavam um maior número de hipóteses de resolução, por serem de resposta aberta, menos objectiva e que envolvem uma mobilização dos conhecimentos prévios do sujeito a um nível mais profundo e exigente. Tal tornava-as mais subjectivas e difíceis de corrigir.

Sentimos, pois, necessidade de solicitar a ajuda de duas professoras de Língua Portuguesa que leccionam o 5º ano, na correcção de algumas questões, procedendo-se a uma análise de conteúdo das respostas obtidas.

De seguida, apresentaremos o quadro com as questões em que foi necessário aplicar tal procedimento, acompanhadas de alguns exemplos de respostas consideradas correctas e outras, com fundo noutra cor, que foram consideradas inaceitáveis e cotadas com 0 pontos. Para uma melhor leitura, apresentamos os seguintes exemplos das siglas usadas: GE/S2 – Grupo Experimental, sujeito nº 2; GC/S16 – Grupo de Controlo, sujeito nº 16.

Quadro nº 12 – Pré-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.a)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
7. Antecipação de um texto de Banda Desenhada	a)Antecipação de vinheta final de um texto misto	Indecisão da personagem	GE/S2: “Se calhar vou pedir ajuda” (Filipinho) GE/S6: “Hummm??” (Filipinho) GE/S13: “Que vou escolher?” (Filipinho)
		Decisão da personagem	GE/S17: “Já sei o que vou fazer! Vou ler um livro.” (Filipinho) GC/S10 “Com esta informação, já sei o que fazer.” (Filipinho) “ Deves sempre pedir ajuda aos amigos.” (Manelinho)
		Conselho de amigo	GE/S14: “No teu caso eu desabafava com um amigo.” (Manelinho) TC/S2: “Eu iria, mas tu é que sabes, não somos nós que escolhemos!” (Manelinho)
		Partida da personagem	GC/S7: “Agora tenho de ir embora. Adeus!” (Filipinho)

Quadro nº 13 – Pós-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.a)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
7. Antecipação de um texto de Banda Desenhada	a) Antecipação de vinheta final de um texto misto	Preocupação da personagem com a possibilidade dos filhos não caberem no mundo	<p>GE/S7: “Será que cabem cá??” (Susana) GE/S9: “Será que os meus filhos cabem neste mundo??” (Susana) “Sim, acho que eles cabem neste mundo, São bebés.” (Mafalda) GE/S12: “Os meus filhos não cabem no mundo “ (Susana) “Cave pois, o planeta é muito grande..” (Mafalda) GE/S13: “Ai coitadinhos! Tenho tanta pena de não caberem. “ (Susana) “Claro que cabem! Tu és totó ó quê?? Eu só disse os meus calcus (cálculos)”. (Mafalda) GE/S17: “Será que cabem?.” (Susana) GC/S15: “Se forem sete mil milhões de pessoas os meus filhinhos não irão caber no mundo!” (Susana)</p>
		Preocupação da personagem com a sobrevivência dos filhos	<p>TE/S1: “E o que vai acontecer aos meus filhos?” (Susana) TE/S2: “Os meus filhos são muito importantes! Para mim eu não os quero perder!!” (Susana) TC/S1: “Podem morrer eu não quero isso.” (Susana) TC/S9: “Vão morrer todos.” (Susana) TC/S17: “O que é que lhes vai acontecer?” (Susana) “Não sei!” (Mafalda)</p>
		Preocupação da personagem com a possibilidade de não ter filhos	<p>TC/S6: “Os meus filhos que eu fo ter quando me casar” (Susana) “Num teras filhos quando te casares.” (Mafalda) TC/S14: “Como é que os vou distinguir?” (Susana) “Como assim? (Mafalda) “Vão haver tantos bebés! (Susana)</p>
		Preocupação da personagem com o número avultado de filhos que terá (Resposta ilógica – 0 pontos)	<p>TC/S12: “E os meus filhos terão de ser 1000!!” (Susana) TC/S13: “São sete mil” (Susana) “Pois.” (Susana)</p>

Quadro nº 14 – Pré-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.b)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
7. Antecipação de um texto de Banda Desenhada	b) Justificação da antecipação apresentada	Fundamentação baseada na relação lógica entre a vinheta e a tira apresentada	<p>GE/S13: “O menino tinha que acabar por descobrir ele próprio.” GE/S14: “acho que é para isso (desabafar) que os amigos servem.” GE/S2: “O menino foi pedir ajuda” GE/S4 : “O rapaz estava a pedir ajuda aos seus amigos e eles disseram sempre que sim.” GC/S2: “Acho o mais correcto para a personagem.” GC/S10: “tem o fim da história e as histórias têm um fim.”</p>
		Fundamentação ilógica ou inexistente (0 pontos)	

Quadro nº 15 – Pós-teste: Análise de Conteúdo da questão 7.b)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
7. Antecipação de um texto de Banda Desenhada	b) Justificação da antecipação apresentada	Preocupação da personagem com os filhos	<p>GE/S2 : “A Susaninha está preocupada com os seus filhos.”</p> <p>GE/S6: “A Susaninha preocupa-se muito com os outros.”</p> <p>GE/S9: “A personagem ficou assustada porque havia muitos habitantes.”</p> <p>GE/S13: “a Susaninha pensa que os filhos não vão caber no mundo.”</p> <p>GC/S5: “ela não queria que os filhos morressem!”</p> <p>GC/S9: “Como havia poucas pessoas eles iriam morrer.”</p>
		Fundamentação inexistente ou ilógica (0 pontos)	<p>GE/S1: “é uma maneira de terminar a história.”</p> <p>GE/S3: “Falta outra vinheta para acabar a história”</p> <p>GE/S4: “a parte mais engraçada vem aqui nesta vinheta”</p> <p>GE/S14: “acho que têm sentido.”</p> <p>GC/S6: “nunca deveras desenhar como eu ou nunca iras pensar”</p> <p>GC/S8: “é a vinheta do fim.”</p> <p>GC/S12: “é engraçado ela dizer isto.”</p> <p>GC/S13: “porque sim.”</p>

Quadro nº 16 – Pré-teste: Análise de Conteúdo da questão 9, alíneas d) e e)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
9. Antecipação de categorias da narrativa, a partir de: género textual, título, imagem e lição de moral	d) Antecipação de conflitos plausíveis	. Conflitos geradores da entreajuda entre as personagens	<p>GC/S5: “A formiga tem um acidente. A pomba começa a perder as penas.”</p> <p>GC/S10: a formiga cai ao lago e a pomba é caçada.”</p> <p>GC/S15: “a formiga fica doente. A pomba tem que encontrar o remédio.”</p>
		. Conflitos geradores de desentendimento/ disputa entre as personagens	GE/S4 : “A formiga viu um bocado de pão e queria comelo mas a pomba comeu primeiro.”
	e) Antecipação de desenlace lógico para a história	. Desenlace apaziguador de conflitos, baseado na entreajuda	<p>GC/S5: “as situações resolvem-se quando elas se começam a ajudar uma à outra.”</p> <p>GC/S10: “quando a formiga cai ao rio a pomba salva-a e quando a pomba é caçada como a pomba ajudou a formiga a formiga salvou a pomba.”</p>
		Desenlace apaziguador de conflitos, baseado no diálogo (resolução do desentendimento)	GE/S13 : “falando com calma uma com a outra.”
		Desenlace baseado na destruição de laços, afastando-se da lição de moral proposta (0 pontos)	GE/S4 : “a pomba nunca mais pode voltar áquele sítio.”

Quadro nº 17 – Pós-teste: Análise de Conteúdo da questão 9, alíneas d) e e)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
9. Antecipação de categorias da narrativa, a partir de: género textual, título, imagem e lição de moral	d) Antecipação de conflitos plausíveis	Conflitos baseados na maldade do lobo (intenção de comer o cordeiro)	<p>GE/S1: “O lobo quer comer o cordeiro.”</p> <p>GE/S6: “o lobo queria comer o cordeiro por ele ser mais lindo que ele.”</p> <p>GE/S12: “passar pelo lobo sem ser visto.” (o cordeiro tenta)</p> <p>GE/S13: “o lobo fica com fome e quer comer o cordeiro. O cordeiro foje mas o lobo não desiste.”</p> <p>GE/S16: “o lobo tinha fome.”</p> <p>GC/S17: “O lobo disfarçou-se de carneiro para comer o cordeiro.”</p>
		Conflitos baseados na vida após a morte	GC/S9: “O lobo morre e o cordeiro fica sozinho. Apareceu um espírito que disse ao cordeiro (também vais morrer).”
		Conflitos baseados na discórdia entre as personagens	<p>GE/S14: “não querem ultrapassar a ponte entre uma montanha e outra montanha.”</p> <p>GC/S8: “andam a porrada. Ficam presos</p>
		- Não distingue conflito de desenlace – (0 pontos)	GE/S8: “o lobo come o cordeiro e eu matei o lobo.” (o aluno é uma das personagens)
		- Conflitos ilógicos- (0 pontos)	GC/S7: “foi que o lobo caiu num borado e o cordeiro tentoo poisala mas o cordeiro caio e depois duis casadeiros foram caçalas..”
9. Antecipação de categorias da narrativa, a partir de: género textual, título, imagem e lição de moral	e) Antecipação de desenlace lógico para a história	Desenlace baseado na morte do cordeiro e maldade do lobo	<p>GE/S4: “o lobo ficou sem fome.”</p> <p>GE/S16: “o lobo comeu o cordeiro.”</p> <p>GC/S8: “os animais vão ajuda-los”</p> <p>GC/S9: “O espírito era o lobo e reconquistou a viver.” (a vida)</p> <p>GC/S12: “É o lobo comer o cordeiro.”</p>
		Desenlace baseado na salvação do cordeiro e/ou castigo do lobo	<p>GE/S1: “o cordeiro tem de fugir.”</p> <p>GE/S2: “o lobo acaba por fugir.”</p> <p>GE/S3: “o cordeiro atirou-se ao rio.”</p> <p>GE/S9: “um dia apareceu o caçador e abriu a barriga do lobo e tirou o cordeiro e depois o lobo morreu.”</p> <p>GE/S17: “o dono da quinta ia para recolher as ovelhas quando viu o lobo e lhe mandou um tiro.” (ao lobo)</p> <p>GC/S5: “O lobo aproximou-se passou a mão por cima do cordeiro mas o cordeiro fugio a tempo.”</p> <p>GC/S15: “Chega o pai do cordeirinho e bate no lobo.”</p> <p>GC/S17: “Mas o pastor matou um carneiro que era o lobo.”</p>
		Desenlace baseado na amizade entre as personagens, pelo que não respeita a lição de moral indicada – (0 pontos)	<p>GE/S5: “ficaram amigos.”</p> <p>GE/S6: “fazendo amizade.”</p> <p>GE/S13: “o cordeiro pergunta-lhe porque é que ele o quer comer e o lobo responde. Então o cordeiro ajuda-o a caçar e ficam muito amigos.”</p> <p>GE/S14: “terem força e ajudarem-se uns aos outros.”</p>
		Desenlace ilógico ou sem desenlace – (0 pontos)	<p>GE/S12: “dentro de uma cavana.” (cabana)</p> <p>GC/S10: “O lobo iria apanhar o cordeiro para comer e assim perdia a fome, mas a mãe do cordeiro os irmãos.”</p>

Materiais de Apoio

Para a implementação do programa de intervenção, programámos diversas actividades promotoras do desenvolvimento das competências de predição, visando contribuir, num sentido mais lato, para o desenvolvimento da competência da compreensão da leitura. Desta forma, elaborámos de raiz ou adaptámos vários materiais de apoio ao trabalho a desenvolver e que anexamos a este estudo para consulta (*Anexo III – Materiais de Apoio*).

Tal como havia ocorrido relativamente aos Pré-teste e Pós-teste, também ao nível das tarefas a concretizar, nos materiais de apoio, seguimos de perto as propostas de diferentes autores, tais como: Irwin e Baker (1983); Vaz (1998, 2010); Alves *et al.* (2007); Festas (2007) e Sim-Sim (2007).

Passamos a apresentar o *Quadro nº 18 – Planificação das Sessões do Grupo Experimental*, que permite uma descrição mais pormenorizada dos materiais de apoio utilizados ao longo do programa de intervenção, bem como das actividades desenvolvidas nas oito sessões em que estas foram utilizadas.

Quadro nº 18 – Planificação das Sessões do Grupo Experimental

Sessões/ Domínio	Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material /Recursos
<p>1ª SESSÃO</p> <p>“Previsão de palavras”</p>	<p>. Reconhecer a importância da predição, no contexto escolar;</p> <p>. Prever palavras sem vogais ou apenas com o grafema inicial;</p> <p>. Usar o conhecimento prévio para prever palavras</p>	<p>. Os objectivos/ funcionamento do programa e utilidade da predição, no contexto escolar;</p> <p>. A Predição de palavras com supressão de vogais: - isoladas; - em contexto frásico; - em contexto textual;</p> <p>. O uso do conhecimento prévio: linguístico e cultural</p> <p>. O recurso às chaves contextuais para seleccionar as palavras adequadas ao texto;</p>	<p>I</p> <p>- Apresentação dos objectivos; funcionamento do programa de intervenção e utilidade da estratégia da predição, no contexto escolar;</p> <p>II</p> <p>- Sensibilização para a actividade (recurso à informação não-visual para ler as palavras); - Distribuição da ficha nº 1, explicação da tarefa; - Realização conjunta do exercício 1: predição de palavras isoladas, sem vogais (seguida de breve troca de ideias); - Realização conjunta do exercício 2: predição de palavras sem vogais, em contexto frásico (esclarecimento de eventuais dúvidas sobre o exercício - utilização dos conhecimentos prévios - linguístico; cultural); - Revisão dos conceitos leccionados; - Realização individual do exercício 3: criação de 3 frases, sem vogais, para que o colega preveja as palavras incompletas (supervisão da docente); - Realização autónoma do exercício 4: previsão das palavras com supressão de vogais em texto de autor (<u>O último sonho do carvalho</u>, de Hans Christian Andersen); - Correção do exercício e revisão de conceitos;</p> <p>III</p> <p>- Revisão do uso das pistas fornecidas pelas consoantes para prever palavras; - Introdução da ideia, com exemplos, de que a primeira letra de uma palavra, desde que em contexto frásico, ajuda a prever o vocábulo; - Distribuição da ficha nº 2; - Realização supervisionada do exercício 1: completamento de palavras usando o grafema inicial e o contexto frásico; - Realização individual do exercício 2: criação de frase com uma das palavras apenas com o grafema inicial (resolução colectiva); - Revisão de conceitos; - Consecução do exercício 3: completamento de palavras inseridas num conto tradicional (<i>As orelhas do abade</i>), usando o grafema inicial, as pistas textuais e os conhecimentos prévios; - Correção do exercício; - Realização do exercício 4: preenchimento lacunar de texto através de lista de palavras; - Correção do exercício.</p>	<p>. Ficha de trabalho nº 1</p> <p>. Quadro;</p> <p>. Ficha de trabalho nº 2</p>

Quadro nº 18 – Planificação das Sessões do Grupo Experimental (continuação)

Sessões/ Domínio	Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material /Recursos
<p>2ª SESSÃO</p> <p>“Previsão de Palavras – teste de Cloze”</p>	<p>. Usar o conhecimento prévio (linguístico e cultural), bem como a informação textual para prever palavras</p>	<p>. Os objectivos/ funcionamento do programa e utilidade da predição, no contexto escolar;</p> <p>. A Predição de palavras: - em contexto frásico; - em contexto textual;</p> <p>. O uso do conhecimento prévio: linguístico e cultural</p>	<p>I - “Refresca a memória” – Questionário oral, dirigido aos alunos, sobre as competências abordadas na sessão anterior;</p> <p>II - Distribuição da ficha de trabalho nº 3 e observação do exemplo de consolidação acerca das competências abordadas na sessão anterior; - Explicação da tarefa (exercício nº 1); - Realização conjunta das alíneas a) a d), seguida de correcção e explicação da importância das informações contidas na frase para completar o seu sentido (uso da informação visual e não visual); - Realização individual, seguida de correcção das alíneas e) a h); - Revisão dos conceitos leccionados;</p> <p>III - Realização individual do exercício 2: Teste de Cloze com um texto de Gianni Rodari (adaptado)- mediante tempo limite estipulado; - Correcção do exercício, com troca de impressões acerca das dificuldades sentidas e das formas usadas para as ultrapassarem; - Leitura do texto original e comparação com as versões dos alunos.</p>	<p>. Ficha de trabalho nº 3</p> <p>. Quadro</p> <p>. Texto <i>O semáforo Azul</i>, (conto adaptado, de Gianni Rodari), in, Alves et al (2007)</p>
<p>3ª SESSÃO</p> <p>“Uso do conhecimento prévio para detectar erros de sentido”</p>	<p>. Reconhecer a importância de adequar as estratégias de leitura, consoante os objectivos visados, o tipo de texto, o tempo disponível e o interesse</p> <p>. Usar o conhecimento prévio e a sintaxe para detectar incoerências, erros e inconsistências verificáveis no acto de leitura</p> <p>. Corrigir os erros, predizendo os vocábulos adequados ao texto.</p>	<p>. Adequação das estratégias de leitura aos objectivos visados, ao tipo de texto, ao tempo disponível e ao interesse;</p> <p>. Detecção de erros de sentido na leitura (uso do conhecimento prévio e da sintaxe)</p>	<p>I - “Refresca a memória” – Questionário oral, dirigido aos alunos, sobre as competências abordadas na sessão anterior;</p> <p>II - Distribuição da ficha de trabalho nº 4 e observação do exemplo de consolidação acerca das competências abordadas na sessão anterior; - Explicação da tarefa (exercício nº 1); - Realização conjunta das alíneas a) e b), seguida de correcção e explicação da importância de adoptar determinadas estratégias de leitura (maior/menor rapidez; maior/menor atenção; maior/menor expressividade) consoante o objectivo traçado, o tipo de texto; o tempo disponível e o interesse; - Realização individual, seguida de correcção das alíneas c) a e); - Realização individual, seguida de correcção das alíneas e) a h); - Revisão dos conceitos leccionados;</p> <p>III - Explicação do exercício nº 2, seguida da realização conjunta da alínea a) e b): detecção de erros em frases; - Diálogo sobre: a importância da adequação do método de leitura à realização de tarefas distintas; a utilidade da capacidade de detectar erros para a vida escolar e quotidiana do sujeito (exemplificação); como encontrar erros nos textos (recurso à sintaxe, ao conhecimento prévio...); - Realização individual das alíneas c) a g) seguida de correcção; - Realização individual do exercício 3: detecção de erros num texto; - Correcção do exercício, com troca de impressões acerca das dificuldades sentidas e estratégias usadas para as ultrapassar.</p>	<p>. Ficha de trabalho nº 4</p> <p>. Quadro;</p>

Sessões/ Domínio	Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material /Recursos
4ª SESSÃO “Antecipar conteúdos de textos instrucionais”	<ul style="list-style-type: none"> . Usar estratégias de predição com base no título e subtítulos . Mobilizar o conhecimento prévio . Utilizar estratégias de predição com base em associações lógicas; 	<ul style="list-style-type: none"> . A funcionalidade e estrutura dos textos instrucionais: <ul style="list-style-type: none"> - as receitas . A predição através de títulos e subtítulos; . A predição com base em associações lógicas 	<p style="text-align: center;">I</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Refresca a memória” – Questionário oral, dirigido aos alunos, sobre as competências abordadas na sessão anterior; <p style="text-align: center;">II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição da ficha de trabalho nº 5; - Explicação da actividade: texto dividido em três grandes unidades (título, ingredientes e modo de preparação); irão prever o tipo de texto e conteúdo, através do título e das partes textuais; - realização da actividade 1: resposta às questões 1 a 5, com correcção e comentário das conclusões (uso do título e do conhecimento prévio para antecipar a tipologia do texto; os ingredientes e o material necessário à confecção da receita); <p style="text-align: center;">III</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização das questões da actividade II (em par): <ul style="list-style-type: none"> . Alunos seleccionam da lista de ingredientes de duas receitas misturadas, aqueles que são do bolo de chocolate e da receita de esparguete; . Alunos elaboram o modo de confecção do bolo, seleccionando aquelas que, usando a lógica e o conhecimento prévio, farão parte de cada uma das receitas; - Comparação entre a receita dos alunos e a real; - Correcção do exercício, com troca de impressões acerca das dificuldades sentidas e estratégias usadas para as ultrapassar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Ficha de trabalho nº 5 . Quadro
5ª SESSÃO “Antecipar conteúdos de textos informativos”	<ul style="list-style-type: none"> . Mobilizar o conhecimento prévio sobre o tema e antecipar conteúdos; . Estabelecer objectivos de leitura; . Antecipar conteúdos com base em expressões textuais . Identificar e organizar informação determinante, reconhecendo a estrutura dos textos informativos . Verificar as previsões efectuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Estratégias de antecipação com base no título do texto; . Estratégias de antecipação com base em expressões extraídas do texto; . Relações de causa/efeito (verificação das predições iniciais) 	<p style="text-align: center;">I</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Refresca a memória” – Questionário oral, dirigido aos alunos, sobre as competências abordadas na sessão anterior; <p style="text-align: center;">II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição da ficha de trabalho nº 6 - Explicação do objectivo e utilidade das estratégias a aprender: <ul style="list-style-type: none"> . previsão de tipologia textual e conteúdos, através de títulos de textos; . uso do conhecimento prévio e da predição para estabelecer objectivos de leitura; - Realização do exercício 1: Ficha de Registo com antecipações sobre o texto <ul style="list-style-type: none"> . Após a leitura do título do texto <i>A conservação do panda gigante</i> por um aluno, a turma tenta classificar a tipologia do texto (ficção/ informativo), com justificações plausíveis; . Cada aluno aponta o que sabe e o que gostaria de saber acerca do assunto previsto; . Comentário dos objectivos de leitura de cada aluno e diálogo sobre a importância desta estratégia orientadora da leitura usando a predição e o conhecimento prévio; <p style="text-align: center;">II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação do exercício 2: Usar as expressões previamente seleccionadas do texto para prever conteúdos (estratégia orientadora a leitura): <ul style="list-style-type: none"> . Trabalho de pequeno grupo (3 alunos): <ul style="list-style-type: none"> a. Os alunos relacionam as diferentes expressões e antecipam o assunto do texto; b. Cada grupo apresenta a sua proposta sobre o conteúdo do texto, explicando as associações de ideias ou conceitos que a justificam; c. Discussão colectiva sobre as propostas apresentadas; d. Distribuição do texto e leitura no grupo; e. Discussão alargada sobre a aproximação das antecipações que cada grupo fez em relação ao assunto do texto. f. Leitura do texto em voz alta. <p style="text-align: center;">III</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação do exercício 3: Identificar e organizar informação determinante, verificando as previsões efectuadas; - Preenchimento do esquema do exercício 3.1.(relação causa-efeito); - Releitura dos vários parágrafos e resposta a questões sobre o texto (alíneas do exercício 3.3. e questão pessoal no exerc. 3.3); - Dialogar com os alunos acerca da importância de verificar, ao longo da leitura, as previsões efectuadas e sobre a importância de reconhecer a estrutura dos textos informativos (as diversas tipologias de estrutura dos textos informativos). 	<ul style="list-style-type: none"> . Ficha de trabalho nº 6 . Quadro; . Texto: <i>A conservação do panda gigante</i> (adaptado da versão original de Maria Carlos Reis, <i>In, Sim-Sim</i>, 2007, p. 73)

Quadro nº 18 – Planificação das Sessões do Grupo Experimental (continuação)

Sessões/ Domínio	Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material /Recursos
6ª SESSÃO “Antecipar conteúdos de textos mistos (A Banda Desenhada)”	<p>. Interpretar o material verbal e não verbal de uma BD, usando-o para prever</p> <p>. Predizer, justificadamente, aspectos das diversas sequências da história</p> <p>. Usar a predição e o conhecimento prévio para antecipar acontecimentos, atitudes/ características das personagens, e final de história</p>	<p>. A Banda Desenhada: - material verbal e não verbal;</p> <p>. A imagem visual e não visual como fontes de informação</p> <p>. O encadeamento lógico das sequências: - acontecimentos; - personagens e sua caracterização; - conclusão de vinhetas</p>	<p>I - “Refresca a memória” – Questionário oral sobre as competências abordadas na sessão anterior;</p> <p>II - Distribuição da ficha de trabalho nº 7; - Explicação da actividade: apresentação de prancha de BD, previamente segmentada de acordo com as várias vinhetas. Os alunos deverão observar o material a projectar, estando atentos às marcas gráficas, tamanho e cor da letra, aos símbolos cinéticos; expressões faciais das personagens...) e usar a predição e o conhecimento prévio para antecipar as próximas sequências, a nível de: acontecimentos, características/ atitudes das personagens; final da prancha) - Projecção da vinheta 1: .realização colectiva do exercício 1: predição da notícia que a filha transmitirá à mãe e reacção desta, perante a nova; - Projecção da vinheta 2: . resolução colectiva da 1ª coluna do exercício (caracterização da mãe, com base na qual o aluno fará a predição da próxima atitude da mesma); - Projecção da vinheta 3: . discussão acerca da confirmação ou não das predições efectuadas e das ajudas (visuais e não visuais) que permitiram as referidas predição - Projecção das vinhetas 4,e 5 com os mesmos passos atrás referidos e a antecipação da vinheta final - Projecção da vinheta 6: . Resolução dos exercícios 3 e 4 (conclusões acerca da: - proximidade das predições de cada um e a versão original; - utilidade desta estratégia e das pistas visuais e não visuais a mobilizar para facilitar a predição e a compreensão do texto);</p> <p>III - Explicação da actividade: o objectivo é usar as pistas visuais e não visuais para antecipar a vinheta final das tiras de BD, comparando-as depois com a versão original - A professora projecta uma tira incompleta da Mafalda, de Quino. Os alunos falam um pouco sobre o que conhecem acerca da personagem, analisam e comentam as pistas visuais e não visuais de que dispõem e a professora desenha a proposta colectiva do final da vinheta, no quadro; - Projecção da vinheta original e comentário da aproximação/distanciamento entre a vinheta predita e a original; alertar para o facto de várias hipóteses de final serem igualmente aceitáveis, desde que adequadas à ideia do texto; - Cada grupo de 4 alunos retira de um chapéu, uma tira (numerada) sem a vinheta final; - Após análise, supervisionada pela docente, cada grupo desenha a sua proposta de vinheta final numa folha em branco; - Cada grupo expõe à turma a sua proposta de vinheta final, explicando as pistas usadas para fazerem as suas predições; - Um elemento de cada grupo, retira de um outro chapéu, a vinheta final com a mesma numeração que a tira incompleta. - Comparação entre as vinhetas originais e as propostas antecipadas pelos grupos.</p>	<p>. Ficha de trabalho nº 7;</p> <p>. Retroprojector</p> <p>. Acetato da prancha de BD (a mostrar, vinheta a vinheta)</p> <p>. Acetato com a vinheta final da BD (Alves <i>et al</i>, 2007, p. 40)</p> <p>. Tiras de BD da Mafalda de Quino, sem a vinheta final (todas as tiras são numeradas) . Vinhetas finais de cada uma das tiras (o nº atribuído é o mesmo que o da vinheta correspondente);</p> <p>. Chapéu para colocar as vinhetas finais</p> <p>. Quadro</p>

Quadro nº 18 – Planificação das Sessões do Grupo Experimental (continuação)

Sessões/ Domínio	Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material /Recursos
7ª SESSÃO “Antecipar conteúdos de textos narrativos”	<p>. Reconhecer a importância dos conhecimentos prévios linguísticos e culturais, para prever</p> <p>. Usar estratégias de predição, com base no título, em imagens, na tipologia textual e lição de moral;</p> <p>. Predizer, justificadamente, aspectos das diversas sequências da história</p> <p>. Usar a predição e o conhecimento prévio para prever final de narrativa,</p>	<p>. A imagem visual e não visual como fonte de informação</p> <p>. Estratégias de antecipação de índole variada sobre o texto, com base no título e imagem;</p> <p>. Estratégias de antecipação de índole variada sobre o texto, com base no título, imagem, tipologia textual e lição de moral;</p> <p>. As características dos contos tradicionais: . carácter universal e intemporal; . personagens típicas; . linguagem; . autoria; . objectivo...</p> <p>. O encadeamento lógico das sequências narrativas: - predição de conclusão adequada à história.</p>	<p>- “Refresca a memória” – Questionário oral sobre as competências abordadas na sessão anterior;</p> <p>II</p> <p>- Distribuição da ficha de trabalho nº 8; - Explicação da actividade: criação individual de frases ou finais de histórias, predizendo o que irá acontecer. Para fazerem boas predições terão que ter em conta os seus conhecimentos prévios quer a nível linguístico, quer cultural; - Realização do exercício 1: . a) e b) Completamento de frases com predições adequadas às personagens; . Correção do exercício e conclusões acerca da necessidade de adequar as predições à personagens, situações, etc.. . Registo no quadro acerca das conclusões retiradas no exercício (resposta à questão 2.)</p> <p>III</p> <p>- Explicação da actividade: Com base na observação de uma imagem e do título do texto, os alunos terão de executar um exercício de Verdadeiro/Falso, antes de lerem o texto - Alunos comparam as suas respostas com as do colega do lado e tentam justificar as suas opções. No entanto, ficarão sem conhecer ainda as respostas adequadas à versão original;</p> <p>IV</p> <p>- Explicação da actividade: Os alunos terão de usar estratégias de antecipação, a partir de título, imagem, a tipologia do texto e a lição de moral (Exercício de preenchimento de esquema) - Professora complementa a informação fornecida anteriormente aos alunos, referindo a tipologia do texto (conto tradicional); e a lição de moral que lhe seria aplicada; - Breve revisão oral acerca das características típicas deste tipo de textos; - Exercício 1: professora solicita aos alunos que completem o quadro com as suas predições acerca do texto, no que se refere a : personagens; localização espacial; conflito(s); resolução do(s) conflito(s); - Exercício 2: alunos apresentam a respectiva versão à turma e comentam-na;</p> <p>V</p> <p>- Explicação da tarefa: professora refere que irá, finalmente, ler o conto, mas apenas até à parte antes da resolução do conflito, após o que cada aluno terá que escrever um breve parágrafo com a sua proposta de final para a história. - Professora lê o texto, excepto a conclusão; - Resolução dos exercícios 1 e 2 (identificação da razão que leva a história a estar incompleta, e elaboração de predição de final de história, através da escrita de parágrafo final); - Cada aluno apresenta a sua versão à turma que é comentada; - Professora lê o final da versão original e alunos comentam-na, assim como às semelhanças e discrepâncias entre estas e as respectivas propostas de final; - Concluem acerca da utilidade das estratégias de predição.</p>	<p>. Ficha de trabalho nº 8;</p> <p>. Quadro</p> <p>. Texto <i>O lenhador e a raposa</i> (conto tradicional de autor desconhecido , in, Alves <i>et al</i>, 2007, p. 150)</p>

Quadro nº 18 – Planificação das Sessões do Grupo Experimental (conclusão)

Sessões/ Domínio	Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material /Recursos
<p>8ª SESSÃO</p> <p>“Antecipar conteúdos de textos poéticos”</p>	<p>. Estabelecer relações entre o mundo pessoal e o universo textual</p> <p>. Usar o conhecimento prévio para identificar vivências sensoriais evocadas pelo poema</p> <p>. Activar experiências sensoriais guardadas na memória</p> <p>. Usar o contexto para prever o significado de palavras</p> <p>. Usar o dicionário para confirmar/rejeitar os significados de palavras previstos</p>	<p>. Relações entre o mundo pessoal e o universo textual:</p> <p>- Sensações visuais, auditivas; tácteis; olfactivas;</p> <p>. As características dos textos poéticos:</p> <p>- objectivos comunicacionais;</p> <p>- estrutura formal (breves noções: rima, ritmo...)</p> <p>. Enriquecimento vocabular:</p> <p>-O uso do contexto para encontrar significados vocabulares</p> <p>- O uso do dicionário</p>	<p>I</p> <p>-“Refresca a memória” – Questionário oral, dirigido aos alunos, sobre as competências abordadas na sessão anterior;</p> <p>II</p> <p>- Distribuição da ficha de trabalho nº 9;</p> <p>- Explicação da actividade: os alunos irão estabelecer relações entre o seu mundo pessoal e o ficcionado, usando esse conhecimento pessoal para prever palavras do texto;</p> <p>- A professora dá a conhecer o título do texto: <i>O Vento</i></p> <p>- Os alunos tentam explicar o que é o vento, usando o seu conhecimento prévio, referindo se esse nome é concreto ou abstracto - apreensível sensorialmente ou não (Exercício 1.1. e 1.2). Para que os alunos compreendam melhor, a professora exemplifica com a palavra chuva, referindo sensações visuais, tácteis, olfactivas etc, relacionadas com a chuva.</p> <p>- Alunos são incitados a preencher, em grupos de 4 alunos, o quadro do exercício 1.3: sensações evocadas pelo vento (recurso ao conhecimento prévio);</p> <p>. Cada grupo apresenta as suas evocações, que após comentadas, pela turma, são registadas no quadro, resultando daí um pequeno inventário de vivências sensoriais associadas ao vento;</p> <p>- Comentário do grande contributo das experiências pessoais de cada um, para a compreensão e a aprendizagem e da necessidade de activar, autonomamente, esse conhecimento;</p> <p>III</p> <p>- Explicação da actividade: A professora irá ler o texto <i>O Vento</i>, ao qual faltarão algumas palavras. Os alunos deverão prever, seleccionando de uma listagem, quais as palavras adequadas a cada espaço em branco (uso do conhecimento prévio);</p> <p>. Leitura expressiva do poema pela professora (versão incompleta);</p> <p>. Resolução autónoma do exercício 2.1 (selecção de vocábulos para preenchimento lacunar);</p> <p>. Apresentação das opções dos alunos, com justificação;</p> <p>. Distribuição da versão completa do poema;</p> <p>. Leitura da versão completa pela professora, seguida de leitura em grupos de 4-5 alunos;</p> <p>. Auto-avaliação do desempenho pessoal no exercício 2.1 (realização do exercício 2.2.)</p> <p>- Os alunos enquadram o texto no género poético, usando o seu conhecimento prévio (objectivos; características formais: mancha gráfica/rima/ritmo... do texto poético);</p> <p>- Execução dos exercícios 2.4,2.5 e 2.6, seguida de correcção. Visando o enriquecimento lexical, os alunos:</p> <p>- 2.4.- sublinham as palavras desconhecidas;</p> <p>-2.5- tentam prever qual o significado das palavras, usando o contexto;</p> <p>- 2.6. - consultam o dicionário para confirmar/rejeitar as hipóteses levantadas;</p> <p>- Diálogo com a turma no sentido de concluir acerca do uso do contexto e do conhecimento prévio, para complementar informação em falta;</p>	<p>. Ficha de trabalho nº 9;</p> <p>. Quadro</p> <p>. Poema <i>O vento</i>, de Jorge Sousa Braga</p> <p>. Dicionários ilustrados (1 por carteira)</p>

Quadro nº 18 – Planificação das Sessões do Grupo Experimental (conclusão)

Sessões/ Domínio	Objectivos	Conteúdos	Actividades	Material /Recursos
<p>8ª SESSÃO</p> <p>“Antecipar conteúdos de textos poéticos”</p> <p>(conclusão)</p>	<p>. Ilustrar o poema usando o conhecimento prévio e a imagem mental construída</p> <p>. Responder a questões sobre o texto para aprofundar a compreensão</p>	<p>. Ilustração do poema</p> <p>. Interpretação da informação explícita e implícita no poema</p>	<p>IV</p> <p>- Explicação da actividade: Os alunos terão de converter imagens poéticas em ilustrações do poema</p> <p>- Realização individual do exercício 3.1.e 3.2 (supervisão da professora);</p> <p>- Alunos apresentam brevemente a respectiva proposta e justificam as respectivas opções, relacionando a informação do texto (mensagem poética) e o conhecimento prévio do aluno (a sua experiência pessoal).</p> <p>V</p> <p>- Explicação da tarefa 4: breve análise do poema, através de resposta a questões (com registo no quadro)</p> <p>. Realização das várias alíneas das questões 4.1. e 4.2.;</p> <p>. Os alunos apresentam as suas propostas de resposta às questões, pelo que, após comentário pelo grupo-turma, serão redigidas, no quadro</p> <p>- No final desta última sessão, fez-se uma breve súmula do que foi sendo abordado ao longo das sessões, concluindo-se acerca da utilidade das estratégias de predição.</p>	<p>. Ficha de trabalho nº 9;</p> <p>. Quadro</p>

3.4.3.Procedimentos

A investigação no ramo educacional, porque lida com seres humanos, requer uma atenção especial dos procedimentos a serem usados. Há que ter o cuidado de proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam na investigação, garantindo-lhes o direito : à autodeterminação, com a decisão pessoal acerca da participação no estudo ; à intimidade, ao anonimato e à confidencialidade ; à protecção contra o desconforto e o prejuízo e a um tratamento justo e equitativo (Fortin, 1999).

Tendo em mente o plano de investigação a adoptar e a população experimentalmente acessível seleccionada, tornou-se necessário, no início do ano lectivo, obter a autorização da Direcção do Agrupamento onde decorreu o estudo, (*Anexo IV – Pedido de Autorização do Estudo dirigido à Direcção*) para que fosse possível desenvolvê-lo. A Direcção solicitou o parecer do Departamento de Línguas, que foi positivo, pelo que a intervenção no âmbito da investigação foi autorizada.

A autora do estudo esteve presente na reunião do Departamento de Línguas (1º período), explicitando toda a dinâmica da investigação, tendo acontecido o mesmo nos Conselhos de Turma (início do 2º período) dos grupos seleccionados para alvo da investigação.

Desde o início de Fevereiro até início do mês de Maio de 2010, o Grupo Experimental (n=17) foi sujeito à implementação de um programa de intervenção, que consistiu no ensino/treino explícito de estratégias da predição da leitura, aplicada a vários tipos de texto e situações comunicacionais, visando o desenvolvimento da competência da predição e, implicitamente, da compreensão da leitura. Durante o mesmo período de tempo, no Grupo de Controlo (n=18), foram desenvolvidas as actividades típicas da área disciplinar não curricular de Estudo Acompanhado, planificadas pelo respectivo Conselho de Turma, adaptadas ao grupo-turma e às características dos discentes, tendo como base a identificação das competências a desenvolver e que não consistiram na de predição.

A implementação do programa teve a duração de oito sessões de 45 minutos cada e decorreu na componente lectiva dedicada à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Na aula antes da implementação do programa, fez-se a administração do Pré-teste, tendo o Pós-teste sido realizado na aula seguinte ao final do programa, não tendo havido qualquer esclarecimento de dúvidas ou de interpretação de questões, em nenhum dos dois. Os dados referentes aos resultados de ambos os testes foram sujeitos a análises estatísticas através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows (versão 17.0).

A administração das provas e as aulas que permearam a sua realização decorreram nas salas de aula das turmas, no respectivo horário. A sessão do Grupo Experimental era às segundas-feiras, das 12:45 horas às 13:30 horas, enquanto a do Grupo de Controlo era às sextas-feiras das 12:00 às 12:45 horas. A implementação das sessões e a administração das provas foram feitas apenas pela autora deste estudo que, apesar de não ser professora titular de nenhuma das turmas, obteve essa autorização da Direcção do Agrupamento, após auscultação dos pareceres dos Conselhos de Turma em questão e do Departamento de Línguas.

Todas as sessões de trabalho com o Grupo Experimental foram antecipadamente planificadas, relativamente ao domínio, ao conteúdo, aos objectivos, às actividades, ao material e recursos didácticos necessários. Refira-se que as planificações em questão poderão ser consultadas, neste estudo, nomeadamente no ponto **3.4.2. Instrumentos e Materiais utilizados**.

Na primeira sessão, a autora do programa inteirou os alunos acerca do projecto em que estes estavam envolvidos, utilizando uma linguagem simples, adequada à faixa etária dos sujeitos. O primeiro momento das sessões seguintes era sempre dedicado à revisão/consolidação dos conteúdos abordados nas sessões anteriores, através da resolução de exercícios. A restante sessão consistia na aquisição e aplicação dos novos conhecimentos.

A finalizar, salientamos que os materiais utilizados nas várias sessões, (fichas, acetatos e textos) e que foram elaborados por nós ou adaptados de propostas de vários autores, seguem em anexo a este estudo, pelo que se aconselha a sua consulta (*Anexo III- Materiais de Apoio*).

3.5. Resultados

Uma vez que os instrumentos de medida consistiram na aplicação de um pré-teste e de um pós-teste, ao Grupo Experimental e ao de Controlo, a autora deste estudo, auxiliada por duas professoras de 5º ano de Língua Portuguesa, nas questões de resposta aberta e mais subjectiva, fez a correcção dos vários itens. Atribuiu-se a cada item a cotação correspondente ao nível de desempenho do aluno, previamente definido e que consta do *Quadro nº 11 - Competências Avaliadas pelos Itens e Critérios Específicos de Avaliação (Pré-teste e Pós-teste)*. O nível de desempenho do aluno poderia oscilar entre os 0 pontos, caso este não respondesse correctamente a qualquer questão, e a cotação máxima de 61 pontos. As grelhas de correcção de ambos os grupos, onde consta a cotação atribuída a cada sujeito em cada um dos itens avaliados, integra o *Anexo II- Grelhas de Correcção (Pré-teste e Pós-teste)*.

Os dados obtidos foram alvo de análises estatísticas efectuadas com o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows (versão 17.0).

Em primeiro lugar, para avaliar a consistência interna dos questionários utilizados, o pré-teste e o pós-teste, calculou-se o valor de Alfa de Cronbach para ambos, cujos valores apresentamos no quadro que se segue.

Quadro nº 19 – Consistência Interna do Pré-teste e do Pós-teste

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Items</i>
0,885	46

Tal como podemos observar no Quadro 19, o valor de Alfa obtido, ou seja de 0,885, para o total de itens de ambos os questionários (23 itens cada teste, num somatório total de 46), permite-nos constatar a existência de uma boa consistência interna em ambos os questionários.

Para procedermos à análise estatística dos dados, recorreremos a testes não-paramétricos. Assim, para calcular a diferença das médias obtidas no mesmo grupo, (análise comparativa da prestação do Grupo de Controlo no pré-teste e no pós-teste e do Grupo Experimental no pré-teste e no pós-teste), foi utilizado o teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas. Recorreremos ao teste de *U Mann-Whitney* para comparar as médias de dois grupos distintos em situações idênticas. Desta forma, começámos por apresentar a análise comparativa do desempenho do Grupo de Controlo e do Grupo Experimental, no pré-teste, passando para a comparação dos resultados de ambos os grupos no pós-teste. Por fim, comparámos as diferenças entre o pré-teste e pós-teste para o Grupo de Controlo e para o grupo Experimental, visando aferir qual o nível de significância das diferenças entre os dois grupos.

Começemos por observar a prestação dos sujeitos de ambos os grupos, relativamente ao pré-teste.

Quadro nº 20 – Média, Desvio-Padrão, Valor do *U Mann-Whitney* e Grau de Significância dos resultados dos itens no Pré-Teste do Grupo de Controle e do Grupo Experimental

Itens do Pré-teste	Grupo de Controle		Grupo Experimental		Valor de <i>U Mann-Whitney</i>	P
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
1a	0,94	0,236	1,00	0,000	144,5	n.s.
1b	0,33	0,485	0,47	0,514	132,2	n.s.
1c	0,94	0,236	0,82	0,393	134,5	n.s.
2a	2,06	1,259	2,24	1,251	135	n.s.
2b	2,06	1,211	2,12	1,269	143,5	n.s.
3a	0,83	0,383	0,76	0,437	142,5	n.s.
3b	1,61	1,195	1,06	0,899	111,5	n.s.
3c	0,39	0,698	0,88	0,993	114	n.s.
4	8,00	4,433	7,00	4,138	121	n.s.
5a	1,00	1,029	0,82	0,951	139,5	n.s.
5b	0,06	0,236	0,18	0,529	143	n.s.
5c	0,67	0,970	0,71	0,985	150	n.s.
6	4,56	3,034	4,76	4,161	145	n.s.
7a	0,67	0,970	0,71	0,985	150	n.s.
7b	0,00	0,000	0,24	0,664	135	n.s.
8a	0,22	0,428	0,18	0,393	146	n.s.
8b	0,11	0,323	0,12	0,485	146	n.s.
8c	0,22	0,943	0,24	0,970	152,5	n.s.
9a	0,61	0,502	0,53	0,514	140,5	n.s.
9b	0,17	0,383	0,29	0,470	133,5	n.s.
9c	0,28	0,461	0,29	0,470	150,5	n.s.
9d	0,22	0,428	0,06	0,243	128	n.s.
9e	0,11	0,323	0,06	0,243	145	n.s.
Total	26,06	12,25	25,53	11,69	140,5	n.s.

*p<0,05

A análise dos dados referentes aos resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos nos diferentes itens do pré-teste, permite-nos constatar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de Controle e o Grupo Experimental, pois o nível de significância é sempre superior a 0,05. Constatámos ainda que, embora a média dos resultados totais neste instrumento seja ligeiramente superior no Grupo de Controle (26,06) quando comparada com a do Grupo Experimental (25,06), o nível de significância obtido neste âmbito, também superior a

0,05, confirma a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos que constituem a amostra.

No quadro que a seguir se apresenta, expomos as diferenças comparativas entre os resultados obtidos, no pré-teste e no pós-teste, pelos sujeitos do Grupo de Controlo.

Quadro nº 21 – Média, Desvio-Padrão, Valor do Teste de Wilcoxon e Grau de Significância dos resultados dos itens no Pré-Teste e Pós-Teste do Grupo de Controlo

Grupo de Controlo						
Itens	Média		Desvio Padrão		Valor do teste de Wilcoxon	p
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste		
1a	0,94	0,89	0,236	0,323	-1,00	n.s.
1b	0,33	0,94	0,485	0,236	-3,32	,001***
1c	0,94	1,00	0,236	0,000	-1,00	n.s.
2a	2,06	2,67	1,259	0,840	-1,79	n.s.
2b	2,06	2,56	1,211	0,856	-1,31	n.s.
3a	0,83	0,61	0,383	0,502	-1,63	n.s.
3b	1,61	1,67	1,195	1,237	-0,045	n.s.
3c	0,39	1,39	0,698	0,850	-3,02	0,003**
4	8,00	6,11	4,433	2,518	-2,46	0,014*
5a	1,00	0,89	1,029	1,023	-0,33	n.s.
5b	0,06	0,94	0,236	0,938	-2,08	0,005**
5c	0,67	0,94	0,970	0,998	-1,22	n.s.
6	4,56	4,22	3,034	2,713	-0,651	n.s.
7a	0,67	1,11	0,970	1,023	-1,26	n.s.
7b	0,00	0,44	0,000	0,856	-2,0	0,046*
8a	0,22	0,39	0,428	0,502	-1,13	n.s.
8b	0,11	0,56	0,323	0,922	-1,93	n.s.
8c	0,22	1,06	0,943	1,765	-1,44	n.s.
9a	0,61	0,78	0,502	0,428	-1,34	n.s.
9b	0,17	0,67	0,383	0,485	-3,00	0,003**
9c	0,28	0,50	0,461	0,514	-1,63	n.s.
9d	0,22	0,39	0,428	0,502	-1,73	n.s.
9e	0,11	0,33	0,323	0,485	-1,63	n.s.
Total	26,06	31,06	12,25	14,18	-1,76	n.s.

*p<0,05

**p<0,01

***p<0,001

Ao analisarmos os dados obtidos, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens 1b, 3c, 5b e 9b, sendo a pontuação obtida no pós-teste superior à do pré-teste no Grupo de Controlo, para um nível de significância de $p < 0,01$. Também nos itens 4 e 7b se constata diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de $p < 0,05$. No caso do item 1b (completar uma palavra a partir da predição das vogais suprimidas); do item 3c (predizer palavras em contexto frásico, a partir do grafema inicial e respeitando as lacunas fornecidas), do item 5b (detectar incoerências, erros e inconsistências no acto da leitura), 7b (apresentar uma justificação adequada à vinheta de Banda Desenhada, referindo a ligação lógica entre a mesma e a tira apresentada) e 9b (antecipar a localização espacial da acção de uma fábula, a partir de: género textual título, imagem e lição de moral) existe uma melhoria dos resultados obtidos no pós-teste, quando comparados com os do pré-teste. Relativamente ao item 4 (seleccionar as palavras adequadas ao contexto textual), verificou-se uma evolução negativa do pré-teste para o pós-teste.

Frise-se que, embora a média dos resultados globais do pós-teste (31,06) tenha evoluído em relação à do pré-teste (26,06), tais diferenças não são significativas, pois o nível de significância é superior a 0,05.

Analisemos, de seguida, a situação verificada no Grupo Experimental, relativamente à comparação entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste pelos sujeitos que o constituíam.

Quadro nº 22 – Média, Desvio-Padrão, Valor do Teste de *Wilcoxon* e Grau de Significância dos resultados dos itens no Pré-Teste e Pós-Teste do Grupo Experimental

Grupo Experimental						
Itens	Média		Desvio Padrão		Valor do teste de <i>Wilcoxon</i>	p
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste		
1a	1,00	1,00	0,000	0,000	0,00	n.s.
1b	0,47	1,00	0,514	0,000	-3,00	0,003**
1c	0,82	1,00	0,393	0,000	-1,72	n.s.
2a	2,24	2,94	1,251	0,243	-2,02	0,043*
2b	2,12	2,94	1,269	0,243	-2,40	0,016*
3a	0,76	0,94	0,437	0,243	-1,73	n.s.
3b	1,06	2,41	0,899	0,795	-3,21	0,001***
3c	0,88	1,82	0,993	0,529	-2,81	0,005**
4	7,00	10,41	4,138	2,623	-2,67	0,007**
5a	0,82	1,53	0,951	0,874	-2,42	0,016*
5b	0,18	1,35	0,529	0,702	-3,39	0,001***
5c	0,71	1,53	0,985	0,800	-2,64	0,008**
6	4,76	7,06	4,161	2,839	-2,03	0,042*
7a	0,71	1,88	0,985	0,485	-3,16	0,002**
7b	0,24	0,82	0,664	1,015	-1,89	n.s.
8a	0,18	0,94	0,393	0,243	-3,6	0,00**
8b	0,12	1,76	0,485	0,664	-3,74	0,00**
8c	0,24	2,53	0,970	1,841	-3,21	0,001***
9a	0,53	0,94	0,514	0,243	-2,64	0,008**
9b	0,29	0,82	0,470	0,393	-3,00	0,003**
9c	0,29	0,82	0,470	0,393	-3,00	0,003**
9d	0,06	0,71	0,243	0,470	-3,31	0,001**
9e	0,06	0,41	0,243	0,507	-2,12	0,034*
Total	25,53	47,59	11,69	12,31	-3,62	0,00**

*p<0,05
 **p<0,01
 ***p<0,001

O estudo dos valores constantes do quadro acima apresentado permite-nos constatar, imediatamente, que se verificou uma evolução positiva do pré-teste para o pós-teste em todos os itens, (à exceção da igualdade existente entre a pontuação do item 1a de ambos os testes). Detectamos diferenças estatisticamente significativas em 19 dos itens, a favor do pós-teste. Assim, nos itens 1b; 3c; 4; 5b; 5c; 7a; 8a; 8b; 8c; 9a;

9b; 9c e 9d a pontuação obtida no pós-teste superior ao Pré teste no Grupo Experimental, para um nível de significância de $p < 0,01$. Também nos itens 2a; 2b; 3b; 5a; 6 e 9e, verificamos, que os resultados alcançados no pós-teste são superiores aos do pré-teste, registando-se diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de $p < 0,05$.

O $p < 0,01$ que se constata, quando comparados os resultados globais conseguidos pelo Grupo Experimental em ambos os testes, comprova a existência de diferenças significativas entre a prestação destes sujeitos, no pré-teste (média de 25,53) e no pós-teste (média de 47,59).

Vejam, seguidamente, o quadro com a apresentação dos dados resultantes da comparação entre a pontuação alcançada no pós-teste no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental.

Quadro nº 23 – Média, Desvio-Padrão, Valor do *U Mann-Whitney* e Grau de Significância dos resultados dos itens no Pós-Teste do Grupo de Controlo e do Grupo Experimental

Itens do Pós-teste	Grupo de Controlo		Grupo Experimental		Valor de <i>U Mann-Whitney</i>	P
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
1a	0,89	0,323	1,00	0,000	136	n.s.
1b	0,94	0,236	1,00	0,000	144,5	n.s.
1c	1,00	0,000	1,00	0,000	153	n.s.
2a	2,67	0,840	2,94	0,243	135,5	n.s.
2b	2,56	0,856	2,94	0,243	118,5	n.s.
3a	0,61	0,502	,94	0,243	102,5	0,022*
3b	1,67	1,237	2,41	0,795	101,5	n.s.
3c	1,39	0,850	1,82	0,529	111	n.s.
4	6,11	2,518	10,41	2,623	36	0,000***
5a	0,89	1,023	1,53	0,874	104	n.s.
5b	0,94	0,938	1,35	0,702	115,5	n.s.
5c	0,94	0,998	1,53	0,800	105,5	n.s.
6	4,22	2,713	7,06	2,839	62	0,003**
7a	1,11	1,023	1,88	0,485	94	0,01*
7b	0,44	0,856	0,82	1,015	124	n.s.
8a	0,39	0,502	0,94	0,243	68,5	0,001**
8b	0,56	0,922	1,76	0,664	60,5	0,000***

Quadro nº 23 – Média, Desvio-Padrão, Valor do *U Mann-Whitney* e Grau de Significância dos resultados dos itens no Pós-Teste do Grupo de Controlo e do Grupo Experimental (conclusão)

Itens do Pós-teste	Grupo de Controlo		Grupo Experimental		Valor de <i>U Mann-Whitney</i>	P
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
8c	1,06	1,765	2,53	1,841	81	0,009**
9a	0,78	0,428	0,94	0,243	128	n.s.
9b	0,67	0,485	0,82	0,393	129	n.s.
9c	0,50	0,514	0,82	0,393	103,5	0,047*
9d	0,39	0,502	0,71	0,470	104,5	n.s.
9e	0,33	0,485	0,41	0,507	141	n.s.
Total	31,06	14,18	47,59	12,31	55,5	0,001***

*p<0,05
 **p<0,01
 ***p<0,001

Em primeiro lugar, verificamos que a média global de 31,06 obtida pelo Grupo de Controlo, no pós-teste, é bastante inferior à média conseguida pelo Grupo Experimental e que é de 47,59. Comprovamos que existem diferenças significativas entre os grupos envolvidos no estudo, uma vez que o grau de significância é de 0,001.

A análise dos dados constantes do quadro permite-nos ainda verificar que a pontuação obtida nos vários itens pelo Grupo Experimental é sempre superior à do Grupo de Controlo, exceptuando a questão 1b, em que a média da pontuação é igual. Refira-se que as diferenças existentes entre os dois grupos atingem valores estatisticamente significativos, a favor da evolução positiva do Grupo Experimental, nos itens 3a, 7a e 9c em que o nível de significância é inferior a 0,01, sendo este inferior a 0,05, nos itens 4; 6; 8a; 8b e 8c.

Resta-nos ainda apresentar, por último, o quadro com os resultados diferenciais do Grupo de Controlo e do Grupo Experimental.

Quadro nº 24 – Média, Desvio-Padrão, Valor do *U Mann-Whitney* e Grau de Significância das diferenças entre o Pré-Teste e o Pós-teste do Grupo de Controle e do Grupo Experimental

Itens	Grupo de Controle		Grupo Experimental		Valor de <i>U Mann-Whitney</i>	P
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
1a	-0,0278	0,11785	0,0000	0,00000	144,5	n.s.
1b	0,3056	0,25082	0,2647	0,25725	140,5	n.s.
1c	0,0278	0,11785	0,0882	0,19648	134,4	n.s.
2a	0,3056	0,66728	0,3529	0,65586	151,0	n.s.
2b	0,2500	0,77174	0,4118	0,59254	145,5	n.s.
3a	-0,1111	0,27416	0,0882	0,19648	99,5	0,021*
3b	0,0278	0,88238	0,6765	0,58473	84,5	0,021*
3c	0,5000	0,48507	0,4706	0,48317	146,5	n.s.
4	-0,9444	1,34917	1,7059	2,22948	45,0	0,000***
5a	-0,0556	0,72536	0,3529	0,52335	105,5	n.s.
5b	0,4444	0,51131	0,5882	0,36380	129,5	n.s.
5c	0,1389	0,53703	0,4118	0,47550	110,0	n.s.
6	-0,1667	1,46528	1,1471	2,13428	94,5	n.s.
7a	0,2222	0,73208	0,5882	0,50730	112,0	n.s.
7b	0,2222	0,42779	0,2941	0,58787	140,0	n.s.
8a	0,0833	0,30917	0,3824	0,21862	74,5	0,003**
8b	0,2222	0,52081	0,8235	0,39295	66,5	0,001**
8c	0,4167	1,06066	1,1471	0,94810	88,0	0,019*
9a	0,0833	0,25725	0,2059	0,25365	119,0	n.s.
9b	0,2500	0,25725	0,2647	0,25725	148,5	n.s.
9c	0,1111	0,27416	0,2647	0,25725	110,5	n.s.
9d	0,0833	0,19174	0,3235	0,24630	79,5	0,004*
9e	0,1111	0,27416	0,1765	0,30317	134,0	n.s.
Total	2,5	5,81	11,03	5,67	40,5	0,00**

*p<0,05
 **p<0,01
 ***p<0,001

Comparando as médias das diferenças constatadas entre o pós-teste e o pré-teste no Grupo de Controle e no Grupo Experimental, podemos concluir que estas são estatisticamente significativas, em prol do Grupo Experimental nos itens 3a; 3b; 4; 8a; 8b; 8c e 9d em que o nível de significância é inferior a 0,05. O grau de significância

atinge os 0,00 ($p < 0,01$) ao nível da comparação dos resultados globais alcançados pelos dois grupos, o que evidencia uma prestação superior por parte do grupo Experimental.

3.5.1. Discussão dos Resultados

Ao analisarmos os resultados obtidos pelo Grupo de Controlo e pelo Grupo Experimental, no pré-teste, verificámos não existir qualquer diferença estatisticamente significativa entre ambos os grupos, sendo o nível de significância superior a 0,05. Tal acontece não só a nível de cada item individualmente, mas também da média global alcançada por cada grupo, apesar desta última ser ligeiramente superior no Grupo de Controlo. Consideramos que, tal como podemos constatar no *Quadro nº 6 – Caracterização da Amostra por Níveis obtidos a Língua Portuguesa no 1º período*, um factor que poderá explicar esta ligeira diferenciação consiste na ténue supremacia do Grupo de Controlo quanto às competências ao nível da compreensão da leitura e que são abordadas na disciplina em questão. Tal como o quadro atrás mencionado demonstra, o número de níveis 4 atribuídos aos sujeitos do Grupo de Controlo, num total de cinco, foi superior aos do Grupo Experimental, onde se verificaram apenas três.

A análise dos dados obtidos, ao nível do Grupo de Controlo, permite-nos ainda confirmar que se verificou, do pré-teste para o pós-teste uma progressão negativa, estatisticamente significativa, no item 4 (seleccionar as palavras adequadas ao contexto textual). Porém, em cinco dos itens, nomeadamente o: 1b; 3c; 5b; 7b e 9b houve uma progressão positiva. Apesar disso, constatamos que não existe uma diferença estatisticamente significativa entre a média dos resultados globais do pré-teste e a do pós-teste, o que nos leva a concluir que não houve uma evolução positiva, por parte dos alunos não submetidos ao programa de intervenção, ao nível das suas competências relacionadas com a capacidade de predizer.

A situação acima descrita vem, desde já, ajudar a reforçar o valor do programa de intervenção por nós aplicado no Grupo Experimental, uma vez que, ao contrário do que afirmámos no parágrafo anterior em relação aos sujeitos do Grupo de Controlo, os do Grupo Experimental, evidenciaram uma evolução bastante positiva na sua prestação, no pós-teste. Comparando os resultados dos vários itens entre ambos os testes no Grupo

de Controlo e no Grupo Experimental, constatamos que o valor do teste de *U Mann-Whitney* do pré-teste (140,5) se modifica para 55, 5, no pós-teste, apresentando um nível de significância de 0,001 a favor do Grupo Experimental. Porém, esta questão será analisada com mais detalhe ao longo da discussão de resultados, agora levada a cabo.

Abordemos então, com maior minúcia, os dados respeitantes ao Grupo Experimental, comparando os resultados obtidos, no pré-teste e no pós-teste, pelos sujeitos, no sentido de averiguar em que medida se verificou ou não uma evolução na prestação dos alunos, no âmbito das competências relativas à capacidade de predição.

Verificou-se que, do pré-teste para o pós-teste, os alunos sujeitos ao programa de intervenção desenvolvido obtiveram resultados superiores em todos os itens, tendo a pontuação do item 1a (completar uma palavra a partir da predição das vogais suprimidas), já alta no pré-teste, sido mantida em ambos os testes.

Embora as pontuações tenham sido superiores no pós-teste, as diferenças alcançadas nas questões 1c (completar uma palavra a partir da predição das vogais suprimidas), 3a (predizer uma palavra em contexto frásico, a partir do grafema inicial e respeitando as lacunas fornecidas) e 7b (apresentar uma justificação adequada à antecipação de vinheta final de Banda Desenhada, proposta pelo aluno) não foram estatisticamente significativas. No entanto, nos restantes 19 itens, as diferenças a favor do pós-teste foram estatisticamente significativas.

Na tarefa proposta no item nº 1, e que constava na capacidade de completar uma palavra a partir da predição das vogais que haviam sido suprimidas, verificou-se uma acentuada evolução, na alínea b), apresentando-se igualmente uma melhoria da prestação na alínea c), uma vez que, no pós-teste, todos os alunos revelaram uma maior capacidade de predição de palavras, usando para tal os seus conhecimentos prévios a nível linguístico.

O mesmo se veio a verificar nas alíneas a) e b) do item 2, uma vez que no pós-teste apenas um dos alunos não conseguiu completar a totalidade das lacunas com as vogais adequadas, revelando-se assim uma acentuada melhoria ao nível da predição de

palavras sem vogais, em contexto frásico. Esta evolução é consubstanciada pelas diferenças estatisticamente significativas alcançadas ($p < 0,05$).

Relativamente ao item nº 3, alíneas a), b) e c) em que os alunos tinham que utilizar a sua capacidade de predizer palavras em contexto frásico a partir deste, do grafema inicial e respeitando as lacunas fornecidas, os dados obtidos levam-nos a constatar que houve uma melhoria na prestação dos alunos, nas várias alíneas, embora apenas no caso das alíneas b) ($p < 0,05$) e c) ($p < 0,01$) o grau de significância o permita comprovar. Os alunos revelaram, pois, maior capacidade para ler as palavras e construir sentidos, usando a sua capacidade de predição.

No item 4, que exigia que os sujeitos conseguissem seleccionar da lista de vocábulos fornecidos, aqueles que melhor se adequavam ao contexto textual, o nível de significância alcançado (0,01), veio confirmar a melhor prestação dos sujeitos no pós-teste, o que indica o seu progresso.

As diferenças estatisticamente significativas obtidas nas três alíneas do item 5, ou seja, 5a ($p < 0,05$), 5b e 5c (ambas com $p < 0,01$) vêm igualmente demonstrar a evolução positiva revelada pelos alunos sujeitos ao programa de intervenção, uma vez que a esmagadora maioria revelou conseguir detectar incoerências, erros e inconsistências no acto da leitura, o que não se havia verificado no pré-teste (no item 5a, nove alunos não haviam conseguido realizar o exercício, o mesmo acontecendo com quinze discentes no 5b e 11 no 5c).

No tocante ao item 6, no qual seis dos sujeitos tinham obtido a pontuação de 0 pontos, no pré-teste e nenhum havia conseguido aproximar-se da pontuação máxima, verificamos que o nível de significância de 0,05 aponta para a superioridade dos resultados do pós-teste. Neste, nenhum dos alunos teve a pontuação mínima e dois deles revelaram uma grande proximidade da máxima, apresentando vários uma pontuação bastante consistente. Podemos pois verificar que os alunos evidenciaram uma melhoria ao nível da sua capacidade de fazer continuamente previsões sobre quais as palavras que melhor poderão adequar-se às lacunas apresentadas (teste de cloze), num processo contínuo de aceitação ou rejeição das hipóteses aventadas, visando a reconstrução da mensagem do escritor e do sentido do texto.

No item 7a, a evolução do pré-teste para o pós-teste foi bastante acentuada, facto comprovado pelo grau de significância verificado (0,01). Enquanto, no pré-teste, onze dos alunos não conseguiram qualquer pontuação, no pós-teste, este número desceu para apenas um, tendo todos os restantes alcançado a pontuação máxima. Estes demonstraram competências mais desenvolvidas ao nível da antecipação da vinheta final de uma tira de Banda Desenhada, apoiando-se para tal na sua capacidade de interpretar as imagens e nos seus conhecimentos prévios, para criar/desenhar um final coerente para a mini história.

No exercício seguinte, 7b, que requeria que os discentes conseguissem justificar, adequadamente, a sua proposta de vinheta final, referindo a ligação lógica entre a mesma e a tira de Banda Desenhada apresentada, verificou-se que, apesar de uma ligeira melhoria (no pré-teste, quinze dos alunos não havia respondido, enquanto no pós-teste, foram dez os alunos que, embora tivessem tentado responder, não conseguiram fazê-lo correctamente), os alunos continuaram a manifestar dificuldades. Refira-se, no entanto, que esta questão não se prendia directamente com a competência da predição, mas antes com a de os discentes procederem conscientemente a uma análise das conexões de sentido efectuadas, expondo, por escrito, o seu raciocínio, através de uma justificação das associações lógicas estabelecidas. Chegámos à conclusão, que esta tarefa era ainda um tanto complexa para os discentes, pois envolvia capacidades metacognitivas para as quais os alunos ainda não estão muito despertos e obrigava-os a depararem-se com uma outra competência em relação à qual também revelam dificuldades, ou seja, a escrita. Além disso, uma vez que não se relacionava directamente com a capacidade da predição, deveria ter sido excluída do pré e do pós-teste.

Relativamente à questão 8 que se prendia com a tipologia dos textos informativos, constatámos que a evolução positiva dos alunos foi bastante notória, nos três itens em que a tarefa se subdividia. Assim, no item 8a, onde o nível de significância foi de 0,01, em prol do pós-teste, verificámos que apenas um dos alunos não conseguiu, no pós-teste, predizer a tipologia do texto a partir do título fornecido (no pré-teste, catorze dos alunos não o haviam conseguido fazer). Também em 8b, esta progressão se verificou, tendo-se obtido o mesmo grau de significância. Assim, enquanto no pré-teste, dezasseis dos discentes não obtivera qualquer pontuação, no pós-teste, foram apenas

dois os alunos em que tal situação se verificou. Assim, o grupo revelou mais competências ao nível da justificação das predições da tipologia do texto, a partir do título do texto. Por último, relativamente ao item 8c, em que o grau de significância foi de 0,001, a evolução foi igualmente bastante saliente. Constatou-se que dezasseis alunos tiveram a pontuação mínima de 0 pontos, no pré-teste, número que reduziu para apenas quatro, no pós-teste, tendo a grande maioria dos restantes conseguido a pontuação máxima no item 8c, identificando, com sucesso, o assunto do texto, bem como três vocábulos ajustados ao possível conteúdo do mesmo, fazendo predições a partir do título fornecido. Os alunos demonstraram assim uma maior desenvoltura ao nível da activação dos conhecimentos prévios relevantes para prever o conteúdo do texto, competência de extrema utilidade, ao nível da compreensão textual.

Relativamente à última das questões, relacionada com a antecipação das categorias da narrativa de uma fábula a partir de género textual, título, imagem e lição de moral, há a referir que também nos diversos itens em que esta se subdividia, num total de 5 tarefas, se verificou uma progressão positiva do pré-teste para o pós-teste, facto atestado pelas diferenças estatisticamente significativas que se verificaram em todas elas. No item 9a, com grau de significância de 0,01, verificámos que apenas um dos oito alunos manteve a pontuação de 0 obtida no pré-teste, tendo os restantes dezasseis conseguido prever as personagens da história. Também no que se refere aos itens 9b e 9c, ambos com grau de significância de 0,01, se constatou que apenas três dos alunos não conseguiram apresentar, no pós-teste, uma previsão plausível quanto à localização espacial da acção da história (item 9b), e quanto à localização temporal da acção (item 9c). No pré-teste, foram doze os alunos que obtiveram pontuação 0 em ambos os itens. O grau de significância obtido de 0,001, no item 9d, comprova a melhoria dos resultados conseguidos pelo Grupo Experimental, no pós-teste, tendo os alunos conseguido antecipar conflitos plausíveis, atendendo ao género textual, ao título, à imagem e à lição de moral, o mesmo se tendo verificado no item 9e (grau de significância de 0,05), tarefa na qual os alunos evidenciaram progressos ao apresentarem um desenlace lógico para a fábula.

Atendendo também ao resultado total dos itens, que apresenta diferenças entre o desempenho no pré-teste (25,53) e no pós-teste (47,59) e com um grau de significância

de 0,01, é possível atestar que os sujeitos do Grupo Experimental conseguiram evidenciar uma evolução bastante significativa, no sentido da melhoria da sua prestação em actividades que envolviam estratégias de predição. Os dados reunidos e tratados levam-nos a concluir que esta progressão tão evidente é o efeito resultante do trabalho desenvolvido ao longo da aplicação do programa de intervenção, no Grupo Experimental.

A reforçar esta constatação a comparação entre os dois grupos, permite-nos aferir que o Grupo Experimental, à excepção do item 1c com pontuação igual, apresenta um desempenho superior, em todos os itens do pós-teste, registando-se diferenças estatisticamente significativas, em oito deles, a saber: 3a (predizer palavras em contexto frásico, a partir do grafema inicial e respeitando as lacunas fornecidas); 4 (seleccionar as palavras adequadas ao contexto textual); 6 (indicar as palavras que complementam o sentido da frase e do texto (teste de cloze)); 7a (antecipar a vinheta final da tira de Banda Desenhada, dando um final coerente à mesma); 8a (predizer a tipologia textual, a partir de título); 8b (Justificar a predição da tipologia de texto, a partir de título); 8c (antecipar conteúdos de texto informativo, a partir de título) e 9c (antecipar categorias da narrativa a partir de: género textual, título, imagem e lição de moral).

Além disso, verificamos que a média global de 31,06 obtida pelo Grupo de Controlo, no pós-teste, é bastante inferior à média conseguida pelo Grupo Experimental e que é de 47,59, diferenças significativas, uma vez que o grau de significância é de 0,001.

Todos estes valores, estatisticamente significativos, nos permitem concluir, que a resposta à questão que colocámos no nosso estudo é positiva, pois o grupo de alunos de 5º ano de escolaridade, submetido ao programa de intervenção de desenvolvimento de competências de predição, através da Biblioteca Escolar, obteve, num pós-teste, resultados superiores aos do grupo de alunos não sujeitos a esse programa.

CAPÍTULO 4. CONCLUSÃO

Estamos praticamente no fim da caminhada proporcionada por este estudo. Porém, frise-se que esta foi apenas um modesto contributo para a demanda em que se encontra o processo que nos motivou, neste percurso. Muitas caminhadas terão ainda que ser concretizadas para que a compreensão seja encarada realmente por todos, agentes educativos ou não, como indispensável para o alcançar da plenitude da competência da leitura.

Face à dimensão que o domínio da informação e do conhecimento adquiriram na sociedade actual, torna-se imprescindível que as crianças sejam, desde cedo, preparadas para conseguir aceder, de forma competente, a essa informação. Para tal, há que formar bons leitores que compreendam aquilo que lêem, missão que cabe, maioritariamente, à escola, com a colaboração da família e do meio envolvente.

Conscientes deste papel que, nos cabe enquanto professora, mãe e membro desta sociedade e, por considerarmos que a biblioteca escolar poderá ser uma mais-valia para empreender a árdua tarefa de desenvolver a competência da compreensão da leitura, nos alunos, tentámos seguir um percurso, no nosso estudo, em que não só se reflectisse acerca de questões relativas à compreensão da leitura, mas onde se demonstrasse também, através do desenvolvimento de um programa de intervenção no âmbito das competências da predição, que é possível que os alunos melhorem a sua capacidade de predizer no acto de ler. Iniciámos a nossa viagem reflectindo acerca das bibliotecas escolares e da importância das mesmas enquanto “recurso” ao serviço da compreensão da leitura; percorremos a definição do complexo processo de leitura e da sua compreensão; abordámos os modelos de compreensão, bem como os componentes a considerar na compreensão da leitura, aspecto em que nos alongámos mais sobre as estruturas e os processos cognitivos utilizados pelo leitor; abordámos as principais estratégias de aprendizagem para o ensino da compreensão da leitura, realçando a importância da predição e, por fim, frisámos a importância do ensino explícito da compreensão da leitura.

Após este deambular por entre a teoria e partindo dos pressupostos aí apresentados, foi tempo de recorrer à experimentação para tentar ajudar na criação do saber e promoção de mudanças positivas. Neste sentido, tendo como amostra duas turmas de 5º ano de escolaridade, constituímos um Grupo de Controlo e um Grupo Experimental, no qual aplicámos o programa de intervenção de desenvolvimento da competência da predição, por nós elaborado. O programa, desenvolvido nas aulas de Estudo Acompanhado, a partir da Biblioteca Escolar, veio a revelar-se, estatisticamente, eficaz, conclusão a que chegámos tendo em conta os resultados obtidos no pós-teste e que evidenciaram, relativamente ao pré-teste, uma evolução significativa, por parte do Grupo Experimental, ao nível das competências da predição, comparativamente ao Grupo de Controlo.

Os dados recolhidos permitiram-nos confirmar, com sucesso, a questão levantada no nosso estudo, ou seja, o grupo de alunos de 5º ano de escolaridade, submetido ao programa de intervenção de desenvolvimento de competências de predição, através da Biblioteca Escolar, obteve, num pós-teste, resultados superiores aos do grupo de alunos não sujeitos a esse programa, tendo melhorado, portanto, a sua capacidade de fazer predições no acto da leitura.

Face ao carácter quasi-experimental deste estudo, os resultados obtidos não podem ser generalizados à população. Não obstante tal, consideramos que os mesmos se poderão revestir de grande utilidade e interesse para uma reflexão acerca do problema que foi investigado e da compreensão da leitura, no geral, podendo fazer surgir novas hipóteses conducentes a outros estudos.

Tendo em mente os resultados obtidos neste estudo, reputamos como bastante pertinentes as implicações pedagógicas que dele poderemos retirar, pelo que consideramos que as escolas deverão encarar com realismo, sentido colaborativo e prático, a necessidade de implementar de forma planeada e bem organizada, acções de intervenção visando o desenvolvimento da competência da compreensão da leitura.

Tal como foi sendo referido, ao longo deste trabalho, a missão de formar bons leitores não cabe apenas aos professores de Língua Portuguesa, nem deve estar confinada a momentos estanques, devendo esta ser uma das prioridades dos docentes

das diversas áreas disciplinares. Assim, contrariando o que acontece na grande maioria das escolas, em que o ensino da compreensão está centrado exclusivamente na área de Língua Portuguesa, consideramos que seria interessante promover um estudo que implicasse a construção e implementação de um projecto, envolvendo professores das diversas áreas disciplinares, a Biblioteca Escolar e outros organismos externos à escola, numa acção concertada em Conselho de Turma e que visasse a aplicação de um programa no âmbito do ensino explícito e desenvolvimento de várias estratégias de compreensão.

Por fim, não podemos esquecer que este estudo se insere na área das Ciências da Educação, no Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Assim, esperamos que as conclusões por nós retiradas, funcionem como mais um contributo, embora modesto, para que se ouçam vozes como as de Festas (2007) e Vaz (2010), quando este afirma que a melhoria das competências leitoras dos nossos alunos “pressupõe, no entanto, que, no processo de formação de professores estes sejam habilitados com o conhecimento específico, os fundamentos e as práticas do ensino da compreensão. Este é, pois, o desafio que aqui fica às instituições formadoras, se quisermos aproveitar os conhecimentos trazidos pela investigação para melhorar o nível de competência dos nossos alunos enquanto leitores” (p. 171).

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1991). A leitura como meio de desenvolvimento linguístico: implicações para uma didáctica da língua estrangeira - Intercompreensão – *Revista da Didáctica das Línguas*. (2000), 1, ESE Santarém, pp. 57-61.

Alarcão, I., *et al.* (1986). “Kenneth S. Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas”. In Isabel Alarcão & José Tavares (orgs.), *Análise psicológica e linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alves, J., *et al.* (2007). *Banco de recursos para as aulas de substituição. Mais de 100 guiões com actividades para a sala de aula*. Coleção Ficheiros Pedagógicos. Porto: Asa Editores, S.A.

Alves, M. (1999). Biblioteca escolar: tecnologias de informação e currículo. *Liberpolis: Revista das Bibliotecas Públicas*, n.º 2, pp. 69-80.

Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. (Investigação educacional II). Coimbra: Universidade de Psicologia e Ciências de Educação (texto inédito, não publicado).

American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy Final Report*. Chicago: American Library Association. Disponível em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> [Acedido em 12-02-2010].

Athayde, A. I., Festas, I. & Figueira, A. P. (2001). Estratégias de compreensão da leitura: apresentação de um questionário. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 6 (2), pp. 301-328.

August, D. L., Flavell, J. H. & Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20 (1), 39-53. (Trad. Castelhana: *Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. Infancia y Aprendizaje* (1985), 31 (32), 129-143).

Bamberger, R. (1986). *Como incentivar o hábito de leitura*. S. Paulo: Ática.

Barbosa, M. E., Sousa, M. V. (1998). Saber ler para pesquisar, In *Palavras*, 14.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Baumann, J. (1987). *Direct instruction in literacy: what, why, how, where, and how much?* Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. St-Petersburg, Florida.

Belmonte, L. (1997). Estudios e informes sobre la lectura. Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura eficaz". In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 271-294.

Borges, J. L. (1998). *Sete Noites. Obras Completas de Jorge Luís Borges, 1975-1985*. (Vol. III). Lisboa: Teorema.

Cabrera, R. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. In A. Puente. *Comprensión de la lectura e acción docente*. Biblioteca del libro. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, pp. 275-298.

Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho.

Camões, L. V. (séc. XVI). *Mudam-se os tempos* (poema). Disponível em <http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v356.txt>. [Acedido em 10-12-2009].

Camões, L. V. (séc. XVI). *Os Lusíadas*, Canto X, estâncias 145 e 154. Disponível em <http://www.historia.com.pt/lusiadas/final.htm>. [Acedido em 10-12-2009].

Campione, J. C., Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1987). Retraso mental e inteligência. In Sternberg, R. (Ed.). *Inteligência humana II. Cognición, personalidad e inteligência*. España: Editorial Paridos.

Cardoso, A., Costa, A., Duarte, I., Ferraz, M.J. & Sim-Sim, I.(1994). À volta da leitura: reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. *Inovação*, 7, 2, 187-200.

Catalã, G. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. *Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.

Ceia, C. (2008). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *I Jornadas do Ensino do Português* [FCSH, 9-10 de Maio de 2008], pp. 1-10. Disponível em <http://www.fcs.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/jornadas-portugues-i/leitura-literaria.pdf>. [Acedido em 04-05-2010]

Citoler, S. D. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Granada: Ediciones Aljibe.

Colomer, T. & Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.

Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Reponse. In R. Tierney, P. Andres, J. Mitchell (Eds.). *Understanding Readers` Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Défalque, H. (1997). Didáctica de la lectura eficaz. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 75-98.

Delgado-Martins, R. *et al.* (2000). *Literacia e sociedade*. Lisboa: Caminho.

Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf. [Acedido em 03-11-2009]

Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro. Diário da República.

Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de Agosto. Diário da República.

Despacho Conjunto n.º 5/ME/MC/96, de 09 de Dezembro. Diário da República.

Dias, A., Alarcão, I. (1990). As bibliotecas de estabelecimentos de ensino: contributos para uma facilitação da leitura?'. In I. Alarcão & J. Tavares (orgs.). *Análise psicológica e linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro [7º documento de trabalho].

Festas, I. (1998). A compreensão da leitura: A construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), pp.81-98.

Festas, I. (2007). Estratégias de compreensão e estudo de textos. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B., & Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, pp. 1236-1242.

Fisher, P. M. & Mandl, H. (1984). Learner, text variables and the control of text. Comprehension and recall. In Mandl, H., Sein, N. & Trabasso, T. (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Furtado, J. A. (2000). *Os livros e as leituras. Novas tecnologias da informação*. Lisboa: Livros e leituras.

Garrison, I. & Hoskisson, K. (1989). Confirmation Bias in Predictive Reading. *The Reading Teacher*, Vol. 42, nº 7, pp. 482-488.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Goodman, K. (1987). O processo de leitura e do desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. Palácio (coord.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.11-22.

Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional socio-psycholinguistics view. In H. Singer & R. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Process of Reading* (4ª ed.), (pp. 1093-1130). Newark: International Reading Association, pp.1093-1130.

Grau, R. (1997). La lectura en la Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 32-36.

Guerra, J. (1999). O ensino-aprendizagem da leitura no 3º ciclo. In *Palavras*, 16, pp. 35-42.

Hare, V. C., Rabinowitz, M. & Schieble, K. (1989). The effects of main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), pp. 72-89.

Herdeiro, M. B. (1980). Dimensão pedagógica da leitura. In J. P. Coelho *et al*, *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, pp.35-47.

International Association Librarianship. (1993). *Declaração política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf. [Acedido em 10-10-2009]

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

Irwin, J. & Baker, I. (1989). *Promoting active reading comprehension strategies*. New Jersey: Prentice-Hall.

Iturbe, K. (2004). El poder del libro y la lectura. In *Literatura infantil y juvenil*, 201, pp. 21-30.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Editions Gallimard.

Johnston, P. (1989). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark.

Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Laurent, J. P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, vol. 48, pp. 71-77.

Lei n° 19-A/87, de 3 de Junho. Diário da República.

Lei n°46/86, de 14 de Outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*). http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=16&fileName=lei_46_86.pdf. [Acedido em 01-10-2009]

Long, S., Winograd, P. & Bridge, C. (1989). The effects of readers and text characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*, vol. XXIV, n° 3, pp. 353-372.

Mayer, R. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychologist*, 19 (1), pp. 30-42.

Mayer, R. (1999). Designing instruction for constructivist learning. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. 2; pp. 141-159). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Meyer, B. (1985). Prose analysis: purposes procedures and problems. In Bitton, B. & Black, J. (Eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Morais, E. (2006). *Como ensinar a compreensão leitora no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morais, M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7º ano na disciplina de língua portuguesa*. Tese de mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. In A. Puente. *Comprensión de la lectura e acción docente*. Biblioteca del libro. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, pp. 261-274.

Nadal, E. (2002). *Responsabilidade educativa, sensibilidade e cidadania*. Disponível em <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/16.html> [Acedido em 24-11-2009].

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santillana

Nist, S. & Holschuh, J. (2000). Comprehension strategies at college level. In *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Nunes, L. F. (1987). *Como organizar uma pequena Biblioteca*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas.

Osoro, K. (2002). *Biblioteca escolar y hábito lector*. Disponível em http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca_e_scolar.htm. [Acedido em 15-11-2009]

Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching: activities to promote reading your mind. In T. Harris & E. Cooper (Eds.) *Reading, thinking and concept*. New York: College Entrance Examination Board.

Palmer, D., Stowe, M. & Knowker, G. (1986). Good, average and poor readers strategic behavior and perception of self and task attributes. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.

Paris, S., Wask, B. & Van der Westhuizen, G. (1987). Metacognition: A Review of research on metacognition and reading. Paper presented at the “Annual Meeting of National Reading Conference”, St. Petersburg, Florida.

Pearson, D. & Leys, M. (1985). Teaching Comprehension. In T. Harris & E. Cooper (Eds.). *Reading, thinking and concept development*. New York: College Entrance Examination Board.

Pennac, D. (1995). *Como Um Romance*. Porto: Edições Asa.

Pereira, M. (1988). *Estudos de história da cultura clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [Vol. I].

Pereira, V. (2002) Arrisque-se...faça o seu jogo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, nº 128, pp. 47-63. Junho 2002.

Peters, E. & Levin, J. (1986). Effects of a mnemonic imagery strategy on good and poor readers' prose recall. *Reading Research Quarterly*, 21 (2), 179-193.

Pires, C. (2001). Protagonistas mudas da história humana. *Temas*, Ano II, n.º 7, pp. 6-13.

Plano Nacional de Leitura. (2006). Disponível em www.planonacionaldeleitura.gov.pt [Acedido em 18-12-2009]

Portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho. Ministério da Educação. Disponível em http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/Portaria756_Concurso_Bibliotec_rio%20.pdf. [Acedido em 12-11-2009]

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições Asa.

Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lecture. In Puente, A. (Comp.). *Comprensión lectora y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 73-109.

Quintanal Díaz, J. (1997). La lectura eficaz en España: un proyecto lector. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 99-124.

Ramalho, G. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf. [Acedido em 14-01-2010].

Rebello, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Rede de Bibliotecas Escolares. (2009). *Newsletter 04* [17 de Abril de 2009]. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/416.html>. [Acedido em 05-10-2009]

Rede de Bibliotecas Escolares. (2009). *Modelo de auto-avaliação da biblioteca escolar*. [12 de Novembro de 2009], Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/745/mabe.pdf>. [Acedido em 26-11-2009]

Reis, C., Adragão, J. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Richardson, J. (2001). Coordenando leituras em voz altas feitas pelo professor com o conteúdo do ensino médio. In E. H. Cramer *et al*, *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, pp.233-242.

Richgels, D. McGee, L. Lomasc, R. & Sheard, C. (1987). Awareness of four text Structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22 (2), pp. 177-197.

Rodrigues, A. (2000). A biblioteca escolar e os programas de Português. In F. Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 43-50.

Sanches, M. F. (2006). Desafios a uma Teoria da educação na pós-modernidade, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40-2, pp. 225-236.

Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.

Sartre, J. P. (1964). *Les Mots*. Editions Gallimard.

Sequeira, M. F. (1988). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 73-79.

Sequeira, M. F. (1989). Psicolinguística e leitura. In M. F. Sequeira & I. Sim-Sim (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, Vol. 1, pp. 51- 68.

Sequeira, M.F. (1990). As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp. 37- 44.

Sequeira, M.F. (1997). Fundamentos pedagógicos de la lectura. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 57-74.

Sequeira, M.F. (1998). Psicolinguística e estratégias de leitura. In F. Brosseron & S. Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das línguas*.

Sequeira, M. F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In *Actas do XV encontro nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 407- 413.

Sequeira, M. F. (2000). *Formar Leitores. O Contributo das Bibliotecas Escolares*. Lisboa: IIE.

Sequeira, M.F. (2002). *A Literacia em leitura*. In Revista Portuguesa de Educação, Vol. 15, nº 002, pp. 51-60. Braga: Universidade do Minho.

Sequeira, M. F. *et al.* (2000). As bibliotecas escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo: uma caracterização. In M. F. Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-26.

Silva, A. (1989). *Ensino de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão da leitura. Uma intervenção no ensino do inglês*. Tese de mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Silva, L. (2000). *Bibliotecas escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.

Silva, L. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: os dados e os factos. In Sim-Sim, I. (Ed.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação-Gabinete de Estudos e Planeamento.

Skilbeck, M. (1998). Os Sistemas Educativos Face à Sociedade da Informação. In *Na Sociedade da Informação*. Porto: Asa.

- Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sobrinho, J. (org.) 2000. *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. L. (1989). Ler na escola. In M. F. Sequeira, R. de Castro & M. L. Sousa (org.), *O ensino/aprendizagem do Português. Teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-75.
- Sousa, M. L. (1999). Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 127-148.
- Sousa, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Sousa, M. L., et al. (2000). “Atitudes dos professores face à biblioteca escolar”. In M. F. Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 27-42.
- Spink, J. (1990). *Niños Lectores*. Madrid: Fundacion German Sanches Ruiperez
- Strecht, P. (2005). Ler. In *Cadernos Públicos na Escola*, pp.1, 9.
- Tapia, J. A. (1997). Fundamentos psicológicos de la lectura. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 41-56.
- Terceiro, J. B. (1997). *Socied@de de Digit@l - Do homo sapiens ao homo digitalis*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

UNESCO (1976). *Donner un nouveau role à une Bibliothèque Scolaire*. Paris: Les Presses de l'Unesco.

UNESCO (1994). *Manifesto da Unesco sobre bibliotecas públicas*. Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>. [Acedido em 30-10- 2009].

UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO*. Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>. [Acedido em 30-10-2009].

Vaz, J. P. (1988). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para activação de competências*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: Das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 99-123.

Vaz, J. P. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. In, *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. Exedra* (9 de Março de 2010), 161-174. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>. [Acedido em 23-11-2009].

Veiga, I. (coord.). (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares – relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.

Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 8 (4). Disponível em <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>. [Acedido em 19-01-2003].

Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Publishing, pp. 315-327.

Williams, J. (1986). Research and instructional development on main idea skills. In Baumann, J. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp.73-96.

Wilson, P. & Andersen, R. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (Ed.). *Reading Comprehension: from research to practice*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-49.

Zafón, C.R. (2005). *A Sombra do Vento*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Anexo I – Instrumentos de Avaliação: Pré-teste e Pós-teste



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Lê atentamente todo o enunciado deste teste. Depois, responde com clareza, correcção e de forma objectiva, às questões que te são apresentadas.

1. Neste primeiro exercício, foram retiradas as vogais às palavras. **Completa as palavras, preenchendo os respectivos espaços em branco com as vogais que consideres adequadas.**

- a) c ___ v ___ l ___
- b) p ___ n ___ lt ___ m ___
- c) ___ lt ___

2. Agora, não existem vogais nas frases transcritas. **Preenche os espaços em branco, com as vogais que considerares adequadas, para que as frases tenham sentido.**

- a) ___ nt ___ m, f ___ z t ___ st ___ d ___ L ___ ng ___ ___
P ___ rt ___ g ___ ___ s ___.
- b) ___ r ___ b ___ m q ___ ___ f ___ ss ___ N ___ t ___ l
t ___ d ___ s ___ s d ___ ___ s.

3. A letra inicial de uma palavra, tendo em conta o contexto da frase, também te pode ajudar a predizer a palavra que se esconde. **Completa os espaços em branco para que as frases tenham sentido. (A cada espaço em branco corresponde uma letra que pode ser uma consoante ou uma vogal).**

- a) No Natal, recebi muitos p ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___.
- b) A minha prenda f ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ foi um j ___ ___ ___
que há muito tempo d ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___.

c) A minha avó deu-me um p_____ de p_____.

4. Tenta descobrir agora quais as palavras que foram suprimidas do texto que se segue. É fácil. **Preenche, os espaços em branco, com as palavras da lista que consideras mais adequadas.** (Cada vocábulo só pode ser usado uma vez).

sombra	havia	com	altíssimos	cobertas
compridas		escrito	onde	
grandes	e	morangos	cheia	

Era uma vez um jardim maravilhoso, cheio de _____ tílias, bétulas, carvalhos, magnólias e plátanos. Havia nele roseirais, jardins de buxo _____ pomares. E ruas muito _____, com muros de camélias talhadas e _____ com a _____ das árvores.

E _____ nele uma estufa _____ de avencas _____ cresciam plantas extraordinárias que tinham atadas ao pé uma placa de metal onde o seu nome estava _____ em latim.

E havia um grande parque _____ plátanos _____, lagos, grutas e _____ selvagens.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Rapaz de Bronze*

5. Estás pronto para passar para o próximo exercício? **Lê uma frase de cada vez e sublinha, em cada uma delas, o elemento que consideras incorrecto. Depois apresenta uma proposta de alteração da palavra errada.**

a) O Senhor Pires, padeiro reconhecido na Aldeia de Pó, sempre forneceu aos seus fregueses a melhor carne da região.

A palavra _____ poderia ser substituída por _____.

b) Terça-feira passada, no início da tarde, o Senhor Castanheira dirigiu-se ao estabelecimento e pediu três talhadas de pão escuro.

A palavra _____ poderia ser substituída por _____.

c) Como não tinha pão suficiente para satisfazer o seu cliente, o senhor Pires prometeu que, na fornada anterior, cozeria mais pão escuro.

A palavra _____ poderia ser substituída por _____.

6. Agora vamos verificar se és capaz de reconstruir totalmente o sentido do texto que a seguir te apresento, através da previsão de palavras inexistentes. A cada número corresponde uma palavra que eu escondi. Será que consegues descobrir quais foram?

Escreve, à frente de cada número, a palavra que consideras mais adequada.

História Universal

No princípio, a Terra era um autêntico desastre. Torná-la habitável foi uma grande trabalhadeira.

Para passar os (1) _____ não havia pontes. Não havia (2) _____ para subir os montes.

Querias (3) _____ - te? Nem sombra de banco. Caías (4) _____ sono? Não existia cama.

Para não (5) _____ os pés, nem sapatos nem (6) _____. Se visses mal, não tinhas (7) _____.

Para fazer uma partida de (8) _____, não havia bolas nem balizas.

(9) _____ a panela e o lume (10) _____ cozer o esparguete e, vendo (11) _____, até faltava o esparguete.

Existiam apenas os homens, (12) _____ dois braços para trabalhar, e assim se pôde remediar as faltas maiores.

Gianni Rodari, (adaptado de *Novas Histórias ao Telefone* (tradução de Maria da Assunção Santos), Editorial Teorema

7. Agora serás argumentista de BD. Estás pronto(a)? Vamos a isso! Atenta na seguinte tira de Banda Desenhada (BD), à qual falta a última vinheta (imagem).



- a) Completa a tira de BD, acima fornecida, desenhando a última vinheta, que concluirá a mini-história. Deves escrever também o(s) balão(ões) da(s) fala(s) da(s) personagem(ns) que desenhares.



- b) Na minha opinião, a vinheta que desenhei poderá completar a tira de BD, porque _____



8. Atenta no seguinte título de um texto: “A digestão como processo de obtenção de nutrientes” e completa as seguintes frases:

Eu penso que o texto que se intitula “A digestão como processo de obtenção de nutrientes” é a) _____ (de ficção/ informativo) porque b) _____

Considero que o texto irá falar sobre c) _____ e três das palavras que poderão ser encontradas no texto são: _____, _____ e _____, uma vez que estarão relacionadas com o assunto abordado.

9. Esopo, o fabulista grego, escreveu uma fábula intitulada “A formiga e a pomba”, que poderá ter a seguinte lição de moral: “O melhor agradecimento é o que se dá quando os outros precisam de nós.”

Tendo em atenção o título que te é fornecido, a lição de moral do mesmo, bem como aquilo que sabes sobre este tipo de textos, as fábulas, preenche o quadro que se segue com as previsões que fazes para este texto.

	<i>A formiga e a pomba</i> , de Esopo	
a)	Quais as personagens da história? • _____	
b)	Onde aconteceu a história? • _____	
c)	Quando aconteceu a história? • _____	

d) Que problema(s)/complicação(ões) acontece(m) na história?
• _____
• _____
e) Como termina a história?
• _____

Bom esforço!



Parabéns!

A professora: *Anabela Costa*



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Lê atentamente todo o enunciado deste teste. Depois, responde com clareza, correcção e de forma objectiva, às questões que te são apresentadas.

1. Neste primeiro exercício, foram retiradas as vogais às palavras. **Completa as palavras, preenchendo os respectivos espaços em branco com as vogais que consideres adequadas.**

- a) m__n__n__
- b) f__nt__st__c__
- c) j__g__

2. Agora, não existem vogais nas frases transcritas. **Preenche os espaços em branco, com as vogais que considerares adequadas, para que as frases tenham sentido.**

- a) V__m__s f__z__r __m__ s__rpr__s__
 pr__f__ss__r__ .
- b) P__d__s c__nv__d__ - l__ p__r__ __lm__ç__r
 c__nn__sc__.

3. A letra inicial de uma palavra, tendo em conta o contexto da frase, também te pode ajudar a prever a palavra que se esconde. **Completa os espaços em branco para que as frases tenham sentido. (A cada espaço em branco corresponde uma letra que pode ser uma consoante ou uma vogal).**

- a) As férias de Verão estão quase a c____ _ _ _ _ .
- b) Estou muito c____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ , pois,
após um ano de trabalho d____ _ _ _ _ , está na altura do merecido
d____ _ _ _ _ _ _ _ _ _ .

c) Não tenho dúvidas de que me v _____ divertir m _____ .

4. Tenta descobrir agora quais as palavras que foram suprimidas do texto que se segue. É fácil. **Preenche, os espaços em branco, com as palavras da lista que consideras mais adequadas.** (Cada vocábulo só pode ser usado uma vez).

amanhã	da	se	merenda	barulhento
quando		prevenira		frágil
certa	muito	árvore		lanches

Ontem, andei pelas avenidas novas, à procura _____ minha árvore. Aquela _____ esguia, _____ e frouxa que ajudei a plantar _____ tinha apenas onze anos.

Foi há _____ tempo, em _____ manhã de sol _____ . Na véspera, o sr. Professor _____ -nos da cerimónia.

- _____, não _____ esqueçam de trazer _____ . Vamos plantar a Árvore da Liberdade.

E eu apareci com a fatiota dos domingos, _____ debaixo do braço, pronto para assistir àquela solenidade.

José Gomes Ferreira, (texto adaptado) in, *O Mundo dos Outros*, Portugália Editora

5. Estás pronto para passar para o próximo exercício? **Lê uma frase de cada vez e sublinha, em cada uma delas, o elemento que consideras incorrecto.** Depois apresenta uma proposta de alteração da palavra errada.

a) O avião aguardava, à porta da escola, a turma que iria em visita de estudo ao Jardim Botânico.

A palavra _____ poderia ser substituída por _____ .

b) O motorista abriu a porta e os alunos entraram, cada um com seu chocolate na mochila, pois tinham sido avisados que teriam que fazer o relatório da visita.

A palavra _____ poderia ser substituída por _____.

c) O motorista estacionou perto do Jardim Botânico, onde os alunos iriam aprender aspectos novos sobre astronomia.

A palavra _____ poderia ser substituída por _____.

6. Agora vamos verificar se és capaz de reconstruir totalmente o sentido do texto que a seguir te apresento, através da previsão de palavras inexistentes. A cada número corresponde uma palavra que eu escondi. Será que consegues descobrir quais foram?

Escreve, à frente de cada número, a palavra que consideras mais adequada.

Eu e o Marcelino somos muito amigos. Temos quase a mesma idade, gostamos das mesmas coisas, jogamos sempre pela mesma equipa, conversamos muito. Na aula, desde o primeiro ano que somos grandes (1) _____.

Embora, como disse, o (2) _____ tenha quase a mesma (3) _____ que eu, às vezes, (4) _____ muito mais velho. Explicaram-me (5) _____ minha casa, que isto (6) _____ a sua razão de (7) _____. É que ele é (8) _____ mais velho de sete (9) _____ e, como se imagina, (10) _____ família tão numerosa, as (11) _____ têm de ser repartidas (12) _____ filhos mais crescidos.

António Torrado, «Uma História Verdadeira» (adaptado), in *História do Dia*, 28 de Março de 2004, Dia Mundial da Juventude, <http://www.historiadodia.pt>

7. Agora serás argumentista de BD. Estás pronto(a)? Vamos a isso! Atenta na seguinte tira de Banda Desenhada (BD), à qual falta a última vinheta (imagem).



a) Completa a tira de BD, acima fornecida, desenhando a última vinheta, que concluirá a mini-história. Deves escrever também o(s) balão(ões) da(s) fala(s) da(s) personagem(ns) que desenhares.



b) Na minha opinião, a vinheta que desenhei poderá completar a tira de BD, porque _____



8. Atenta no seguinte título de um texto: “O aquecimento global e a extinção das espécies” e completa as seguintes frases:

Eu penso que o texto que se intitula “O aquecimento global e a extinção das espécies” é a) _____ (de ficção/ informativo) porque b) _____

Considero que o texto irá falar sobre c) _____ e três das palavras que poderão ser encontradas no texto são: _____, _____ e _____, uma vez que estarão relacionadas com o assunto abordado.

9. Esopo, o fabulista grego, escreveu uma fábula intitulada “O lobo e o cordeiro”, que poderá ter a seguinte lição de moral: “Qualquer desculpa serve para quem quer praticar o mal.”

Tendo em atenção o título que te é fornecido, a lição de moral do mesmo, bem como aquilo que sabes sobre este tipo de textos, as fábulas, preenche o quadro que se segue com as previsões que fazes para este texto.

	<p style="text-align: center;">O lobo e o cordeiro, de Esopo</p>	
<p>a)</p>	<p>Quais as personagens da história?</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ 	
<p>b)</p>	<p>Onde aconteceu a história?</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ 	
<p>c)</p>	<p>Quando aconteceu a história?</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ 	

d) Que problema(s)/complicação(ões) acontece(m) na história?
• _____
• _____
e) Como termina a história?
• _____

Bom esforço!



Parabéns!

A professora: *Anabela Costa*

Anexo II – Grelhas de Correção (Pré-teste e Pós-teste)

GRELHAS DE CORRECÇÃO - PRÉ-TESTE



GRUPO EXPERIMENTAL - PRÉ-TESTE

Questão	1a	1b	1c	2a	2b	3a	3b	3c	4	5a	5b	5c	6	7a	7b	8a	8b	8c	9a	9b	9c	9d	9e	T.	
Cotação	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	12	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	1	61
S. nº 1	1	1	1	3	3	1	0	0	9	0	0	2	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	30
S. nº 2	1	1	1	3	3	1	2	0	12	2	1	2	8	2	0	1	2	4	1	1	1	1	0	0	49
S. nº 3	1	0	1	0	3	1	0	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	18
S. nº 4	1	0	1	3	3	0	1	2	0	0	0	0	11	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	27
S. nº 5	1	0	0	0	0	1	1	0	10	2	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
S. nº 6	1	1	1	3	3	1	2	1	2	1	0	0	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26
S. nº 7	1	0	1	3	2	1	1	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
S. nº 8	1	0	1	3	3	1	2	2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	26
S. nº 9	1	0	1	3	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
S. nº 10	1	1	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	12
S. nº 11	1	1	1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
S. nº 12	1	1	1	1	3	1	1	0	7	2	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25
S. nº 13	1	0	0	0	0	1	2	2	12	0	0	0	5	2	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	33
S. nº 14	1	1	1	3	3	1	2	0	10	2	2	2	9	2	2	1	0	0	1	1	1	1	0	0	45
S. nº 15	1	0	1	3	2	1	2	0	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	20
S. nº 16	1	1	1	3	3	1	2	2	12	1	0	2	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
S. nº 17	1	0	1	3	2	1	0	0	7	2	0	2	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29

GRUPO DE CONTROLO - PRÉ-TESTE

Questão	1a	1b	1c	2a	2b	3a	3b	3c	4	5a	5b	5c	6	7a	7b	8a	8b	8c	9a	9b	9c	9d	9e	T.	
Cotação	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	12	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	1	61
S. nº 1	1	1	1	3	3	1	1	0	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	22
S. nº 2	1	0	1	3	3	1	2	0	10	2	1	2	7	2	0	1	1	4	1	0	0	0	0	0	42
S. nº 3	1	0	1	0	0	1	1	0	10	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
S. nº 4	1	1	1	3	3	1	3	0	10	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	28
S. nº 5	1	0	1	3	2	1	3	0	10	2	0	2	3	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	33
S. nº 6	1	0	1	3	3	1	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
S. nº 7	1	1	1	2	3	1	3	1	2	0	0	0	5	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	23
S. nº 8	1	1	1	2	2	1	3	0	3	0	0	0	5	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	22
S. nº 9	1	0	1	3	3	1	2	1	12	0	0	0	8	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	35
S. nº 10	1	0	1	3	3	1	3	2	12	0	0	0	5	2	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	39
S. nº 11	1	0	1	0	0	0	0	0	8	2	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
S. nº 12	1	0	1	1	2	1	1	1	12	2	0	2	8	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	38
S. nº 13	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
S. nº 14	1	1	1	3	3	1	0	0	12	2	0	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34
S. nº 15	1	0	1	2	2	1	1	0	12	0	0	2	7	2	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	36
S. nº 16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S. nº 17	1	1	1	3	3	1	3	2	11	2	0	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38
S. nº 18	1	0	1	3	2	1	1	0	10	0	0	0	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	26

GRELHAS DE CORRECÇÃO - PÓS-TESTE



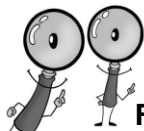
GRUPO EXPERIMENTAL - PÓS -TESTE

Questão	1a	1b	1c	2a	2b	3a	3b	3c	4	5a	5b	5c	6	7a	7b	8a	8b	8c	9a	9b	9c	9d	9e	T.	
Cotação	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	12	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	61	
S. nº 1	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	8	2	0	1	2	4	1	1	1	1	1	1	55
S. nº 2	1	1	1	3	3	1	3	2	11	2	2	2	11	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	1	59
S. nº 3	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	7	2	0	1	2	4	1	1	1	1	1	1	54
S. nº 4	1	1	1	3	3	1	1	2	12	2	2	1	5	2	0	1	2	4	1	1	1	1	1	1	49
S. nº 5	1	1	1	3	3	1	2	2	12	2	1	2	7	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	0	53
S. nº 6	1	1	1	3	3	1	1	2	10	0	1	0	6	2	2	1	2	0	1	1	1	1	1	0	41
S. nº 7	1	1	1	3	3	1	2	2	9	2	1	1	7	2	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	40
S. nº 8	1	1	1	3	3	1	2	2	5	0	1	2	7	2	0	1	2	1	1	1	1	0	0	0	38
S. nº 9	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	9	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	1	58
S. nº 10	1	1	1	3	2	0	1	0	4	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	16
S. nº 11	1	1	1	3	3	1	3	1	7	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	24
S. nº 12	1	1	1	3	3	1	3	2	11	2	1	2	9	2	0	1	2	4	1	1	1	1	1	0	53
S. nº 13	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	1	2	6	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0	50
S. nº 14	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	9	2	0	1	2	4	1	1	1	1	1	0	55
S. nº 15	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	9	2	2	1	2	4	1	1	1	0	0	0	56
S. nº 16	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	11	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	1	60
S. nº 17	1	1	1	2	3	1	2	2	12	2	1	2	7	2	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	48

GRUPO DE CONTROLO - PÓS -TESTE

Questão	1a	1b	1c	2a	2b	3a	3b	3c	4	5a	5b	5c	6	7a	7b	8a	8b	8c	9a	9b	9c	9d	9e	T.	
Cotação	1	1	1	3	3	1	3	2	12	2	2	2	12	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	61	
S. nº 1	1	1	1	3	3	1	1	2	6	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24
S. nº 2	1	1	1	3	3	0	1	2	6	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	23
S. nº 3	1	1	1	3	2	1	3	2	9	2	2	0	3	2	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	35
S. nº 4	1	1	1	3	1	0	0	1	5	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	16
S. nº 5	1	1	1	3	3	0	3	2	9	2	2	2	8	2	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	53
S. nº 6	0	0	1	3	3	1	0	0	2	0	1	2	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	18
S. nº 7	1	1	1	2	0	0	0	0	3	0	0	0	4	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	16
S. nº 8	1	1	1	3	3	1	1	2	4	0	0	0	6	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	30
S. nº 9	1	1	1	3	3	1	2	2	8	2	1	2	6	2	2	0	0	4	1	1	1	1	1	1	46
S. nº 10	1	1	1	3	3	1	3	2	8	2	2	2	6	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	40
S. nº 11	1	1	1	3	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13
S. nº 12	1	1	1	3	3	1	3	2	7	2	2	2	5	0	0	1	2	4	1	1	0	1	1	1	44
S. nº 13	1	1	1	3	2	1	2	1	5	2	2	2	5	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	31
S. nº 14	1	1	1	3	3	1	3	2	8	0	0	0	6	2	2	1	2	4	1	1	1	0	0	0	43
S. nº 15	1	1	1	3	3	1	3	2	8	2	2	2	5	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	41
S. nº 16	0	1	1	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
S. nº 17	1	1	1	3	2	1	3	2	9	2	2	2	10	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	1	55
S. nº 18	1	1	1	1	3	0	1	1	8	0	1	0	4	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	25

Anexo III – Materiais de Apoio



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

1. Completa as seguintes palavras às quais foram retiradas as vogais.

- a) b__n__c__
b) __lf__b__t__
c) ch__v__

2. Como poderás verificar, foram retiradas as vogais nas palavras que constituem as frases que a seguir se transcrevem. **Preenche os espaços em branco, com as vogais que consideras adequadas para que as frases tenham sentido.**

a) __st__ __x__rc__c__ __ __ __mp__ss__v__l
d__ s__r r__ __l__z__d__.

b) Fr__s__s s__m v__g__ __s n__ __ s__
c__ns__g__ __m l__r.

c) J__ t__m__n__st__ __ t__r__f__?

3. Cria três frases em que retires as vogais de todas as palavras e permaneçam apenas as consoantes. Entrega a folha ao teu colega para que ele tente completar as palavras.

- a) _____

- b) _____

- c) _____

4. Descubra as vogais “tímidas”, escrevendo-as nas lacunas, para que o texto tenha sentido.



“Havia num bosque, no alto dum declive junto à praia, um carvalho bastante velho. Tinha já trezentos e setenta e cinco anos, mas todo este longo tempo não era mais para ele, como árvore, do que o mesmo número de dias para nós, Homens. Nós estamos despertos de dia e dormimos de noite, que é quando

temos os nossos sonhos. Com as árvores passam-se as coisas de modo diverso: estão acordadas em três estações do ano e só dormem no Inverno, que é o seu tempo de dormir, a sua noite após o longo dia a que chamamos Pr___m___v___r___, V___r___ ___ e ___ ___ t___n___.

Cl___r___, o c___rv___lh___ t___mb___m h___v___ ___ s___d___ cr___ ___nç___, e o seu b___rç___ f___r___ uma bolota. S___g___nd___ a contagem dos h___m___ns, c___m___nh___v___ agora para o seu q___ ___rt___ século de vida. Era a ___rv___r___ m___ ___s ___lt___ e larga do b___sq___ ___.

No alto da copa c___nstr___ ___r___m os p___mb___s os ninhos; de lá c___nt___v___ o cuco; no Outono, quando as folhas pareciam lâminas de cobre forjado.

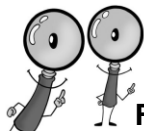
___g___r___ era, porém, Inverno e a árvore havia perdido todas ___s f___lh___s, podia ver-se p___rf___ ___t___m___nt___ como eram sinuosos e enodados os r___m___s que se estendiam. Assim se preparou para r___p___ ___s___r e sonhar muitos sonhos, sempre sobre coisas v___v___d___s, como sucede com os Homens.”

Hans Christian Andresen, *O Último Sonho do Velho Carvalho* (texto adaptado).

Parabéns, bom esforço!



A professora: *Anabela Costa*



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Refresca a memória

Tal como verificaste, na tarefa anterior, é possível predizer as palavras que surgem, mesmo que estas não tenham as vogais. Servimo-nos, para tal dos nossos conhecimentos anteriores acerca das palavras da nossa língua.

Observa o exemplo:

C__m m__s s__ f__z __ p__z.

☞ "Com mãos se faz a paz."

Manuel Alegre, *O Canto e as Armas*, 1967

A letra inicial de uma palavra, tendo em conta o contexto da frase, também te pode ajudar a predizer a palavra que se esconde. Vamos tentar?

1. Nas frases que se seguem, existem algumas palavras incompletas, as quais apenas têm a letra inicial. **Descobre quais são essas palavras, preenchendo os espaços em branco.** (A cada espaço em branco corresponde uma letra).

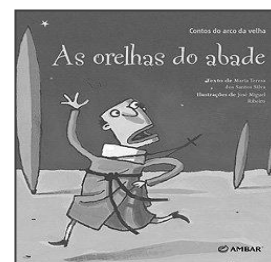
a) No meu aniversário, vou dar uma enorme f____ para a qual convidarei todos os meus a_____.

b) Comeremos g____, d____ e um magnífico b_____ de aniversário.

2. Cria uma frase em que numa das palavras esteja apenas escrita a primeira letra. Entrega a folha ao teu colega para que ele complete a palavra.

3. Vamos tentar o mesmo exercício recorrendo a um texto. **Preenche os os espaços em branco para que descubras as palavras em falta.** (A cada espaço em branco corresponde uma letra).

As orelhas do abade



Um sujeito b_____ caçador convidou o abade da sua freguesia para ir c_____ com ele duas perdizes guisadas, e deu-as à mulher para as cozinhar. A mulher, raivosa por não contarem c_____ ela, cozinhou as a_____ e comeu-as. Nisto chega o abade muito c_____, e diz-lhe a mulher:

- Fuja, senhor p_____, que o meu homem jurou que lhe havia de cortar as o_____, e isto das perdizes foi um pretexto para cá o pilhar.

O abade não quis o_____ mais, e ele por aqui me sirvo.

O marido c_____, e diz-lhe a mulher:

- O abade aí v_____, viu as perdizes, e não queria esperar m_____ por ti, pegou nelas ambas e foi-se e_____.

O homem vem à porta da r_____, e ainda vê o abade f_____, e começa a gritar:

- Ó senhor abade! Pelo m_____ deixe-me uma.

- Nem uma, nem d_____! - respondeu ele lá de l_____.

Versão recolhida por Teófilo Braga, *Contos Tradicionais do Povo Português*, Dom Quixote

4. Descobre quais as palavras que foram suprimidas do texto que se segue. É fácil. **Preenche, os espaços em branco, com as palavras da lista que consideras mais adequadas ao texto.** (Cada palavra só pode ser usada uma vez.)

dias	brilhantes	florestas	neve	noites
pinheiros	imóvel	ramos		rios
terra	árvores		pássaros	

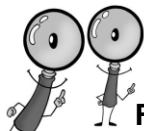
A Dinamarca fica no Norte da Europa. Ali os Invernos são longos e rigorosos com _____ muito compridas e _____ curtos, pálidos e gelados. A _____ cobre a _____ e os telhados, os _____ gelam, os _____ emigram para os países do Sul à procura de sol, as _____ perdem as suas folhas. Só os _____ continuam verdes no meio das _____ geladas e despidas. Só eles, com os seus _____ cobertos por finas agulhas duras e _____, parecem vivos no meio do grande silêncio _____ e branco.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Cavaleiro da Dinamarca*. Editora Figueirinhas

Parabéns, bom esforço!



A professora: *Anabela Costa*



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Refresca a memória

Tal como verificaste nas sessões anteriores, é possível prever as palavras que surgem, num texto, utilizando, para tal, quer os conhecimentos anteriores acerca das palavras da língua portuguesa, quer o contexto em que as mesmas surgem.

Observa o exemplo:

“Era uma v ____ um país
entre a Espanha e o A _____.”

☞ “Era uma vez um país
entre a Espanha e o Atlântico.”

Manuel Alegre, *As Naus de Verde Pinho*, (1993), Editorial Caminho

O que fizeste até agora, nos exercícios que desenvolveste, também é aplicável a palavras onde não te é dada nenhuma pista. Queres ver?

1. Dá sentido às frases, preenchendo os espaços em branco com as palavras que consideras mais adequadas.

- a) A Maria ficou tão _____ quando viu um cão _____ à porta de sua casa que não quis entrar.
- b) Não sei se o Pedro vai ver o jogo do Porto mas é _____ que vá porque é um adepto _____.
- c) A menina, toda _____, recebeu o prémio com entusiasmo.
- d) Seria _____ para mim ler a *Quinta das Cerejeiras*, mas não tenho esse livro.
- e) Durante o campeonato, felizmente, não houve qualquer gesto _____ dos jogadores.

f) Os objectos _____ não devem estar _____ a crianças, pois podem ferir-se com eles.

g) Ingeri um xarope _____ que me deixou mau gosto na boca.

h) A minha mãe encontrava-se num estado _____, quando cheguei a casa, pois o meu irmão ardia em febre e ela não sabia o que mais fazer.

2. Agora vamos verificar se és capaz de reconstruir totalmente o sentido do texto que a seguir te apresento, através da previsão de palavras inexistentes. A cada número corresponde uma palavra que eu escondi. Será que consegues descobri-las com o teu poder de previsão?... **Escreve à frente de cada número a palavra que consideras mais adequada ao texto.**



O Semáforo Azul

Uma vez, o semáforo que se encontrava na praça da Batalha, no Porto teve uma esquisitice. De repente, todas as luzes se tingiram de azul e as pessoas deixaram de saber como regular-se.

- Atravessamos ou (1)_____ atravessamos?
Paramos ou não paramos?

(2)_____ todos os seus olhos postos
(3)_____ todas as direcções, o semáforo
(4)_____ o insólito sinal azul tão (5)_____
como nunca o fora o (6)_____ do Porto.

Completamente desnorteados, os (7)_____
vociferavam e buzonavam, os motociclistas (8)_____ rugir os
escapes e os (9)_____ mais fortes gritavam:

- Olhe que (10)_____ não sabe com quem está
(11)_____ lidar!

Os engraçadinhos lançavam piadas:

- (12)_____ verde, apanhou-o o deputado X,
(13)_____ fazer o seu chalé no (14)_____.

- E com o vermelho foram (15)_____ os
peixes do jardim da Cordoaria.

- E (16)_____ vocês o que eles fazem
(17)_____ o amarelo? Misturam-no com o (18)_____.

Finalmente lá apareceu um polícia (19)_____,
no meio do cruzamento, para (20)_____ o trânsito. E um outro,
(21)_____ reparar a avaria procurou a (22) _____
de comando e cortou a (23)_____.

Antes de se apagar, o (24)_____ ainda pensou:
«Pobrezinhos! E eu (25)_____ dar-lhes o sinal de “ caminho
(26)_____ ” para o céu. Tivessem eles (27)_____
e agora estariam em condições de (28)_____. Mas, se calhar,
faltou-lhes a coragem.»

Gianni Rodari, «O Semáforo Azul» (conto integral adaptado), *In Novas
Histórias ao Telefone* (tradução de Maria da Assunção Santos), Editorial Teorema

Parabéns, bom esforço!



A professora: *Anabela Costa*



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 2

-Antecipar conteúdos de textos mistos (BD)



O Semáforo Azul

Uma vez, o semáforo que se encontrava na praça da Batalha, no Porto teve uma esquisitice. De repente, todas as luzes se tingiram de azul e as pessoas deixaram de saber como regular-se.

- Atravessamos ou **não** atravessamos? Paramos ou não paramos?

Com todos os seus olhos postos **em** todas as direcções, o semáforo **difundia** o insólito sinal azul tão **azul** como nunca o fora o **céu** do Porto.

Completamente desorientados, os **automobilistas** vociferavam e buzonavam, os motociclistas **faziam** rugir os escapes e os **peões** mais fortes gritavam:

- Olhe **que você** não sabe com quem está **a** lidar!

Os engraçadinhos lançavam piadas:

- **O** verde, apanhou-o o deputado X, **para** fazer o seu chalé no (14).

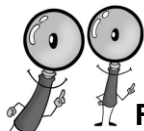
- E com o vermelho foram **tingir** os peixes do jardim da Cordoaria.

- E **sabem** vocês o que eles fazem **com** o amarelo? Misturam-no com o **azeite**.

Finalmente lá apareceu um polícia **sinaleiro**, no meio do cruzamento, para **desembaraçar** o trânsito. E um outro, **para** reparar a avaria procurou a **caixa** de comando e cortou a **corrente**.

Antes de se apagar, o **semáforo** ainda pensou: «Pobrezinhos! E eu **a** dar-lhes o sinal de “ caminho **livre**” para o céu. Tivessem eles **entendido** e agora estariam em condições de **voar**. Mas, se calhar, faltou-lhes a coragem.»

Gianni Rodari, «O Semáforo Azul» (conto integral adaptado), *In Novas Histórias ao Telefone* (tradução de Maria da Assunção Santos), Editorial Teorema.



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Refresca a memória

Na sessão anterior, conseguiste prever palavras do texto, usando os teus conhecimentos prévios quer a nível linguístico quer cultural. Reparaste que o texto te dá também pistas, pelo que deves estar atento aos assuntos abordados e à estrutura das frases e do texto. Assim, poderás compreendê-lo muito melhor.

Observa o exemplo:

“Um homem, o seu cavalo e o seu cão caminhavam por uma estrada.

Depois de muito caminharem, _____ homem deu-se conta de _____ ele, o seu cavalo ____ o seu querido cão _____ morrido num acidente.”

☞ “Um homem, o seu cavalo e o seu cão caminhavam por uma estrada.

Depois de muito caminharem, **esse** homem deu-se conta de **que** ele, o seu cavalo **e** o seu querido cão **tinham** morrido num acidente.”

(Autor desconhecido, in, Alves *et al.* (2007). *Banco de Recursos para as aulas de substituição*. ASA

1. Quando lês um texto, adoptas uma estratégia de leitura distinta de acordo com: o tipo de texto, o teu objectivo ao lê-lo, o teu interesse no assunto...

Poderás ler o texto com: maior ou menor atenção; maior ou menor rapidez e maior ou menor expressividade.

1.1. Tendo em conta os seguintes exemplos de textos, **caracteriza o processo de leitura que, normalmente, utilizas para os ler**

a. Um e-mail ou recado de um amigo

_____ (maior/menor) atenção;

_____ (maior/menor) rapidez;

_____ (maior/menor) expressividade.

b. Uma receita culinária

_____ (maior/menor) atenção;

_____ (maior/menor) rapidez;

_____ (maior/menor) expressividade.

c. Um poema

_____ (maior/menor) atenção;

_____ (maior/menor) rapidez;

_____ (maior/menor) expressividade.

d. Um guia televisivo sobre a programação do fim-de-semana:

_____ (maior/menor) atenção;

_____ (maior/menor) rapidez;

_____ (maior/menor) expressividade.

e. As perguntas de uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa:

_____ (maior/menor) atenção;

_____ (maior/menor) rapidez;

_____ (maior/menor) expressividade.

2. Agora terás que redobrar a tua atenção para que consigas executar a tarefa que te é atribuída e que é muito útil na leitura dos textos. A tua missão é encontrar os erros nas frases que se seguem. Identifica a palavra incorrecta e substitui-a por outra que dê sentido à frase.

a. Na semana passada, o presidente da República conduziu até ao aeroporto no seu cavalo favorito.

A palavra _____ deveria ser substituída por _____.

b. Quando ele chegou ao aeroporto, subiu pela corda e sentou-se no seu comboio privado.

A palavra _____ deveria ser substituída por _____.

c. Depois de o cozinheiro contactar com a torre de controlo, o avião zarpou para o Porto.

A palavra _____ deveria ser substituída por _____.

d. Após duas horas de voo, o avião amarou, no aeroporto de Coimbra.

A palavra _____ deveria ser substituída por _____.

e. Perante os imensos flashes das câmaras de filmar, o presidente sorriu enquanto afirmava estar bastante triste por estar em Lisboa.

A palavra _____ deveria ser substituída por _____.

f. Depois do contacto com a imprensa, o presidente subiu para a bicicleta que se encontrava à sua espera.

A palavra _____ deveria ser substituída por _____.

g. O que te permitiu descobrir o que estava errado nas frases?

3. Estás pronto para passar para um texto? O exercício é basicamente o mesmo. **Lê uma frase de cada vez e sublinha os elementos que constituem contradições no texto. Depois apresenta uma proposta de alteração do vocábulo errado.**

Para te ajudar, posso dizer-te que encontrarás 12 erros.

O meu réptil preferido é a chita. É um felino europeu que pode correr a uma velocidade estrondosa. Sempre quis ir às frescas planícies africanas para o ver em acção. Acho que seria um desapontamento observá-lo no seu habitat.

Há dias vi um programa especial radiofónico da *National Geographic*. Deu-me vontade de estar junto dos repórteres que gravavam e assistiam aos movimentos daquele bicho tão pachorrento. Parecia não a ver perigo nenhum. Aquele animal branco às manchas, conhecido como um corredor notável, deixava-se filmar, tal como uma estrela de cinema à espera de ser admirada. E eu cheirava, num espanto que me impedia de retirar os olhos da televisão, desse aparelho que nos trás o mais longínquo estado para dentro da morada. Há paixões assim...

Talvez por causa deste interesse me venha a tornar engenheiro, especialista em felinos como o chita, o tigre, o leopardo e outras feras rastejantes. São todos seres majestosos, prontos a lutar pelo território, pela sobrevivência e pelo governo animal.

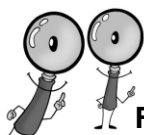
Os Erros do Texto			
Erro	Proposta de correcção	Erro	Proposta de correcção
1.	⇒	7.	⇒
2.	⇒	8.	⇒
3.	⇒	9.	⇒
4.	⇒	10.	⇒
5.	⇒	11.	⇒
6.	⇒	12.	⇒

Conseguí encontrar _____ erros. Com este exercício aprendi que__

Parabéns, bom esforço!



A professora: *Anabela Costa*



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Refresca a memória

Na sessão anterior, conseguiste encontrar e corrigir erros de sentido nas frases. Para tal, usaste a atenção, os teus conhecimentos e a tua capacidade de prever palavras e conteúdos.

Observa o exemplo:

Nessa casa morava um triciclo que passava os dias a brincar na praia.

☞ “Nessa casa morava um rapazito que passava os dias a brincar na praia.”

Sophia de Mello Breyner, *A menina do Mar*, Editora Figueirinhas

1. Hoje, vamos ler um texto cujo título é ***Bolo de Chocolate***.

1.1. Pelo título, que **tipo de texto** te parece que vamos ler?

1.2. Qual será o **objectivo do texto**?

2. Uma vez que já sabemos qual a tipologia do texto e o seu objectivo, **refere o que precisas de saber para fazer um bolo?**

3. **Que ingredientes** levará um bolo de chocolate?

4. Recorrendo aos teus conhecimento como cozinheiro(a) ou mero observador(a), **diz quais os materiais de que necessitarias para confeccionar o bolo?**

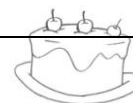
5. Na azáfama da sua cozinha, um cozinheiro atrapalhado deixou cair a receita do bolo de chocolate e de outra das suas receitas favoritas. A confusão ficou instalada e o resultado foi este:

Ingredientes

5 ovos
500 g de esparguete
100 g de bacon
1 colher de margarina
1 copo com chocolate em pó
1 copo com leite
1 colher de chá de sal
2 copos com açúcar
2 colheres de natas
2 copos com farinha
1 copo com óleo
1 colher de salsa picada
1 colher de sopa de manteiga derretida
1 colher de queijo ralado
200 g de cogumelos

5.2. Atribui um título à receita misteriosa. _____

5.3. Tenta escrever o modo de confecção do bolo de chocolate.



Modo de confecção do Bolo de Chocolate

a. Junta _____

b. Coloca _____

c. Leva _____

d. Tempo de cozedura: _____ minutos.

6. Compara a tua receita com a verdadeira. Estava muito diferente?

Agora em casa já terás a oportunidade de experimentar as receitas que aprendeste hoje. Espero que em casa fiquem contentes.

Bom apetite, cozinheiro(a)!



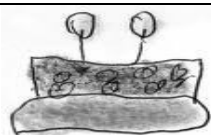
A professora: *Anabela Costa*



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 4

-Antecipar conteúdos de textos instrucionais-



Bolo de chocolate

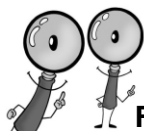
Ingredientes

- ✓ 5 ovos
- ✓ 1 copo com chocolate em pó
- ✓ 1 copo com leite
- ✓ 2 copos com açúcar
- ✓ 2 copos com farinha
- ✓ 1 copo com óleo
- ✓ 1 colher de sopa de manteiga derretida

Modo de confecção

- a. Junta os ingredientes muito bem, com uma colher de pau.
- b. Coloca tudo numa forma de Pyrex molhada.
- c. Leva ao micro-ondas, bem quente.
- d. Tempo de cozedura: 10 minutos.

Sim-Sim, Inês. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC, pp. 81-82



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Hoje, vamos ler um texto cujo título é “*A conservação do panda gigante*”.

1. Tendo em conta este título, preenche a seguinte ficha de registo.

Eu penso que este é um texto _____
(de ficção/ informativo) porque _____

Considero que o texto irá falar sobre _____
uma vez que _____

O que sei sobre o assunto	O que gostava de ficar a saber
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

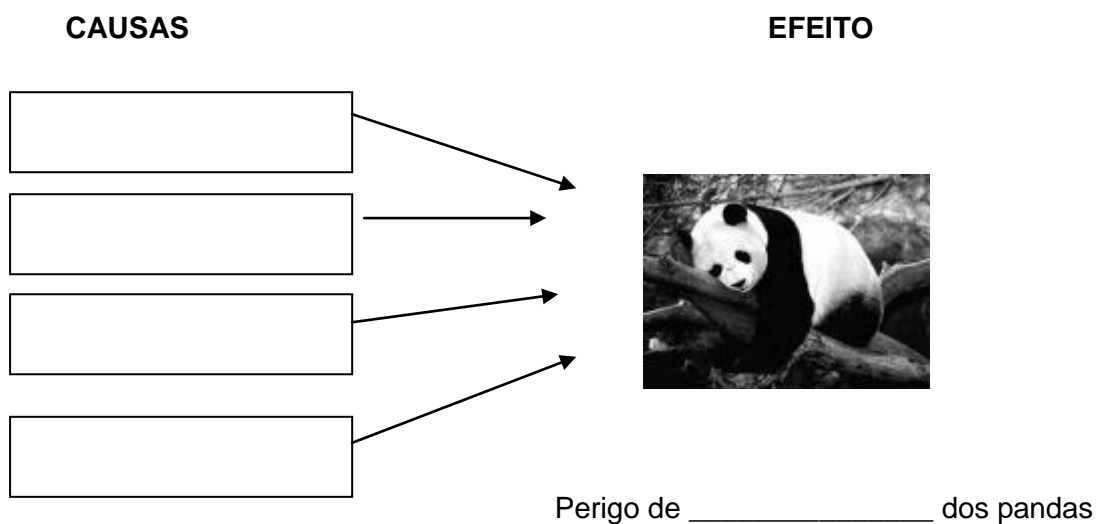
2. Atenta na seguinte lista de expressões que foram retiradas do texto.

panda gigante – empurrados para as montanhas – caça – fornecer jardins zoológicos - peles para casacos e cobertores – extinção – capturar crias

a. De acordo com as expressões que te são acima fornecidas, **qual será o assunto do texto?** _____

3.1. Após a leitura do texto “A conservação do panda gigante”, certamente ficaste a saber o que está a acontecer ao animal em questão, bem como as causas do sucedido.

a. De acordo com o que identificaste, **preenche o quadro que se segue:**



3.2. Relê os 2º e 3º parágrafos do texto.

a. Refere qual o habitat natural dos pandas.

b. Identifica a palavra que, no texto, te sugere que o panda gigante não come só bambu.

c. Sugere outros alimentos que, na tua opinião, integram a alimentação do panda.

d. Aponta os fins com que as peles dos pandas são comercializadas.

3.3. Relê o 4º parágrafo.

a. Já vimos anteriormente qual a opinião do autor do texto acerca do futuro da espécie animal em foco. **Na tua opinião, o que poderemos fazer para proteger os pandas?**

PREOCUPA-TE E PROTEGE OS ANIMAIS EM VIAS DE EXTINÇÃO! ELES E O MUNDO AGRADECEM-TE!



A professora: *Anabela Costa*



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 6

-Antecipar conteúdos de textos informativos



A Conservação do panda gigante

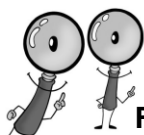
É provável que já tenhas visto um panda gigante de peluche na montra de uma loja de brinquedos. É também provável que já os tenhas visto na televisão. O que não é provável é que já tenhas olhado para um exemplar desta espécie, mesmo num jardim zoológico. É que restam apenas cerca de 1000 pandas gigantes na natureza e são muito poucos os jardins zoológicos que os possuem.

Adaptados às florestas frias e húmidas onde crescem as diversas espécies de bambu de que preferencialmente se alimentam, eles foram empurrados para as montanhas à medida que a ocupação humana exigia terras para a agricultura e madeira para combustível.

Para além da destruição de habitat favorável, os pandas gigantes encontram uma outra ameaça preocupante - as crias são muitas vezes capturadas para fornecer jardins zoológicos e os adultos são mortos para comercialização das suas peles, utilizadas para fazer casacos e cobertores.

Por todos estes motivos é certo que a espécie se extinguirá dentro de poucos anos, a menos que sejam intensificadas as medidas de protecção do seu habitat.

(Texto adaptado da versão original de Maria Carlos Reis) In,
<http://www.naturlink.pt/canais/Artigo.asp?iArtigo=2140&iLingua=1>



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Grupo I

1. Observa com atenção as seguintes vinhetas de BD. Terás que prever o que irá progressivamente acontecendo à medida que cada vinheta te é apresentada.

Na primeira vinheta, a filha informa a sua mãe que tem um namorado, mas, desde logo, a previne quanto a um aspecto, que na minha opinião, se prende com o facto de _____

Perante esta notícia, a mãe reagirá _____

2. À medida que as várias vinhetas te vão sendo mostradas, completa o seguinte esquema com as tuas previsões de acontecimentos na vinheta seguinte:

2ª vinheta	3ª vinheta	4ª vinheta	5ª vinheta
A mãe revela ser _____(adj.). Tendo em conta o que conheço da mãe até ao momento, considero que, a seguir; ela _____ _____ _____ _____ _____ _____	A minha suposição estava _____ (correcta/incorrecta), pois aqui verifica-se que _____ _____ _____ Assim, prevejo que, na próxima vinheta, _____ _____ _____ _____ _____	Nesta vinheta , ficamos a saber que _____ _____ _____. Agora, para além de tudo, a mãe demonstra ser _____ _____ _____ Mediante o que conheço da história e das personagens até ao momento, considero que a filha _____ (terá/não terá) coragem de enfrentar a mãe.	A minha suposição estava _____ (correcta/incorrecta). Na minha perspectiva, a característica do namorado que a filha quer comunicar à mãe é que ele é _ _____ _____ _____ _____ _____ _____

3. Por fim, vamos desvendar o grande mistério. Na 6ª vinheta, a grande revelação é que o namorado é _____, ao que a mãe reage com _____, o que demonstra que, para além de tudo, ela é _____ (indica um adjectivo que a caracterize).

4. Consideras que a mãe irá aceitar, realmente, o namorado da filha? Porquê? _____

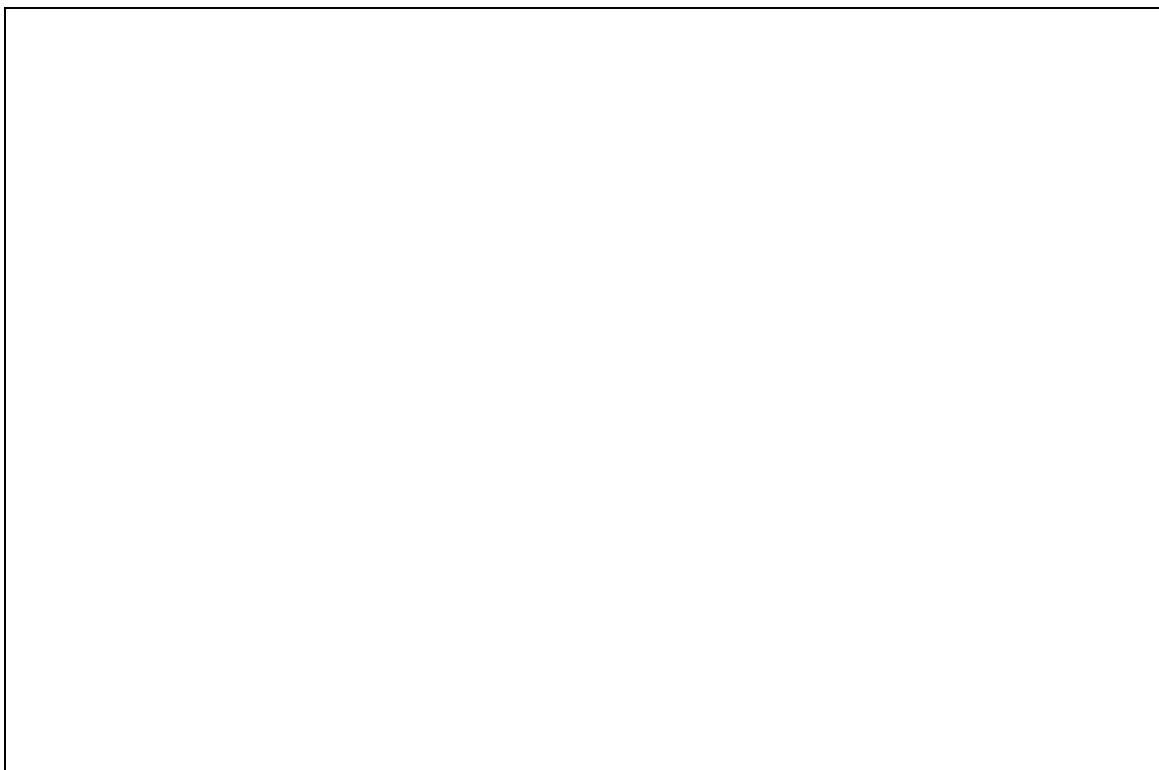
Grupo II

Hoje vamos analisar tiras de Banda Desenhada da Mafalda, da autoria de Quino. Ei-la...



1. Já conheces as histórias desta personagem? _____
2. Agora vamos tentar ser argumentista de BD. Estás pronto(a)? Vamos a isso! Atenta na tira de Banda Desenhada (BD), que o teu grupo retirou do chapéu, à qual falta a última vinheta (imagem).

a. Completa a tira de BD, que calhou ao teu grupo, desenhando a última vinheta, que concluirá a mini-história. Deves escrever também o(s) balão(ões) da(s) fala(s) da(s) personagem(ns) que desenhares.



b. Considero que esta vinheta poderá completar a minha tira de BD, porque _____

c. Agora, depois de teres descoberto, a conclusão da tira de BD, diz:

Estava certo (a), quanto a _____

No entanto, a minha proposta distanciou-se do original, porque _____



Bom esforço!

Parabéns!

A professora: *Anabela Costa*



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 6

-Antecipar conteúdos de textos mistos (BD)

PARTE I – Grupo I



Alves et al. (2007). Banco de recursos para as aulas de substituição. Edições ASA



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 6

-Antecipar conteúdos de textos mistos (BD)

PARTE II – Grupo I



Alves et al. (2007). *Banco de recursos para as aulas de substituição*. Edições Asa.



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 6

-Antecipar conteúdos de textos mistos (BD)-

PARTE III – Grupo II

Exercício: predição da vinheta final de uma tira de BD

1.



1.



2.



2.

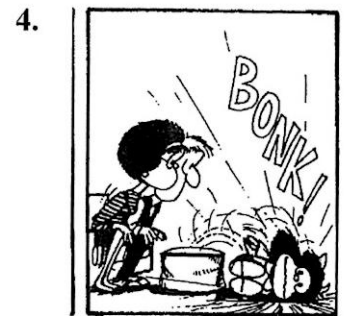


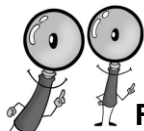
3.



3.







A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Grupo I

1. Nesta actividade, terás a oportunidade de **terminar as frases que constam das alíneas abaixo transcritas.**

a. “Um dia, o professor decidiu _____.
Ele sabia que tal provocaria uma grande alegria na turma, porque _____

b. “Um dia, o rei decidiu _____.
Ele sabia que tal provocaria uma grande alegria entre os seus súbditos, porque _____

2. Obviamente, tiveste que fazer alterações nas frases. **O que poderemos concluir?**

Grupo II

Nesta sessão, irás ler uma história, de autor desconhecido, cujo título é “O Lenhador e a raposa” e que poderia ser acompanhada pela seguinte imagem:



In, <http://www.emocoeseclarinhos.net/lenhador.gif>

1. Tendo em conta o título do texto e a imagem que te é fornecida, **prevê se as seguintes afirmações serão verdadeiras (V) ou falsas (F) relativamente à história que te será apresentada, mais tarde.**

- a. O texto é uma fábula. _____
- b. A história decorre numa cidade. _____
- c. As personagens desta história serão apenas um lenhador e uma raposa. _____
- d. A personagem principal é a raposa. _____
- e. A raposa deste texto é um animal traiçoeiro. _____
- f. Nesta história, o lenhador e a raposa estabelecem uma relação de confiança. _____
- g. A história centra-se na tentativa da raposa em enganar o lenhador. _____
- h. No final da história, o lenhador mata a raposa. _____

2. Vou-te dar mais duas pistas... O texto “O lenhador e a raposa” é um conto tradicional e a sua lição de moral poderá ser a seguinte: “Não devemos agir precipitadamente.”

Tendo em atenção o título que te é fornecido, a lição de moral do mesmo, bem como aquilo que sabes sobre este tipo de textos, as fábulas, preenche o quadro que se segue com as previsões que fazes para este texto.

<i>O lenhador e a raposa</i> , de autor desconhecido	
a. Quais as personagens da história?	<ul style="list-style-type: none">• _____
b. Onde aconteceu a história?	<ul style="list-style-type: none">• _____
c. Quando aconteceu a história?	<ul style="list-style-type: none">• _____

d.	Que problema(s)/complicação(ões) acontece(m) na história?
•	_____
•	_____
e.	Como termina a história?
•	_____

3. Chegou o momento de conheceres o conto “*O lenhador e a raposa*”. Segue a história com atenção.

3.1. A história que foi lida até ao momento estará completa? Porquê?

3.2. Escreve uma frase que, na tua opinião, poderia ser o final desta narrativa, tendo em atenção todo o conhecimento que dela deténs até ao momento.

4. Pronto para ouvir a versão final original? Vamos a isso...

4.1. Quais os aspectos que, na história faziam prever este final?

Bom esforço! Parabéns!



A professora: *Anabela Costa*



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 7

-Antecipar conteúdos de textos narrativos-

O Lenhador e a Raposa

Um lenhador acordava todos os dias às seis da manhã e trabalhava o dia inteiro cortando lenha, só parando à noite. Ele tinha um filho lindo de poucos meses e uma raposa, sua amiga, tratada como um animal de estimação e que era da sua total confiança.



Todos os dias, o lenhador — que era viúvo — ia trabalhar e deixava a raposa a cuidar do bebé. Ao anoitecer, a raposa ficava feliz com a sua chegada.

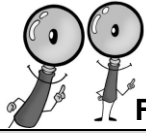
Sistematicamente, os vizinhos do lenhador alertavam-no para o facto de a raposa ser um bicho, um animal selvagem e, portanto, não ser um animal confiável. Quando sentisse fome comeria a criança. O lenhador dizia que isso era uma grande tolice, pois a raposa era sua amiga e jamais faria isso. Os vizinhos insistiam: “Lenhador, abra os olhos! A raposa vai comer o seu filho. Quando ela sentir fome vai devorar o seu filho!”

Um dia, o lenhador, exausto do trabalho e cansado desses comentários, chegou a casa e viu a raposa sorrindo, como sempre, mas com a sua boca totalmente ensanguentada. O lenhador souou frio e, sem pensar duas vezes, deu uma machadada na cabeça da raposa. A raposinha morreu instantaneamente.

Desesperado, o lenhador entrou a correr no quarto da criança. Encontrou o seu filho no berço, dormindo tranquilamente, e, ao lado do berço, uma enorme cobra morta.

O Lenhador enterrou o machado e a raposa juntos.

Conto tradicional (autor desconhecido), *In, Alves et al (2007). Banco de recursos para as aulas de Estudo Acompanhado*) ASA



A ESTRATÉGIA DA PREDIÇÃO

Vamos ler um texto que se intitula “O Vento”.

1.1. O que é o vento? _____

1.2. Para sentires o vento, quais os sentidos poderás usar? _____

1.3. Preenche o seguinte esquema com as várias sensações que o vento te provoca.

Sensações visuais	
Sensações auditivas	
Sensações tácteis	
Sensações olfactivas	

2. No próximo exercício vou-te apresentar o texto O Vento, de Jorge Sousa Braga, mas retirei-lhe algumas palavras.

2.1. Preenche o quadro que se segue com as palavras abaixo indicadas, para que o texto adquira sentido.

nada	consegue	vento	estava	consigo
que	a	buganvília		

O Vento

Por mais que tente, o _____
não _____ adormecer
se não tiver _____ para ler .

Seja uma folha de tília,
de bambu ou _____.

É por isso _____ o vento
arrasta folhas _____,
até encontrar um abrigo,
onde possa adormecer .

- arrastou até _____ folha,
onde eu _____ a escrever!

Jorge Sousa Braga, *Herbário*, Lisboa, Assírio e Alvim, 2002

2.2. Considerarei o exercício _____ (fácil/difícil), tendo
acertado em _____ espaços em branco.

2.3. Olha para a apresentação gráfica do texto. **Como o podemos classificar
quanto ao género a que pertence? Porquê?** _____

2.4. Sublinha as palavras do texto que desconheces.

2.5. Tendo como base o contexto em que estas surgem no texto, **registra o que consideras que as mesmas poderão significar.** Dou-te o seguinte exemplo:

Palavra	Penso que a palavra significa:	No dicionário:
bambu	o nome de uma planta	planta tropical lenhosa, com caule muito resistente

2.6. Procura agora, no dicionário ilustrado ou na Internet, o significado das palavras que indicaste. Regista o significado que encontrares na tabela anterior.

3.1. Faz uma ilustração do texto, no quadro em que aquele se encontra registado.

3.2. Que elementos do poema consideraste que deverias ilustrar? Porquê?

4. Vamos aprofundar um pouco o nosso conhecimento acerca do poema.

4.1. Lê atentamente a primeira estrofe.

a. De que precisa o vento para adormecer?

b. O que lê o vento?

c. Será que as folhas que o vento lê são apenas as referidas nesta estrofe? _____

4.2. Lê agora a segunda estrofe.

a. O que acontece quando o vento encontra «um abrigo»?

b. Que efeito tem o som do vento, na natureza?

c. O que nos dizem os dois últimos versos do poema?

d. Que estaria o poeta a fazer quando o vento chegou até ele?

e. E tu, costumavas ler antes de adormeceres?



Bom Trabalho!

A professora: *Anabela Costa*



A Estratégia da Predição

SESSÃO Nº 8

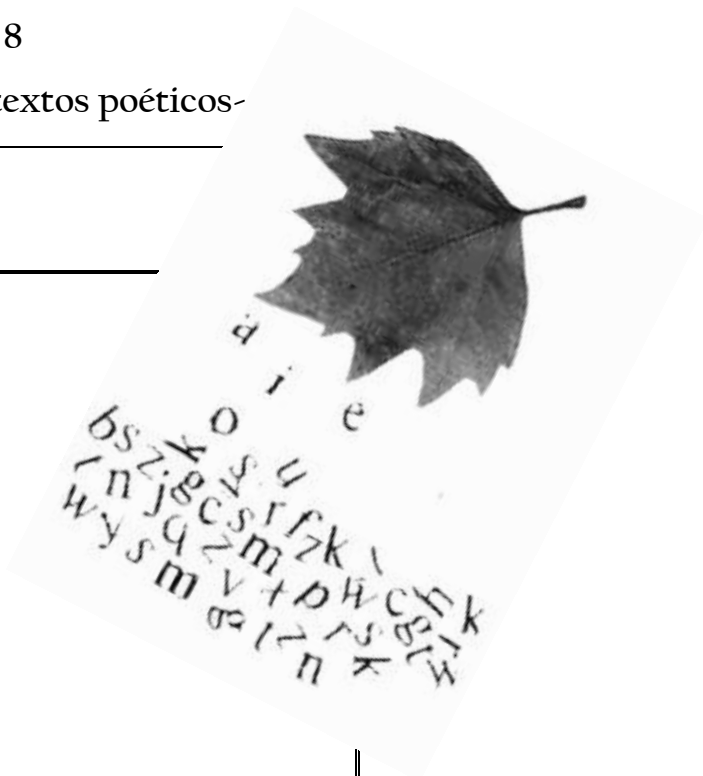
-Antecipar conteúdos de textos poéticos-

O Vento

Por mais que tente, o vento
não consegue adormecer
se não tiver nada para ler .
Seja uma folha de tília,
de bambu ou buganvília.

É por isso que o vento
arrasta folhas consigo,
até encontrar um abrigo,
onde possa adormecer .
- arrastou até a folha,
onde eu estava a escrever!

Jorge Sousa Braga, *Herbário*, Lisboa, Assírio e Alvim, 2002



**Anexo IV – Pedido de Autorização do Estudo, dirigido à
Direcção**



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra
Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Coimbra, Dezembro de 2009

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um programa de intervenção, com vista a investigar as potencialidades de actividades de predição no desenvolvimento da compreensão da leitura.

Ex.ma Senhora Directora
do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova,

Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Lopes Damião da Silva, docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na qualidade de orientadoras da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da mesma Faculdade desenvolvida pela docente **Anabela da Conceição Costa** e subordinada ao título: *Contributos da Biblioteca Escolar para o desenvolvimento da competência de compreensão da leitura: a técnica da predição*, vêm, respeitosamente, solicitar a V.^a Ex.^a autorização para que, no âmbito do estudo empírico do referido trabalho seja:

- aplicado um programa de intervenção em duas turmas do 5.º ano de escolaridade com características similares, uma funcionando como grupo experimental e outra como grupo de controlo.

Tal programa, que visa estudar as potencialidades da técnica da predição no desenvolvimento da competência da compreensão da leitura por parte dos discentes,

deverá ser implementado, nas aulas de 45 minutos da área Curricular Não Disciplinar de *Estudo Acompanhado*, da seguinte forma:

- aplicação de um pré-teste a ambas as turmas (de 11 a 15 de Janeiro de 2009);
- implementação das actividades constantes no programa, num total de oito sessões (de 19 de Janeiro a 19 de Março de 2009), numa das turmas seleccionadas;
- aplicação de um pós-teste a ambas as turmas (de 22 a 26 de Março de 2009);

Agradecemos, desde já, a atenção dispensada por V.^a Ex.^a ao assunto em questão, e apelando à aproximação dos contextos académico e científico aos territórios das práticas e da acção, tão necessária para viabilizar e promover a melhoria da qualidade dos serviços educativos, dispomo-nos para prestar qualquer esclarecimento que entenda necessários (ifestas@fpce.uc.pt, hdamiao@fpce.uc.pt), solicitando, ainda, a maior celeridade da Vossa resposta.

Com os melhores cumprimentos,

(Maria Isabel Ferraz Festas)

(Maria Helena Lopes Damião da Silva)

