



A transposição didática das ações do PNEP no 1º Ciclo

Maria Isabel de Freitas Gandum

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Julho, 2017

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências de Educação, especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Maria Isabel de Freitas Gandune

Lisboa, 21 de julho de 2017

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O orientador,

Carlos C.

Lisboa, .21 de Julho de 2017

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de várias pessoas a quem é necessário expressar um reconhecido agradecimento.

Em primeiro lugar, e de forma muito particular, ao professor doutor Carlos Ceia por ter aceite orientar esta tese, pela cuidada orientação nos aspetos científicos e metodológicos e pela dedicação demonstrada durante a realização deste trabalho.

Às direcções dos agrupamentos de escolas, pelo apoio e disponibilidade dada à aplicação dos materiais de estudo. Às professoras do 1ºCiclo que participaram neste estudo, pelo acolhimento nas “suas” salas de aula e pela partilha da sua metodologia de trabalho. Às professoras do 2ºCiclo, pelo apoio, colaboração e integração no seu tempo letivo.

Um agradecimento com especial carinho aos alunos que participaram de forma comunicativa, contribuindo para o enriquecimento do trabalho.

Ao meu marido e às minhas filhas por toda a compreensão.

A transposição didática das ações do PNEP no 1ºCiclo

Maria Isabel de Freitas Gandum

Resumo

O presente estudo “A transposição didática das ações do PNEP no 1ºCiclo” pretende conhecer de que modo a formação PNEP foi integrada na prática pedagógica do professor.

Entre os vários domínios abordados na formação PNEP, elegemos a compreensão de textos pelo aspeto fundamental e transversal no percurso escolar. A compreensão de textos desenvolve-se enquanto o leitor lê, durante a leitura e quando esta termina, num processo ativo, exigente e complexo. A competência leitora constrói-se ao longo da escolaridade e necessita de um trabalho sistematizado de forma a interiorizar e a adequar um conjunto de estratégias diversificadas.

Cabe agora ao professor fazer a transposição didática dos conteúdos apreendidos para a sua prática pedagógica. A transposição didática representa as transformações pelas quais passam os saberes dos professores e se tornam escolarizáveis. O que se ensina não é uma cópia simplificada do saber científico, mas o resultado de uma reconstrução com as suas regras e os seus processos (Chevallard, 2003). O conceito da transposição didática pareceu-nos pertinente, porque está associado à condição de ser professor e à sua capacidade de selecionar e sequencializar os aspetos relevantes, pertinentes e significativos do conteúdo científico. No 1.ºCiclo, é indispensável transformar o conhecimento académico em unidades mais simples de forma a poder ser ensinado a crianças desta faixa etária.

A investigação que apresentamos está centrada nas metodologias sistemáticas e nas estratégias usadas em sala de aula no ensino do Português, por 33 professores do 1º Ciclo de três agrupamentos de escolas do concelho do Seixal, que frequentaram a ação PNEP, entre 2007 e 2010. Este trabalho foi desenvolvido durante o 1º período de 2013/14, em contexto de sala de aula, com 25 turmas de 1ºCiclo e 7 turmas de 2ºCiclo, num total de 542 alunos.

A caracterização da prática pedagógica dos professores da nossa amostra foi feita através de uma entrevista semiestruturada e sujeita a um tratamento qualitativo. A integração dos conhecimentos PNEP na atividade letiva diária foi analisada pelas questões da entrevista, pelos instrumentos representativos e por um conjunto de provas resolvidas pelos alunos sobre o conhecimento linguístico (compreensão lexical e semântica) e a automonitorização da compreensão (literal, inferencial e crítica). Estas provas foram sujeitas a algumas técnicas da estatística descritiva, designadamente médias, desvios-padrão e correlações entre variáveis.

Nas práticas dos professores, identificámos que, a partir do 2ºano, algumas das estratégias são abordadas apenas oralmente, prevalecendo as estratégias centradas na escrita e que os organizadores gráficos são usados ocasionalmente. Na análise da compreensão, obtivemos indicadores que evidenciam uma relação positiva entre a competência da leitura e a competência da compreensão, principalmente com a compreensão literal e a compreensão inferencial.

Os professores reconhecem que a formação PNEP contribuiu para um enriquecimento pedagógico. Porém, seria necessário que esses saberes fossem apoiados e trabalhados num período mais alargado, de modo a que a transposição didática não fique sujeita à sensibilidade do professor na alteração da sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição didática; Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP); compreensão leitora; formação de professores.

"The didactic transposition of the actions of the PNEP in the Primary School"

ABSTRACT

The present study "The didactic transposition of the actions of the PNEP in the Primary School" intends to know how the PNEP formation was integrated in the pedagogical practice of the teacher.

Among the various domains covered in the PNEP training, we chose to understand texts by the fundamental and transversal aspects in the school course. The understanding of texts develops as the reader reads, during reading and when it ends, in an active, demanding and complex process. The reading competence is built up throughout the schooling and needs a systematic work to internalize and adapt a set of diversified strategies.

It is now up to the teacher to make the didactic transposition of the contents apprehended for his pedagogical practice. The didactic transposition represents the transformations through which the teachers' knowledge passes and becomes scholarly. The teachings are not a simplified copy of scientific knowledge but the result of a reconstruction with its rules and its processes (Chevallard, 2003). The concept of didactic transposition seemed pertinent because it is associated to the condition of being a teacher and to its ability to select and to sequentially the important, relevant and meaningful aspects of the scientific content. During the Primary School, it is indispensable to transform academic knowledge into simpler units so that it can be taught to children of this age group.

The research that we present is centered on the systematic methodologies and strategies used in the teaching of Portuguese by 33 teachers from three groups of Primary Schools, in the county of Seixal, who attended the PNEP action between 2007 and 2010. This work was developed during the first period of 2013/14, in the context of the classroom, with 25 Primary School classes and 7 Preparatory School classes, with a total of 542 students.

The characterization of the pedagogical practice of the teachers of our sample was made through a semi-structured interview and subjected to a qualitative treatment. The integration of the PNEP knowledge into the daily learner activity was analyzed by the questions of the interview, the representative instruments and a set of tests solved by the students on the linguistic knowledge (lexical and semantic understanding) and self-monitoring of comprehension (literal, inferential and critical). These tests were subjected to some techniques of descriptive statistics such as averages, standard deviations and correlations between variables.

In the teachers' practices, we have identified that from the 2nd grade on, some of the strategies are only addressed orally, with strategies that are focused on writing and that graphic organizers are used occasionally. In the analysis of comprehension, we obtained indicators that show a positive relation between reading competence and comprehension competence, mainly with literal comprehension and inferential comprehension.

The teachers recognize that the PNEP training contributed to a pedagogical enrichment. However, it would be necessary for such knowledge to be supported and

worked over a longer period so that didactic transposition is not subject to the teacher's sensitivity in changing his pedagogical practice.

KEYWORDS: Didactic transposition; Portuguese National Teaching Program (PNEP); Reading comprehension; teacher training.

Índice

I.	Introdução.....	1
1.	A formação do PNEP e as práticas letivas no 1ºCEB: introdução e contexto nacional.....	1
2.	Fundamentação metodológica do estudo.....	6
II-	Transposição Didática e Plano Nacional do Ensino do Português	12
1.	A Transposição didática	12
2.	Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP).....	20
	2.1- Estrutura da brochura “O Ensino da Leitura: a Compreensão de textos”	21
III.	Compreensão Leitora – conceitos, fatores e indicadores	29
1.	Conceitos de Compreensão Leitora.....	31
2.	Fatores que conduzem à Compreensão Leitora.....	40
	2.1 - Conceitos de Leitura.....	41
	2.2 - Modelos de processamento da leitura	45
	2.3 - Métodos de leitura	51
	2.4 - Tipos de leitura.....	68
	2.4.1 – Tipo de Textos	77
	2.4.2 – Fluência na Leitura	80
	2.5 – Avaliação da Leitura.....	86
3.	Indicadores da compreensão leitora	93
	3.1– A compreensão leitora no PNEP	94
	3.2 – A compreensão leitora nos Programas de Português.....	98
	3.3 – A compreensão leitora na Educação Literária.....	104
	3.4 - A compreensão leitora nos manuais.....	110
	3.5 – A compreensão leitora na formação de professores	116
	3.6 - A avaliação da compreensão leitora.....	125
IV –	Prática do ato de ler no 1ºCiclo do Ensino Básico	132
1 –	Opções metodológicas.....	133
2–	Práticas comuns	136
3 –	A prática dos professores.....	145

3 – A prática dos estudantes	154
5 – Que transposição didática?	175
V – Discussão de Resultados.....	181
VI Conclusão	188
Bibliografia	191
1. Sobre o PNEP	191
2. Sobre a Leitura.....	192
3. Bibliografia Geral	199
4. Legislação.....	204
Anexos.....	209
Anexo 1 - Matriz da Entrevista	210
Anexo 2 – Modelo da Entrevista	211
Anexo 3 - Respostas às entrevistas	213
Anexo 4 - Quadro Geral e Modelo da Compreensão semântica	246
Anexo 5 - Quadro com as Médias (anos e turmas)	249
Anexo 6 - Quadro com os Desvio-padrão nas provas (anos e turmas).....	250
Anexo 7 - Correlações entre as provas realizadas (anos e turmas)	251
Anexo 8 - 1º Texto do 2º ano - Texto narrativo (com questionário e Tabela de leitura).....	252
Anexo 9 - 2º Texto do 2º ano - Texto informativo (com questionário, compreensão lexical e Tabela de Leitura)	256
Anexo 10 - 1º Texto do 3º ano - Texto narrativo_(com questionário e tabela de leitura).....	260
Anexo 11 - 2º Texto do 3º ano - Texto informativo	264
Anexo 12 - 1º Texto do 4º ano - Texto narrativo	268
Anexo 13 - 2º Texto do 4º ano - Texto informativo	290
Anexo 14 - 1º texto do 5º ano - Texto narrativo	294
Anexo 15 - 2º Texto do 5º ano - Texto informativo	299
Anexo 16 - Critérios de classificação das provas	303
Anexo 17 - Matriz dos Textos	304
Anexo 18 - Matriz de correção do 2º ano - Texto narrativo.....	288
Anexo 19 - Matriz de correção do 3º ano - Texto narrativo	290
Anexo 20 - Matriz de correção do 4º ano - Texto narrativo.....	292
Anexo 21 - Matriz de correção do 5º ano - Texto narrativo	294

Anexo 22 - Matriz de correção do 2º ano - Texto informativo	296
Anexo 23 - Matriz de correção do 3º ano - Texto informativo	298
Anexo 24 - Matriz de correção do 4º ano - Texto informativo	300
Anexo 25 - Matriz de correção do 5º ano - Texto informativo	302
Anexo 26 - Quadros Globais das turmas do 2º ano	304
Anexo 27 - Quadros Globais das turmas do 3º ano	312
Anexo 28 - Quadros Globais das turmas do 4º ano	320
Anexo 29 - Quadros Globais das turmas do 5º ano	329

I. Introdução

1. A formação do PNEP e as práticas letivas no 1ºCEB:

introdução e contexto nacional

A leitura é uma competência transversal indispensável numa sociedade de informação e de conhecimento. O conceito de ler tem vindo a evoluir desde o início dos anos sessenta do século XX. O conceito foi ampliado com os contributos de várias ciências, apresentando justificações com base em processos perceptivos ou cognitivos. Chall (1967), em *The Great Debate*, identifica a leitura como a competência mais importante para as crianças em idade escolar e que toda a educação depende disso, como se vem verificando ainda hoje.

O ato de ler constrói-se a partir da descodificação dos símbolos gráficos até à compreensão do seu conteúdo. Até meados do século XX considerava-se que a compreensão era, simplesmente, o resultado da descodificação. Os conceitos de leitura refletem-se nos diferentes modelos de processamento de leitura e a aprendizagem da leitura exige uma grande capacidade em refletir de forma consciente sobre os vários aspetos formais de linguagem oral e escrita e na relação entre as ideias.

“A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender o texto é o grande objetivo do ensino da leitura” diz Sim-Sim (2007: 5). Saber ler passou a representar não só a descodificação da mensagem, mas também a interação com o texto no sentido da sua compreensão. Saber ler e escrever passaram a ser uma das aquisições mais importantes do meio escolar e da vida social, permitindo o acesso a uma cidadania plena.

Em muitos sistemas educativos as competências de leitura e de escrita são também tomadas como objetivos fundamentais, base de todas as aprendizagens. No nosso sistema, o 1ºCiclo, composto por quatro anos de ensino globalizante, é da responsabilidade de um único professor a gestão pedagógica dos conteúdos curriculares e das estratégias de ensino que permitam uma aprendizagem com sucesso. Este sucesso incide, sobretudo, no

conhecimento da leitura e da escrita e da matemática, verificável tanto no dia a dia escolar como nas provas de aferição, nos exames nacionais, ou nos resultados dos estudos nacionais e internacionais como o Reading Literacy (1991), da Literacia em Portugal (1996) e Pisa (2000, 2003). De acordo com Oliveira Martins e Fernandes de Sá (2010:212), os resultados obtidos internacionalmente revelaram que 25% dos estudantes portugueses que participaram no estudo em 2000 “... ficaram no primeiro nível de literacia ou não o atingiram sequer, sendo apenas capazes de realizar tarefas de leitura menos complexas...”. Em estudos mais recentes sobre a prestação dos alunos portugueses concluiu-se que estes estão acima da média europeia na leitura e interpretação de textos narrativos, mas abaixo da média na leitura e interpretação de textos informativos (Silva et al, 2009). A presença de vocabulário diversificado, com conteúdos pouco familiares, com novos conceitos e o apelo a conhecimentos do aluno, contribuíram para o fraco resultado obtido na compreensão dos textos informativos.

Para colmatar os resultados pouco favoráveis dos estudos internacionais sobre as competências de leitura apresentados no PISA (2000, 2003), incrementou-se o Programa Rede de Bibliotecas Escolares criado em 1996 e o Plano Nacional de Leitura, criado em 2006, que visam favorecer o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e reforçar os níveis de literacia e a formação de leitores críticos. A preocupação com a Língua Portuguesa manifestou-se também em 2007, através do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP, despacho 546/2007). A Educação Literária, introduzida pelo novo programa e Metas Curriculares de Português (2015) e já abordada no Guião de Implementação do Programa (Silva et al, 2009), surge mais estruturada e tem como objetivo valorizar a literatura junto dos alunos e desse modo diminuir as diferenças socioculturais.

No sentido de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais abrangente surgiram algumas alterações e adaptações tanto a nível da organização escolar como dos conteúdos curriculares. Estas alterações tiveram implicações na formação inicial de professores do 1ºCEB e na sua identidade profissional, como referem Fátima Pereira et al (2007), Roldão (2007) ou A. Lopes (2004).

A necessidade de uma oferta de formação que respondesse às novas exigências escolares e que justificasse as verbas europeias atribuídas para esse fim, leva os Centros de Formação, Associações e Sindicatos, a organizarem várias ações de formação. Numa análise às ofertas de formação de alguns centros, pudemos verificar que há uma grande oferta de acções tecnológicas e comportamentais e que o 1ºCiclo tem uma maior oferta nas áreas das

expressões (música, plástica, dramática e físico-motora) áreas onde, por lei, pode haver coadjuvação pedagógica.

A propósito da formação de professores, Roldão (2007:61) constatou que a grande maioria de teses sobre a formação contínua incidiam sobre sujeitos e situações do 1ºCiclo quanto à "...identidade, desenvolvimento profissional...". Por outro lado, Roldão (2007: 82, 2009: 7), após a análise aos documentos produzidos entre 1994 e 2003, concluiu que o estudo da avaliação do impacte da formação tinha sido escasso e que "Raras são as referências ao acréscimo de saber científico ou didático, desenvolvido por meio da formação", aspeto que realçamos, dado que o nosso trabalho se debruça sobre a transposição dos conhecimentos adquiridos na formação PNEP na prática letiva dos professores.

A formação PNEP, sob orientação de Sim-Sim, surge com o objetivo específico de "melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1ºCiclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua." (despacho 546/2007). Este programa teve também como objetivo promover a formação de docentes, divulgar e incentivar as boas práticas e conjugar a formação teórica com o desenvolvimento dos conteúdos analisados em contexto de sala de aula, resultando como uma ação muito importante para a atividade pedagógica do professor. Esta atitude vai ao encontro das atuais perspetivas da formação, que apontam que esta seja "mais centrada nas práticas e na análise das práticas", num contexto real, como defende Nóvoa (2007: 14). Dos vários domínios abordados na formação PNEP, desde a iniciação da leitura e a importância da decifração, à consciência fonológica, lexical e a escrita, elegemos o domínio da compreensão leitora pelo aspeto fundamental e transversal no percurso escolar e para o aluno enquanto cidadão. A compreensão leitora atribui significado ao que se lê e, para o seu sucesso, é necessário o desenvolvimento de diversas estratégias que contribuam para o reforço e estímulo dos esquemas de aprendizagem, enriquecimento do conhecimento prévio do aluno e das capacidades ativadas no processo de automonitorização. Para o ensino da compreensão leitora há algumas regras básicas a cumprir: abordar o tema antes da leitura, possibilitando ao aluno a ativação dos seus conhecimentos sobre o assunto e o desenvolvimento do léxico, através do uso de vocabulário específico e da descoberta do seu significado pela área vocabular a que pertence. O vocabulário representa a atualização do léxico ao discurso (Dreyfus, 2004), e os estudos de Perfetti, Landi e Oakhill (2005) e Costa e Gomes (2013) provam que quanto maior for a riqueza lexical maior será a análise das palavras desconhecidas e a sua leitura. Este aspeto, a par da decifração, contribui para uma maior capacidade da fluência de leitura. Segundo Rasinski (2004), as três dimensões que

contribuem para a fluência da leitura são a precisão na descodificação de palavras, o processamento automático das palavras e a prosódia na leitura.

A formação PNEP atualizou e introduziu estes conhecimentos e a experimentação em contexto real incentivou a sua adaptação. No processo pedagógico, é o professor que faz a gestão dos conteúdos, desde a escolha do método de leitura e a evolução do vocabulário a par da abordagem lexical, até à fluência da leitura, integrando na sua prática letiva estratégias que contribuam para o desenvolvimento da compreensão.

No ensino, a transposição didática representa as transformações pelas quais passam os saberes dos professores e se tornam escolarizáveis. O que se ensina não é uma cópia simplificada do saber científico, mas o resultado de uma reconstrução com as suas regras e os seus processos. Ou seja, o professor integra o saber científico na sua informação de base e reorganiza essa informação com aspetos mais ou menos pormenorizados, em função da etapa de desenvolvimento dos alunos. O conceito da transposição didática pareceu-nos pertinente uma vez que está associado à condição de ser professor, à necessidade que o professor tem de ir adaptando os conhecimentos adquiridos, tanto na formação inicial como na formação contínua, às características da turma e de ir renovando os conhecimentos face às novas metodologias. No presente trabalho analisámos os conhecimentos adquiridos na formação PNEP sobre a compreensão leitora que envolveram o conhecimento linguístico (a compreensão lexical e semântica), a automonitorização da compreensão (literal, inferencial e crítica) em texto narrativo e informativo e a fluência na leitura.

Analisámos também um dos principais dispositivos pedagógicos a que o professor recorre nas práticas letivas - o manual escolar. Face a algumas divergências observadas entre os conteúdos dos manuais, a sua adaptação às novas orientações curriculares e às ações PNEP, procurámos saber a que estratégias o professor recorreu para conjugar o saber adquirido na formação com o veiculado pelo manual escolar, principal instrumento no trabalho metodológico.

Assim o presente estudo “A transposição didática das ações do PNEP no 1º Ciclo” propõe-se: - Compreender como é que os professores procederam à transposição didática dos conteúdos apreendidos na formação PNEP; - Conhecer quais os saberes científicos introduzidos nas práticas letivas do professor; - Verificar o contributo da transposição didática da formação PNEP pelo desempenho dos alunos e pelos instrumentos pedagógicos da sala de aula.

Estes objetivos foram concretizados através de uma entrevista semiestruturada a todos os professores da nossa amostra e um conjunto de provas que verificassem a

integração dos conhecimentos PNEP na atividade diária dos alunos. Na construção dessas provas, aplicámos algumas das estratégias sugeridas na brochura PNEP e trabalhadas pelos professores durante a formação.

Ao conjunto das provas feitas pelos alunos, aplicámos algumas técnicas estatísticas simples, da estatística descritiva, designadamente médias, desvios-padrão e também algumas correlações entre variáveis. Destacamos os valores de correlação, sempre muito fortes, entre a fluência na leitura de um texto narrativo e de um texto informativo, realizado três semanas depois; uma correlação forte entre a leitura desses dois textos e a compreensão semântica, com valores entre 0.71 e 0.95 em todas as turmas; uma correlação moderada entre as leituras dos dois textos e a compreensão lexical e também moderada entre a compreensão lexical com a semântica em todas as turmas (entre 0.34 a 0.69), sendo que algumas das turmas do 4º e 5º anos apresentam valores de correlação fracos (entre 0.06 e 0.28). Na análise da compreensão, pelos parâmetros de tendência central, verificámos que os valores das médias e dos desvios-padrão vão decrescendo com os anos de escolaridade e que estas variações, bem como as diferenças entre as médias e entre os desvios-padrão, refletem, de algum modo, a maior ou menor heterogeneidade das turmas. Da análise entre a compreensão literal, inferencial e crítica e as competências da leitura do texto narrativo, obtivemos indicadores que evidenciam uma relação positiva entre a competência da leitura e a competência da compreensão, principalmente nos 2º e 3º anos, com a compreensão literal e a compreensão inferencial.

Embora na entrevista os professores tivessem indicado como atividade diária a leitura envolvendo conteúdos de compreensão, os resultados das provas dos alunos parecem mostrar algumas fragilidades e a necessidade de aplicarem novas estratégias de leitura (como a pré-leitura) condutoras a melhores resultados. Pelos resultados dos alunos, podemos depreender que as dificuldades reveladas na compreensão de textos informativos se devem ao facto de o professor não ter transposto os conhecimentos adquiridos na formação, quer vivenciados quer lidos nos documentos, sobre as diferentes estratégias a desenvolver com este tipo de textos: a mobilização do conhecimento prévio do aluno, a sintetização da informação ou o enriquecimento do léxico. O facto de não ser habitual os manuais apresentarem atividades deste género, também poderá ter contribuído para que este tipo de estratégias se vá esbatendo. A transposição didática fica assim condicionada às atividades dos manuais escolares ou à postura pessoal do professor. O conjunto de estratégias abordadas e trabalhadas na formação PNEP enriqueceram certamente o professor, como eles próprios disseram. Porém, é necessário que esses saberes passem a ser apoiados e

trabalhados num período mais alargado, a fim de que a sistematização de conhecimentos contribua para uma transposição didática não sujeita à sensibilidade do professor na alteração da sua prática pedagógica.

2. Fundamentação metodológica do estudo

A presente investigação “A transposição didática das ações do PNEP no 1ºCiclo” propõe-se conhecer de que modo o saber científico desenvolvido através da formação PNEP sobre a compreensão leitora foi integrado na prática do dia a dia do professor. Este trabalho tem três vertentes: a formação de professores, a transposição didática e a compreensão leitora.

Na formação de professores destacamos os estudos efetuados por, nomeadamente, Fátima Pereira (2005) e Amélia Lopes (2004), ao caracterizarem o currículo da formação inicial de professores nos últimos trinta anos. Nas primeiras décadas (74/80), verificaram existir uma rutura com o modelo anterior e que a formação inicial dos professores tinha como objetivo a preparação do professor para a intervenção social e a realização de um projecto de vida conducente a uma sociedade democrática. Nóvoa (1991, 1992) caracteriza a evolução da formação em três fases: a da década de setenta centrada na formação inicial, a da década de oitenta incidindo nos aspetos da profissionalização e a década de noventa focada na formação contínua e nos trabalhos de investigação e reflexão. Para este autor, a formação apresenta três eixos de ação: a pessoal, em que se tem em atenção a dimensão do desenvolvimento pessoal e a experiência do professor, aspeto que o autor considera ser sistematicamente esquecido; a profissional, com conteúdos direcionados para a profissão e o desenvolvimento dos seus saberes e a organizacional centrada na escola e nos projetos a desenvolver. ...”. Nóvoa (1992:25) considera também que o impacto da formação contínua se constrói pela reflexão crítica sobre as práticas do professor e não através de uma acumulação de cursos, de técnicas ou conhecimentos. E será através dessa reflexão que o professor fará uma “(re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

No mesmo sentido, A. Raposo e S. Mira Leal (2010) referem-se à formação contínua como ...”um conjunto alargado e diversificado de atividades formativas em que os professores se envolvem com vista ao seu desenvolvimento profissional e pessoal.” O PNEP

apresenta-se também com esta visão, com espaços de partilha de saberes e troca de experiências de forma interativa e dinâmica, embora essa intervenção limitada no tempo dificulte a sua completa integração nas estratégias metodológicas do professor.

Nos últimos anos, a formação contínua de professores tem vindo a ser analisada e discutida por vários autores. Roldão (2007) caracteriza estas abordagens num quadro teórico com três paradigmas: o da formação profissional assente na prática reflexiva e reflexividade, representado em Donald Schön (1991) e Isabel Alarcão (1996); o da formação pela investigação, representado por M^a Teresa Estrela e o da formação desenvolvida em contextos de ação representada em A. Nóvoa (2007) e R. Canário. Rui Canário (2000) considera decadente o modelo da formação de adultos assente na aplicação da teoria à prática e aponta o modelo construído com os saberes adquiridos por via experiencial. Este autor dá grande importância à experiência no processo formativo da pessoa. Nóvoa (2007) defende que a formação mais centrada nas práticas e na sua análise, menos limitada a modelos teóricos muito formais, constitui um dos desafios do futuro.

A formação PNEP decorreu entre 2007/2008 e 2009/2010, tendo iniciado a formação de formadores em 2006/2007. O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) surgiu como uma das ações ministeriais em que a formação se centrava na escola e em contexto de sala de aula, respeitava a autonomia e a experiência do professor e promovia momentos de partilha de ideias e de experiências entre pares, indo ao encontro dos princípios do modelo andragógico referido por Knowles. Estes aspetos pareceram-nos facilitadores para a transposição didática destas ações no dia a dia letivo do professor e fundamentais para uma progressiva autonomia da compreensão leitora do aluno, com reflexos também no desenvolvimento das outras áreas científicas.

O conceito de transposição didática, segunda vertente do trabalho, está muito ligado ao processo de ensino. É um conceito relativamente recente e ainda pouco investigado em Portugal atendendo ao escasso, senão mesmo ausente, número de teses. Tivemos como referência as publicações de Yves Chevallard (1981,1982,1986, 1994, 2005), Perrenoud (1998), o livro de Astolfi et al (2002) e o de Beitone et al (2004). Este conceito surgiu com Michel Verret em 1974, na sua tese de doutoramento “Les Temps des Études”, para representar a repartição do tempo das práticas escolares dos estudantes: o tempo do conhecimento orientado pelos objetivos de estudo e o tempo da didática determinado pelas condições de “transmissão” dos conhecimentos. Esta repartição do tempo resultaria na divisão didática: uma como prática do saber e outra como a prática da transmissão. Assim,

Verret define didática como a “transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem aos que não sabem.”

Este conceito passou a integrar o sistema didático quando Yves Chevallard (1982, 1994,1997) o associou à didática da matemática. A didática, como arte de ensinar, necessita de se submeter ao como ensinar, à organização do saber e à sequencialização do saber. O conceito de transposição didática pareceu-nos pertinente uma vez que está associado à função de professor, à necessidade que o professor tem de ir adaptando os conhecimentos adquiridos, tanto na formação inicial como na formação contínua, às características da turma e à particularidade dos alunos.

A terceira vertente deste nosso trabalho é a compreensão leitora. O desenvolvimento da competência leitora constrói-se ao longo da escolaridade e tem como finalidade uma literacia efetiva que promova a integração do aluno/leitor na comunidade, como refere o Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico (2009:5, 2010). Há três grandes momentos no desenvolvimento da competência leitora:

- O início da escolaridade com a chegada à escola e a descoberta da linguagem escrita;
- O domínio da técnica da decifração e o desenvolvimento da leitura;
- O uso da leitura para aprender, organizar o conhecimento, ter mais informação e pelo prazer da leitura.

O trabalho que desenvolvemos situa-se entre o segundo e o terceiro momentos: com o domínio da técnica da leitura a manifestar-se na fluência da leitura oral de um texto e no recurso à leitura para o desenvolvimento do conhecimento.

Entendemos que a transversalidade da língua necessita de uma consolidação da leitura e da escrita de modo a promover, progressivamente, uma maior compreensão leitora que contribua para o seu progresso escolar. No 1º Ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação da leitura e da escrita e o seu progressivo domínio são um dos objetivos principais do 1º ano de escolaridade. No 2º ano consolidam-se conhecimentos estruturais da língua e anos seguintes, 3º e 4º anos, incrementam-se os conhecimentos funcionais da leitura e da compreensão. Por este facto, no nosso trabalho, o desenvolvimento da compreensão leitora encontra-se entre o segundo e o terceiro momento – com o 2º ano a consolidar o domínio da técnica da decifração e o uso da leitura para a aprender, informar e recrear.

Além de termos tido como referência o programa, tivemos também em atenção vários estudos, designadamente artigos de Sim-Sim (2007, 2002,2001, 1998), Viana (2002, 2005, 2007) e Lencastre (2003).

Este trabalho foi desenvolvido em 2013/14, tendo por base o Programa de 2009 e as Metas de 2012. Porém, para analisarmos a compreensão leitora apoiámo-nos também no novo documento, no Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico de março 2015 (Buescu et al, 2015). Concordamos com os autores ao reconhecerem confusa a fusão entre o Programa de 2009 e as Metas de 2012, afirmando que “... a organização das Metas Curriculares baseou-se explicitamente em dois princípios fundamentais, o da anualização e o da progressão, o que tornou inevitável alguns desfasamentos entre aquele Programa (de 2009) e as Metas Curriculares (de 2012)” (p.3).

O trabalho que agora apresentamos está centrado nas metodologias sistemáticas e estratégias usadas em sala de aula no ensino do Português pelos 33 professores do 1º Ciclo que pertenciam a três agrupamentos de escolas. O trabalho foi desenvolvido durante o 1º período de 2013/14, em contexto de sala de aula, com 25 turmas de 1ºCiclo e 7 turmas de 2ºCiclo, num total de 542 alunos do concelho do Seixal.

Para a realização deste trabalho tivemos em atenção alguns aspetos, nomeadamente:

- Professores que trabalhassem no concelho do Seixal, que tivessem frequentado as ações do PNEP e que fossem titulares de turmas;
- Turmas que tivessem tido professores com formação PNEP no ano lectivo anterior;
- Turmas que conjugassem os pontos anteriores e que iniciassem os 2º, 3º, 4º e 5º anos de modo a podermos inferir quanto aos conhecimentos e práticas adquiridos sobre a compreensão leitora nos anos anteriores. Excluímos o 1º ano porque, como diz o Programa de 2015, nos primeiros dois períodos do 1ºano os alunos fazem a aprendizagem da leitura e da escrita e a compreensão desenvolve-se pela oralidade.

Acreditámos que o desenvolvimento da leitura no 3º período e o reforço das férias contribuiriam para a compreensão de um texto no princípio do ano seguinte.

Recorremos aos seguintes Instrumentos:

- Professores - entrevista/ questionário aos 33 professores dos 542 alunos que fazem parte da amostra; através de análise de conteúdos foram identificadas categorias que ajudam a compreender as atitudes dos professores.
- Alunos – aplicação de um teste baseado no TIL, para identificação da compreensão semântica; a descoberta de palavras num exercício de Sopa de Letras para a análise da compreensão lexical; o registo da fluência da leitura de um texto narrativo e informativo; a verificação da compreensão literal, inferencial e crítica num texto narrativo e num texto informativo, adequado para cada ano de escolaridade, com questionário de leitura.

Na escolha dos textos narrativos, tivemos em atenção o conjunto de obras aconselhadas no PNL para cada ano de escolaridade e analisámos também as obras incluídas nos manuais escolares adotados pelas escolas que participavam neste estudo, no sentido de apresentarmos um texto ainda não trabalhado nas turmas. Os textos escolhidos foram: para o 2º ano, excerto da obra de *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andersen (1995); para o 3º ano, excerto da obra *Marcella, uma amiga que veio de longe*, de Daniel Marques Ferreira (2002); para o 4º ano e 5ºano, excertos da obra *Estranhões e Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa (2000): “O caçador de borboletas” e “O primeiro pirilampo do mundo”, respetivamente.

O texto informativo foi escolhido em função do personagem principal dos textos narrativos, numa unidade temática, o que nos levou a pesquisar sobre o peixe, as borboletas e os pirilampos. No 2ºano, sendo o peixe uma das personagens da *Menina do Mar*, construímos um texto sobre o “Peixe Palhaço”. No 3º ano como a personagem principal Marcella era uma borboleta monarca o texto dava mais informação sobre a “A Borboleta Monarca”. Para o 4º ano adaptámos o texto “Porque são as asas das borboletas tão coloridas” e no 5º ano adaptámos o texto com a informação “Porque luzem os pirilampos” complementando os textos narrativos anteriores.

Na organização dos trabalhos, no capítulo I, incluímos na Introdução uma referência ao contexto nacional da formação PNEP e das práticas do 1º CEB e a fundamentação metodológica e estrutura do estudo. Para a fundamentação teórica desta investigação, iniciámos com uma análise documental de trabalhos produzidos sobre a formação de professores após 1974, nomeadamente os Roldão (2007), Pereira, Carolino e Lopes (2007); analisámos artigos e comunicações sobre as ações de formação contínua do PNEP, tendo como referência, designadamente, as dissertações e teses disponíveis em suporte digital (internet). Analisámos documentos relacionados com a grande temática da Compreensão Leitora tendo como base a brochura “Ensino da Leitura: Compreensão de textos” de Inês Sim-Sim e trabalhos desta autora e Viana (2002, 2007, 2010).

No capítulo II, fazemos uma abordagem aos dois aspetos orientadores do estudo, referindo o conceito e o percurso da transposição didática (Chevallard,1994,1997, 2003 e Leite, 2004) e a organização e os objetivos do Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP) e da estrutura da brochura “O Ensino da Leitura. a compreensão de textos” de Sim-Sim (2007).

No capítulo III, identificámos taxonomias, debruçamo-nos sobre a fluência da leitura, a Educação Literária e o Programa de Português em vigor. Abordámos os conceitos, fatores

e indicadores da compreensão leitora nomeadamente: - a evolução dos conceitos e perspectivas teóricas de Kintsch (1978), a empírica de Perfetti, Landi & Oakhill (2005), a educacional de Rasinski (2004) e Spinillo (2008); - os modelos de compreensão leitora de Cassany et al (1994) e Giasson (1993); - os fatores que conduzem à Compreensão Leitora destacámos os conceitos de leitura em Solé (1998); - os modelos de processamento da leitura de Chall (1967), Viana (2007) e Sim-Sim (1998, 2003, 2007); - os métodos de leitura, de Rumellhart (1977) e Goodman (1990); - os tipos de leitura referidos por Potts (1979), Dell'Isola (1991) e Cervo et al (2006); - a fluência da leitura de Oakley (2003), Jenkins e Rasinski (2004), terminando na avaliação da leitura com Hasbrouck e Tindal (2006), entre outros. Nos Indicadores da Compreensão Leitora, analisámos a compreensão leitora apresentada pelo PNEP, nos programas de português de 2009 e 2015, nos manuais, na Educação Literária e na formação de professores, terminando este capítulo com a avaliação da compreensão leitora.

O capítulo IV é dedicado à intervenção no terreno, por isso aborda a Prática do ato de ler no 1ºCiclo de Ensino Básico: as entrevistas dão corpo à prática dos professores que fizeram a formação PNEP e os testes resolvidos pelos alunos refletem o seu conhecimento e a abordagem feita a esta metodologia nas práticas letivas. Outro aspeto incluído neste capítulo refere a transposição didática dos conhecimentos no dia a dia escolar.

Tendo em conta os objetivos propostos para esta investigação, optámos por realizar um trabalho que integra metodologias de cariz qualitativo e quantitativo. Miles e Huberman (1984:20) defendem haver um continuum metodológico entre o qualitativo e o quantitativo pois são poucos os investigadores que não recorrem à combinação das duas. No trabalho que nos propusemos desenvolver, considerámos a abordagem qualitativa quando procurámos conhecer aspetos pessoais na abordagem metodológica dos conteúdos da formação do PNEP. Procedemos a uma abordagem quantitativa, da estatística descritiva, ao conjunto das respostas dadas pelos alunos nos testes apresentados, através da média, desvio-padrão e correlações entre a prestação dos dois momentos. Em algumas das provas dos alunos, correlacionámos os resultados que nos pareceram pertinentes para o objetivo do trabalho.

No capítulo V, refletimos sobre os aspetos mais pertinentes do nosso trabalho e comparámos com algumas investigações, cujos resultados incidiram em determinados aspetos igualmente trabalhados por nós. No capítulo VI, fazemos uma conclusão geral do trabalho. Após este capítulo, apresentamos a Bibliografia usada para a construção do trabalho e os Anexos complementam a informação do processo de construção dos conteúdos abordados no corpo do trabalho.

II– Transposição Didática e Plano Nacional do Ensino do Português

1. A Transposição didática

Na década de 60, em França, os debates sobre o ensino opunham a escola tradicional e os métodos transmissivos aos métodos novos. Dum lado justificava-se com o rigor e o conhecimento-saber, do outro lado apelava-se à atividade autónoma do aluno. A introdução do conceito de transposição didática veio modificar os termos deste debate, ao acentuar o saber e a atividade do aluno e ao apelar à necessidade de implicar o aluno no seu processo de descoberta. Deste modo, e principalmente em França na década de 80, o conceito de transposição didática passou a estar no centro dos debates sobre o ensino. (Chevallard, 1982)

O conceito de transposição didática foi introduzido, em 1974, pelo sociólogo Michel Verret na sua tese de doutoramento “Les Temps des études”¹, para representar a repartição do tempo das práticas escolares dos estudantes: o tempo do conhecimento orientado pelos objetivos de estudo e o tempo da didática determinado pelas condições de “transmissão” dos conhecimentos. Esta repartição do tempo resultaria na divisão didática: uma como prática do saber e outra como a prática da transmissão.

Verret começou por definir didática como “a transmissão dum saber adquirido. Transmissão daqueles que sabem àqueles que não sabem. Dos que aprenderam àqueles que vão aprender”.

Leite, et al (2004:48) considera que na teoria de Verret há uma transmissão do saber a que ele chama de “formas temporais burocráticas”: umas programáveis, com sequências aceitáveis; outras dessincretizadas, quando a prática de aprendizagem substitui a teoria; outras despersonalizadas, apresentando-se desligados dos conteúdos e as de controle social das aprendizagens que permitem a avaliação e certificação dos saberes.

Para M. Verret, a transposição didática é um instrumento que permite analisar e interrelacionar os conteúdos que contribuam para que o aluno faça uma determinada aprendizagem. Verret entende que a transmissão dos saberes supõe uma definição explícita, em compreensão e extensão, do saber a transmitir (a que ele chama de «publicidade do saber»); supõe também haver um controle da regulação das aprendizagens seguintes aos

¹ Thèse d'état, Université de Paris V, Paris: Librairie Honoré Champion

procedimentos de verificação, permitindo a certificação dos pareceres, ou seja, o controle social das aprendizagens, como refere Beitone et al (2004:57).

Segundo este autor estas transformações visavam:

- O resultado, porque no saber transmitido ao aluno apenas são transmitidas as pesquisas com sucesso;
- A continuidade, porque a transposição didática propõe uma transmissão histórica, não contabilizando as interrupções e o tempo das pesquisas;
- A síntese, porque na transmissão dos saberes aos alunos apenas são contabilizados os momentos fortes de forma a “fazer economia do pormenor” (p.56).

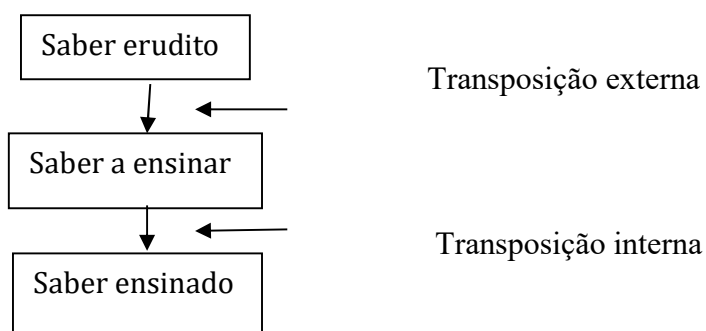
Partindo desta análise, Verret formulou três aspetos essenciais da transposição didática:

- 1) a dessincretização do saber, isto é, a divisão do elemento de estudo em pequenas unidades de aprendizagem, aspeto fundamental para o ensino no 1.º ciclo;
- 2) a despersonalização do saber, porque há uma separação do saber e a pessoa;
- 3) a programação das aquisições do saber, ou seja, a programação das aprendizagens que permitem uma aquisição progressiva. O tempo de aprendizagem necessita de repetições, de retorno, de modo a que haja uma reconstrução do conhecimento, adaptando o novo ao que já existia. Há ainda um quarto aspeto, já referido, que é a publicidade do saber, entendido como uma visão global entre o saber inicial e o saber a transmitir e um quinto aspeto que diz respeito ao controle de aquisições.

O conceito de transposição didática esteve inicialmente consagrado aos saberes matemáticos, à necessidade de uma organização hierárquica do saber. Yves Chevallard introduziu o conceito na didática da matemática, em 1985, na 1ª edição do livro *La Transposition Didactique*, dando visibilidade à teoria de Michel Verret e aos principais conceitos de despersonalização, dessincretização, programabilidade, publicidade e controle social das aprendizagens, como refere Beitone et al (2004), e iniciou um movimento que repensa os mecanismos e interesses dos principais participantes no processo: os professores e os alunos. Chevallard (1982), critica o sistema tradicional da educação porque está mais centrado na relação de professor-aluno e não no conhecimento ensinado. Para Chevallard (1982), transposição didática significa a passagem do conhecimento aprendido para o conhecimento ensinado.

Deste modo, a transposição didática é composta por três momentos: o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado. Para explicitar o processo da transposição didática, Astolfi (1997:195) apresenta o seguinte esquema:

Figura 1- Esquema da Transposição Didática (Astolfi, 1997)



Assim, as transformações estão divididas em duas etapas ou dois tipos de manipulação do saber:

- o *lato sensu* refere-se ao estudo científico do processo de transposição didática, representado como saber – erudito.

- O professor apenas faz a transposição didática no saber a ensinar, na transposição interna (etapa do meio), transformando o seu saber num saber ensinável para o saber ensinado. Por isso Perrenoud (1998) chama à transposição interna “a criação dos professores”. Criação, porque o professor procede à transformação do saber com base na sua vivência e reflexão do conhecimento didático para criar um saber ensinável. Ou seja, a organização dos conhecimentos em unidades simples e objetivas de forma a tornar o conhecimento de fácil apreensão dependem da sua experiência pedagógica.

Outro tipo de manipulação é o *stricto sensu* que se refere ao processo de um conteúdo do saber específico na forma didática do saber, de *savoir enseigner a savoir enseigné*, ou seja, a transposição externa do saber erudito ao saber a ensinar pelo professor. Para Perrenoud esta etapa representa a transformação dos saberes e das práticas em programas escolares, também conhecido como curriculum formal.

Num dos seus artigos Chevallard (1982, 1991) considera que o conhecimento não é o mesmo que o saber. Ou seja, enquanto que o conhecimento científico está apoiado em leis e sistemas que, assente em provas concretas, explicam de forma racional aquilo que se observa e sofre modificações à medida que os novos saberes vão sendo integrados nos saberes antigos, o saber sábio ou o saber a ensinar mantem-se estável e alguns dos aspetos do saber são transformados em unidades mais simples de modo a poder ser transformada em objeto de estudo, a saber ensinado. Mas o que se ensina não é uma cópia simplificada do

saber científico, mas o resultado de uma reconstrução, com as suas regras e os seus processos. Segundo Chevallard, o saber erudito é regulado pela noosfera que representa o mundo das ideias (este conceito foi criado por Theillard de Chardin em 1920, mas foi muito trabalhado por Chevallard). A noosfera é a esfera onde se pensa nas questões do ensino, onde estão representados as associações de professores e os movimentos pedagógicos ou o “... conjunto de universitários que se interessam pelos problemas do ensino, autores de manuais, inspetores ... os didáticos”, segundo Astolfi et al, (2002: 195). É a noosfera que “manipula o saber”. Ela faz a seleção dos elementos do saber a ensinar e inicia-se o trabalho de transposição. A transposição didática é assim, o trabalho externo da noosfera uma vez que o interno decorreu no interior do sistema de ensino. (Chevallard, 1982: 12).

A transposição didática permite analisar a dinâmica da construção e produção de saberes escolares. Acontece sempre que o professor selecione um conteúdo e organize a forma de o abordar através da planificação de aula, quando o professor estabelece etapas de aprendizagem de um conteúdo para uma melhor compreensão dessa matéria, ou quando recorre a diversos materiais para exemplificar e concretizar um assunto mais complexo e mesmo quando reforça e repete determinada matéria visando o sucesso daquela aprendizagem. No 1.ºCiclo, este aspeto ainda é mais importante porque é necessário transformar o conhecimento académico em unidades mais simples, de forma a poder ser transmitido a crianças desta faixa etária. Algumas das apresentações informáticas do PNEP também sugerem transposições para as práticas letivas.

Mas o conceito da transposição didática não pode ser isolado como um conceito independente. “O saber ensinado deve igualmente ter em conta, por exemplo, (...) os processos de aprendizagem dos discentes” diz Astolfi et al (2002: 201). Logo, o professor é uma peça fundamental neste processo. Por isso, para que a transposição didática aconteça, é necessário que certas competências façam parte da prática pedagógica do professor, sendo capaz de:

- Selecionar os aspetos relevantes, pertinentes e significativos dos conteúdos científicos que contribuam para uma aprendizagem eficaz, numa adaptação do seu conhecimento sobre o assunto ao currículo e este aos conteúdos escolares;
- Conhecer as etapas de desenvolvimento do aluno de forma a integrar um novo conhecimento nos conhecimentos habituais daquela faixa etária;
- Conhecer estratégias de ensino eficazes que considerem a diversidade dos alunos e dos conteúdos no sentido de promoverem o desenvolvimento destas competências nos alunos;

- Relacionar os conteúdos da disciplina com outras disciplinas e movimentos, apelando à interdisciplinaridade e ao conhecimento do mundo;
- Planejar situações didáticas que contribuam para a aprendizagem;
- Usar novas linguagens e tecnologias;
- Usar modos de organização de tempo e de espaço diferentes e flexíveis;
- Produzir e usar materiais e recursos didáticos diversificados que contribuam para o seu uso em diferentes situações;
- Utilizar estratégias diversas na avaliação de aprendizagem, refletindo e reformulando de acordo com os resultados.

Poderemos então concluir que a transposição didática é responsável por transformações pelas quais devem passar os saberes e se tornarem escolarizáveis. Mas o que se ensina não é uma cópia simplificada do saber científico, mas o resultado de uma reconstrução, com as suas regras e os seus processos. Ou seja, o professor integra o saber científico na sua informação de base e reorganiza essa informação com aspetos mais ou menos pormenorizados em função da etapa de desenvolvimento dos alunos. Deste modo, todo o ensino necessita de uma transposição didática dos saberes. Para algumas disciplinas, a transformação do saber -a- ensinar em objecto-de-ensino exige uma reconstrução desse conteúdo de forma a torná-lo num saber ensinável. A este propósito, Astolfi et al (2002) lembram que o que se ensina não é uma cópia simplificada do saber científico, mas o resultado de uma reconstrução, com as suas regras e os seus processos dizendo que “... uma disciplina escolar nunca é o decalque simplificado de uma disciplina universitária que lhe corresponde termo a termo.” (p.194).

Para Chevallard (2003), a didática é a ciência da transmissão e da não-transmissão, dos conhecimentos, saberes e práticas num grupo humano determinado: uma classe escolar, “a” sociedade, uma instituição, ... Esta ciência tem como objetos fundamentais a praxeologia, a transmissão e a transposição.

Mas o seu livro *Transposition Didactique* recebeu muitas críticas. E as críticas motivaram-no e incentivaram-no a fazer pequenas alterações nas edições seguintes. Deste modo, através das respostas que vai dando aos seus críticos, e em associação com Marie-Alberte Joshua (1982), Chevallard desenvolve e melhora o conceito de transposição didática acrescentando novas questões como a distância e a teoria da filiação antropológica. Alguns anos mais tarde, Chevallard aprofunda esta teoria, a que chamou de TAD, Transposição Antropológica Didática.

Astolfi et al (2002) identificaram na obra de Chevallard e Marie-Alberte Joshua algumas regras da transposição didática que será interessante ter em conta:

- Modernização necessária do saber escolar (a atualização dos conteúdos de ensino face aos novos conhecimentos, ou seja, por exemplo, a inclusão na prática pedagógica dos conhecimentos aprendidos nas ações de formação);
- A luta contra a obsolescência didática, representada, por um lado, pelo afastamento do saber ensinado do saber erudito e, por outro lado, pela proximidade do saber ensinado do professor aos saberes sociais dos pais que contribuem para a desvalorização da função específica do professor. Quando as práticas sociais exercem uma influência significativa, de tal modo que acabam por ser replicadas no meio escolar, dando origem, a posteriori, à criação de objetivos de formação, diz-se que é uma contratransposição didática.
- A articulação do «novo» e do «antigo» - os novos conhecimentos devem ser incluídos nos saberes adquiridos, expandindo esses saberes.
- A aptidão para se traduzir em exercícios e lições – a partir de certos conteúdos é possível criar vários exercícios ou atividades didáticas,
- Uma arma contra o insucesso do ensino de uma noção – porque o professor para abordar com sucesso uma noção recorrerá ao texto do saber e, tomando-o como referência base, agirá de forma a resolver as dificuldades encontradas.

Para verificar e comprovar a importância da temática deste trabalho, procuramos artigos e livros que dessem visibilidade a estudos sobre a transposição didática nas outras áreas/disciplinas, além da matemática. No espaço português, na área da educação, segundo a nossa pesquisa, os estudos mais comuns assentam, sobretudo, no objeto de ensino das várias áreas do conhecimento, no processo de aprendizagem do aluno, nas conceptualizações, na organização do saber, ... Talvez por isso não tivéssemos encontrado estudos sobre a temática de transposição didática. Contudo, em estudos brasileiros, quer de dissertações como em artigos preliminares ou de comunicações, encontramos a diversidade. Na dificuldade de obtermos documentação original de autores como Verret, consultámos vários documentos produzidos no Brasil para podermos inferir os aspetos comuns em cada um desses documentos e criar um olhar pessoal.

Assim, orientámos a nossa pesquisa para a transposição didática nas diferentes disciplinas das ciências sociais e humanas. Encontrámos alguns estudos muito recentes na área da História, Língua Estrangeira (francês) e Língua Materna. Um dos estudos analisados

foi o de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) sobre as práticas de alfabetização. Estas autoras justificam o estudo por reconhecerem que nos últimos vinte anos no Brasil, o ensino da leitura e escrita se baseava na descodificação e codificação do alfabeto. Por isso, analisaram a dinâmica da construção dos saberes escolares em dois domínios:

- com base nos estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, as autoras caracterizaram os conhecimentos dos alunos, no início da sua alfabetização, quanto aos aspectos metalinguísticos da leitura e escrita e da consciência fonológica;
- por outro lado, procuraram explicar as práticas profissionais e os mecanismos usados pelos professores nas suas práticas letivas para o desenvolvimento da leitura e escrita. Para aferir da transposição didática, as autoras analisaram os saberes-base dos professores para ensinar e verificaram como os saberes científicos adquiridos em ações de formação foram transformados em objeto de estudo na escola.

A observação das aulas permitiu às autoras detetarem o tipo de metodologia e as rotinas usadas pelos professores na aprendizagem da leitura e da escrita. Verificaram que só entre a quinta e sétima aula, os professores começaram a fazer a transposição didática dos novos conhecimentos adquiridos nas ações de formação para o trabalho pedagógico da sala de aula.

Num outro estudo sobre o “Ensino-aprendizagem de línguas: da teoria à transposição didática” apresentado por Gerhardt e Zanini (2010), permitiu reconhecer à partida, que um dos desafios do professor de línguas é a melhoria do desempenho linguístico do aluno de forma a contribuir para a construção e ressignificação das práticas sociais da linguagem dentro e fora da escola. Para alcançar este objetivo o professor enfrenta um quadro teórico de diferentes correntes linguísticas envolvendo, muitas vezes, questões ainda mal assimiladas pelos professores. Este tipo de dificuldade faz com que o docente, em vez procurar formas de transpor didaticamente os assuntos adequados aos alunos, acabe por reproduzir o modelo da sua formação profissional. Espera-se que futuramente, se aprofunde a discussão sobre a transposição didática a fim de encontrar um consenso sobre o tipo de tarefas e atividades que envolvam os alunos e que permitam, em situação de sala de aula, o uso da linguagem próxima de contextos reais.

No estudo de Rafael (2002:4), realçam-se aspetos abordados e referidos no trabalho anterior e concluiu-se que “... a transposição didática como objeto de saber precisa ser ensinado e não apenas aprendido (nem sempre) por imitação ou como saber de ‘experiência’, o que poderá fazer perpetuar práticas injustas de ensino.”

Por outro lado, o estudo de Guedes e Moreira (2010:11), permitiu concluir que “... a transposição didática dos saberes da língua estrangeira é permeada pelos saberes da língua materna.”

Como a transposição didática surgiu ligada à matemática, este conceito foi-se desenvolvendo, principalmente nas áreas científicas das Ciências ou Física. Os obstáculos encontrados nestas disciplinas têm vindo a ser estudados a nível dos alunos. Esses estudos demonstraram que os obstáculos estão muito relacionados com os pré-conceitos dos alunos em relação a determinados assuntos. Ou como afirma Astolfi (2002) “o obstáculo (...) está ligado a resistências muito fortes que estão dentro de todo um sistema de pensamento construído alternativamente...”. O trabalho de Westphal e Pinheiro (2010) não se centra nos alunos, mas na reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores de Ciências. Pelas reflexões feitas, os autores consideraram que seria importante que no curso de formação de professores, se estimulasse o futuro professor a adotar esta nova metodologia de transposição didática e romper com a forma tradicional de ensino.

Pela leitura dos diversos documentos pesquisados, verifica-se que, independentemente de serem da área das ciências física naturais ou das ciências sociais e humanas, todos concordaram com a pertinência da transposição didática, quer na formação de professores como no trabalho de planificação do seu dia-a-dia, porque permite adequar os conteúdos a ensinar ao nível de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos.

A teoria da transposição didática teve um relativo sucesso. Porém teve numerosas críticas. Beitone et al (p.62) sintetizaram algumas críticas que reclamavam:

- A afirmação do primado do saber – certos autores, principalmente os de filosofia, contestaram a transformação desse saber;
- O saber escolar não é uma simples declinação do saber-sábio – os autores consideraram haver uma submissão dos estudantes do primário e secundário à lógica das universidades

O conceito da transposição didática pareceu-nos pertinente uma vez que ele está associado à condição de ser professor, à necessidade que o professor tem de ir adaptando os conhecimentos adquiridos, tanto na formação inicial como na formação contínua, às características da turma e a de ir renovando os conhecimentos face às novas metodologias. O presente trabalho incide na transposição didática dos conhecimentos adquiridos pelos professores na formação PNEP sobre a compreensão leitora na sua prática pedagógica.

2. Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP)

No sentido de alcançar os objetivos estabelecidos pela União Europeia na Cimeira de Estocolmo 2001, no melhoramento do desempenho das competências da língua materna e de colmatar os resultados pouco favoráveis obtidos nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1996) e internacionais (em The Reading Literacy, PISA 2000 e 2003), o Ministério da Educação incrementou várias estratégias com incidência no estudo e aprendizagem do Português:

- O Programa Rede de Bibliotecas Escolares criado em 1996, para o desenvolvimento da literacia e a formação de leitores críticos;
- O Plano Nacional de Leitura em 2006, visando favorecer o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e reforçando os níveis de literacia;
- O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP, despacho 546/2007, assinado em 30/8/2006 e promulgado em 11/1/2007), financiado pelo PRODEP, foi revogado pelo despacho 29398/2008 em 14 novembro, 2008, e extinto em julho de 2010 por razões de ordem económica.

O PNEP, apoiado no currículo nacional, teve como objectivo específico “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1ºCiclo, num período entre 4 e 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua” (despacho nº546/2007). Este programa teve também como objetivo:

- Promover a formação de docentes;
- Divulgar e incentivar as boas práticas visando melhorar o rendimento escolar no 1ºCiclo;
- Atualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos professores, formandos e futuros formadores nas escolas básicas.

A formação de formadores residentes começou em 2006/2007 em quatro zonas do país (Porto, Coimbra, Santarém e Lisboa) com professores das ESEs e de professores indicados pelos agrupamentos de escolas. A formação foi acompanhada e dinamizada pelos membros da Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento (CNCA) sob coordenação da Doutora Inês Sim-Sim (ponto 17, 19, 20, 21 do despacho 546/2007). Além das funções de acompanhamento e dinamização competia a esta Comissão a construção e divulgação de brochuras, “...em suporte papel e *online*, que funcionem como organizadores da formação e da atividade do ensino da língua no 1ºciclo” (ponto 18, alínea e).

No ano seguinte (2007/2008), a formação dos formadores residentes passou a ser da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino superior (ESE ou Universidades), que estabeleceram protocolos com o Ministério de Educação. Esta formação apresentou três grandes princípios:

- “a) A formação dos professores ser centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;*
- b) A formação dos professores visar a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;*
- c) A formação dos professores ser regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.”* (Despacho nº546/07, de 11 de janeiro, ponto 2).

Como a formação de professores estava centrada na escola/ agrupamentos de escola e em contexto de sala de aula, foi necessário criar uma nova figura que, pertencendo ao quadro de agrupamento de escolas, fosse o elo de ligação entre a instituição formadora e as escolas associadas no agrupamento. A figura de formador residente conjugou o papel de formando e formador. Enquanto formando integra e participa *na formação desenvolvida pelo núcleo regional de formação;* enquanto formador *dinamiza a formação dos professores das escolas; assume o papel de supervisor no acompanhamento de cada um em contexto de sala de aula; faz a mediação entre escolas e o núcleo regional, dando a conhecer ao núcleo regional de formação a forma como a formação decorre nas escolas.*

A formação dos formadores e dos professores seguiu as orientações apresentadas nas brochuras.

2.1- Estrutura da brochura “O Ensino da Leitura: a Compreensão de textos”

Os Domínios de Formação PNEP estão estruturados em cinco pontos:

1- Desenvolvimento da linguagem oral. Brochuras de apoio ao conhecimento da língua (Percurso de desenvolvimento, Desenvolvimentos da consciência linguística, fonológica e lexical)

2- O ensino da leitura. Brochuras sobre a decifração, compreensão de textos, contextos de desenvolvimento da literacia, literatura para crianças e avaliação.

3- O ensino da Expressão Escrita. Brochuras sobre a dimensão gráfica e ortográfica e dimensão textual.

4- A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua para adultos e crianças, com a brochura “As implicações das TIC no ensino da língua”.

5- Aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais em adultos. (*e-learning*).

A brochura sobre “O Ensino da Leitura: a Compreensão de textos”, da autoria de Inês Sim-Sim, apresenta-se dividida em quatro partes:

- Na Introdução, a autora refere a importância de saber ler para o sucesso individual do cidadão, quer na vida escolar como na vida profissional. Para tal, cabe à escola o papel de ensino da leitura, esperando-se do professor um “ensino explícito e sistematizado de quem ensina” e do aluno uma “vontade consciente de aprender”. Nas últimas décadas as investigações têm vindo a mostrar que o sucesso da leitura depende do “ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura.” Contribuem para o sucesso da compreensão da leitura alguns dos fatores como o conhecimento linguístico, a riqueza lexical, o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez, a eficácia da decifração e a capacidade para automonitorizar a compreensão.
- Na secção 1- “O que os professores precisam de saber sobre o processo de compreensão da leitura”, a autora começa por introduzir duas definições: - “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” e - A compreensão da leitura é “a atribuição de significado ao que se lê”.

Para desenvolver estas duas definições, a autora apresenta duas notícias que apelam a determinados conhecimentos linguísticos e experienciais levando os professores a vivenciar as dificuldades dos alunos. A autora chama à atenção para alguns dos fatores que determinam as dificuldades de compreensão: o conhecimento prévio do leitor e o desconhecimento de vocábulos utilizados no texto. Para responder a este tipo de dificuldade será necessário que o ensino da compreensão da leitura inclua na sua prática diária, intervenções pedagógicas que abordem as estratégias de ensino através da exploração de textos diversos. O Quadro 1 associa o tipo de textos e os respetivos objetivos.

Quadro 1- Tipo de textos e respetivos objetivos

(Sim-Sim, 2007, quadro 1:13)

Tipo de textos	Objetivos intencionais de compreensão da leitura
Informativos (artigos temáticos, notícias, ...)	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social
Ficção narrativa (histórias, textos de teatro, ...)	Usufruir do prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais (receitas, instruções para a ação...)	Realizar algo de acordo com procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

O grande objetivo do ensino da compreensão da leitura manifesta-se na capacidade em ler fluentemente um texto com rapidez, precisão e expressividade. Sim-Sim (:10) sintetiza as estratégias de ensino que o professor deve usar para que os alunos alcancem um bom nível de fluência na leitura de textos: reconhecimento automático da palavra, conhecimento da língua, experiência individual de leitura e experiência e conhecimento do Mundo.

A secção 2 “O Ensino da compreensão de textos”, apresenta estratégias de compreensão a serem trabalhadas pelo professor antes (para dar sentido ao texto), durante (analisando o texto através de uma leitura seletiva) e depois da leitura (registando o que se compreendeu do texto) e as formas de serem operacionalizadas pelos alunos. Nesta secção alerta-se para a tipologia textual exigir do aluno uma adequação de estratégias. Por isso, é indicado um conjunto de estratégias para a compreensão da leitura de textos informativos, narrativos, de textos de teatro, de poemas e instrucionais e de propostas de atividades para o desenvolvimento de competências específicas de cada tipo de texto. Porque estas estratégias serão alvo de análise e os textos trabalhados foram narrativos e informativos, explicitamos as estratégias que podem ser mais usadas pelos professores. Assim, há uma ficha de registo de textos informativos que antecipa a história com base no título do texto, e outra ficha que

sintetiza a informação por categorias (o que sabia, o que aprendi, o que não percebi, o que gostava de saber); os esquemas representam a informação do texto e é facilmente adaptado aos conteúdos de Estudo do Meio. Para os textos narrativos poder-se-á recorrer à prancha de histórias através de uma representação sequencial da história em “caixas”, tipo banda desenhada; o texto também pode ser representado pelo mapeamento, em suporte visual, com indicação das personagens, do problema, do contexto, da sequência dos acontecimentos mais importantes e da solução encontrada.

A secção 3 – Anexos – apresenta alguns textos dos diferentes tipos abordados na secção anterior e a bibliografia sugere alguns livros, páginas eletrónicas e dois instrumentos de trabalho para serem usados antes e depois da leitura.

No sentido de conhecermos o modo como o professor foi integrando as aprendizagens vividas e experimentadas na formação PNEP, organizámos algumas questões que pudessem refletir essa dinâmica.

Para percebermos os motivos que levaram as professoras a esta formação perguntámos *“Porque se inscreveu na formação PNEP?”*

Analisámos as respostas e agrupámo-las em três critérios: os pedagógicos, os administrativos e os pessoais, cada um com três itens como está indicado no Quadro 2, Motivos da Formação.

As professoras da nossa amostra referiam razões como:

- *“Pelo facto de os programas terem mudado e ter mais bagagens para lecionar”;*
- *“Primeiro achei interessante, depois porque ia ter um 1º ano e necessitava de formação”;*
- *“Porque não havia oferta para Língua Portuguesa e o programa estava a ser alterado e havia muitas lacunas, grandes, neste campo”;*
- *“Foi feita no agrupamento e senti necessidade de me atualizar com as novas metodologias”;*
- *“Precisava de fazer uma formação, gosto da área e para me atualizar face aos novos programa”;*
- *“Porque a formação era direcionada para os professores”;*

Algumas professoras deram respostas com mais de um motivo. Por isto, construímos um novo quadro (3) com uma representação mais pormenorizada. Os motivos mais apontados referem os aspetos pedagógicos.

Quadro 2 - Motivos da Formação

Pedagógicos	Administrativos	Pessoais
1 - Aplicar os Novos programas. 2 - Conhecer novas metodologias (novas formas de trabalho, trabalhar de outra maneira, atualizar conhecimentos, Aprender / saber mais, Ensinar melhor). 3 - Ter Formação em contexto.	1 - Dizer-se Obrigatório 2 - Dar créditos 3 - Ser no local de trabalho	1 - Ter Motivação pessoal e profissional: <i>“fazia-me falta”, estava sensibilizada, ...</i> 2 - Ter companhia para a formação 3 - Ser a área preferida (ou não), ser interessante, importante ...

Depois de vários anos acomodados ao programa de Língua Portuguesa, a alteração do programa com uma nova terminologia -programa de Português- veio provocar alguma insegurança e, provavelmente, isso motivou uma maior sensibilidade para esta formação.

Os motivos pessoais justificaram a adesão de quatro professoras *“É a área que gosto mais!”*, mas cinco professoras, aderiram à formação apenas por motivos administrativos e outras três professoras justificam com mais de um critério, como *“gosto da área e precisava de fazer formação para os créditos”* ou porque *“necessitava de me atualizar com novas metodologias e era feita no agrupamento...”*.

Quadro 3 - Motivos específicos da Formação

Motivos da Formação	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	Totais
Pedagógicos	4	3	3	6	16
Administrativos	1	1	2	1	5
Pessoais	1	1	2	-	4
Pedag.+ Admin.	-	-	1	-	1
Admin.+ Pess.	2	-	-	-	2
Pedag.+ Pess,	-	3	1	1	5
Totais	8	8	9	8	33

As respostas obtidas nesta questão vêm ao encontro das conclusões do estudo de Roldão. Roldão (2009), analisou teses de mestrado e artigos científicos sobre a formação de

professores, publicados entre 2002/2003 e verificou que os trabalhos abordam questões de identidade, profissionalidade e de formação em contexto. Após esta análise, Roldão constatou que:

- A maioria de teses sobre a formação contínua incidiam sobre sujeitos e situações do 1ºCiclo. (p.61);
- Nos artigos dos professores se produziu muito discurso justificativo da formação como: “...*ficam enriquecidas com a formação...*”, “...*não é por causa dos créditos...*” ou “...*permite a troca de experiências...*” (p. 65)
- E que as situações de formação bem-sucedidas são aquelas em que existe um trabalho colaborativo entre os professores, uma produção de saberes e têm em atenção a realidade contextual da acção docente. (p.68).

Mantendo os critérios pedagógicos e pessoais, questionámos os professores sobre “*Quais os aspetos mais positivos e os menos positivos da formação?*”

Muitos dos professores atribuíram mais de um motivo aos aspetos positivos. Nesta avaliação da formação, uma das professoras manifestou a sua opinião de forma expressiva “*Contribuição para a mudança de hábitos pedagógicos, desvinculação do expositivo e abordagem formativa da Língua Portuguesa, alargamento de conhecimentos, novos exercícios, partilha de trabalhos... Adorei!*”. Outra reconheceu que lhe “*Ensinou-me bastante, mas nem sempre aplico*”.

Os motivos de agrado estão representados no quadro 4. Como podemos verificar, a diversidade de estratégias experimentadas foi o motivo de agrado para vinte e uma professoras; catorze das trinta e três professoras da nossa amostra, elogiaram a partilha entre colegas, com a troca de ideias, experiências e a reflexão partilhada; catorze dos professores reconheceram também que esta formação lhes ensinou bastante, principalmente o grupo do 4ºano, em que sete professoras referiram ser esse o motivo de agrado e somente duas professoras não mencionaram o mesmo motivo.

Os motivos que não agradaram aos professores prendem-se com a avaliação, a organização a continuidade e os conteúdos. São disso exemplo a opinião de uma professora “*Pouco tempo para abordar todos os temas. Algumas situações mereciam um trabalho maior*”. Outra considerou que a formação tinha sido “*muito cansativa, muitas horas de trabalho, muitas reflexões... e os créditos que não deram para nada!*”. Outra professora considerou também que seria necessário “*...um reforço da formação para insistir em práticas que se foram perdendo*”.

Quadro 4 - Motivos de agrado

	Motivos	2°	3°	4°	5°	T
		ano	ano	ano	ano	Total
Pedagógicos	Desafio à rotina pedagógica com apoio	3	3	1	-	7
	Aplicação prática da teoria	2	3	1	1	7
	Conhecimento das vertentes do programa	5	1	1	-	7
	Estratégias diversificadas de trabalhar o Português	5	4	6	6	21
Pessoais	Partilha entre colegas	4	5	1	4	14
	Enriquecer e melhorar o conhecimento	2	3	7	2	14

Onze professores não referiram algum motivo menos positivo da formação. Os motivos estão apresentados no quadro 5 de acordo com os critérios indicados.

Esta formação previa que a avaliação fosse feita através de, entre outros instrumentos, um portefólio. Este instrumento era pouco conhecido entre os professores e nem sempre a formadora deu a informação e o apoio necessário para a sua elaboração, “*não sabíamos o que incluir...*” desabafava uma professora.

Quadro 5 - O que não agradou

Critérios	2°	3°	4°	5°	Total
	ano	ano	ano	ano	
Avaliação	2	2	2	-	6
Continuidade	-	2	2	2	6
Carga horária	2	1	1	2	6
Pouco tempo para aprofundar os temas	-	1	2	1	4
Não referiram motivos	3	2	2	4	11

Sobre a carga horária, a opinião de uma das professoras reflete o sentimento das outras dizendo que “*foi trabalhoso porque conjugava a formação teórica e a aula prática*”. Quanto à falta de continuidade indicada por seis professoras, uma das professoras referiu um dos principais problemas ao dizer “*...sem bases para os outros anos*”. Neste ponto será

preciso esclarecer que o professor durante a formação experimentou novas estratégias na turma desse ano, mas não desenvolveu estratégias para os outros anos de escolaridade.

Como o tema central do nosso trabalho é a Transposição didática no domínio da Compreensão Leitora, procurámos estruturar o conhecimento nesta área através das investigações que a seguir apresentamos. .

III. Compreensão Leitora – conceitos, fatores e indicadores

Alguns autores consideram o estudo da compreensão um assunto complexo porque envolve uma diversidade de capacidades inerentes ao leitor, desde o processamento sintático aos conhecimentos da estrutura e conteúdo do texto e ao vocabulário.

Para Spiro (1980), a compreensão é um processo construtivo. Na abordagem construtivista entende-se que a compreensão não é um processo sequencial, mas uma procura ativa do significado. Hoje entende-se que o significado reside no texto, mas é o leitor que cria o significado com base no texto e no seu conhecimento prévio (Lencastre, 2003).

“A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender o texto é o grande objetivo do ensino da leitura”, diz Sim-Sim (2007: 5).

Morais (1997:110) diz-nos que quando se fala em leitura, é corrente confundir a capacidade de leitura, com os objetivos da leitura, a atividade da leitura e o desempenho da leitura. O desempenho de leitura é evidentemente o resultado, o grau de sucesso da atividade de leitura. “Os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito”.

A compreensão do texto é o resultado da interação entre o leitor e o texto. Como afirma Sardinha (2006), quando o leitor interage com o texto ele constrói um significado. A compreensão resulta, assim, numa interação das ideias do autor com os conhecimentos prévios do leitor, dando origem à criação e recriação do significado.

Também para Rasinski et al (2000:1), a compreensão envolve não só os conhecimentos do leitor assim como a natureza do próprio texto. Envolve o tipo de texto que se vai ler, se é narrativo, expositivo, de poesia, etc. e envolve também a própria motivação para aquela leitura. Trehearne e Doctorow (2006:99) consideram que a compreensão depende dos contextos socioculturais do texto, do leitor e da atividade em si. Assim, a compreensão leitora está estritamente associada à interpretação de textos escritos, fazendo apelo aos fatores cognitivos, perceptivos, atitudinais e sociológicos.

Para Sim-Sim (2007), alguns dos fatores que influenciam o sucesso da compreensão de leitura são:

- O conhecimento linguístico, como a riqueza lexical, a estrutura sintática complexa e a rapidez e eficácia da decifração. Embora a decifração seja reconhecida pelos vários autores como uma condição importante para a compreensão, Viana et al (2010) realçam

que a decifração rápida e automática das palavras não garante a compreensão do que é lido.

- A automonitorização da compreensão, isto é, a capacidade de o aluno/leitor gerir a compreensão de um texto, resolvendo algumas dificuldades que lhe vão surgindo através de um conjunto de estratégias inerentes ao seu desenvolvimento. Tais como, voltar a ler essa parte do texto, avançar com a leitura procurando “pistas” que esclareçam as dúvidas anteriores, pesquisar o significado das palavras e, finalmente, pedir ajuda.
- O conhecimento do mundo e o conhecimento dos assuntos do texto, com o vocabulário específico, podem ser um dos entraves à compreensão do texto.

A compreensão leitora alcança-se quando o aluno constrói significados a partir da interação com o texto. Algumas das estratégias cognitivas da compreensão leitora são as de:

- Inferir, ao procurar o significado das palavras ou das frases para compreender o texto;
- Predizer, ao antecipar o raciocínio do escritor;
- Indagar, ao formular perguntas que levem à reflexão;
- Processar a informação do escrito, integrando a nova informação nos seus esquemas;
- Resolver problemas aplicando as estratégias gerais (reler, parafrasear).

Sim-Sim e Viana (2007) indicam que, independentemente dos objetivos da leitura, a compreensão leitora deverá responder a quatro domínios: 1) à compreensão global de textos; 2) à compreensão parcial de textos; 3) ao relacionamento extratextual e 4) à compreensão baseada na estrutura do texto e estilo do autor. A compreensão global de textos manifesta-se pela explicação do tema, identificação do autor e personagens principais ou pela resposta a aspetos explícitos do texto. A compreensão parcial de textos manifesta-se através, nomeadamente, da reorganização do texto, no resumo parcial ou na inferência do significado de palavras desconhecidas. O relacionamento extratextual é verificado pelas inferências que o leitor faz sobre a atitude das personagens ou das ações. A compreensão baseada na estrutura do texto e estilo do autor exigem do leitor uma capacidade mais abrangente de forma a poder posicionar-se sobre o texto e a explicar as perspetivas dos personagens.

Identificadas as estratégias promotoras da compreensão, cabe ao professor desenvolver atividades que contribuam para a apropriação das estratégias por parte do aluno.

Em síntese, sabemos que para uma compreensão com sucesso, será necessário ter em atenção alguns fatores importantes como: a decodificação, o vocabulário, a velocidade da leitura, o domínio de conhecimentos prévios, a memória e a estratégia da monitorização da

leitura. Analisaremos, de seguida, o modo como os conceitos da compreensão leitora poderão influenciar o sucesso do aluno leitor.

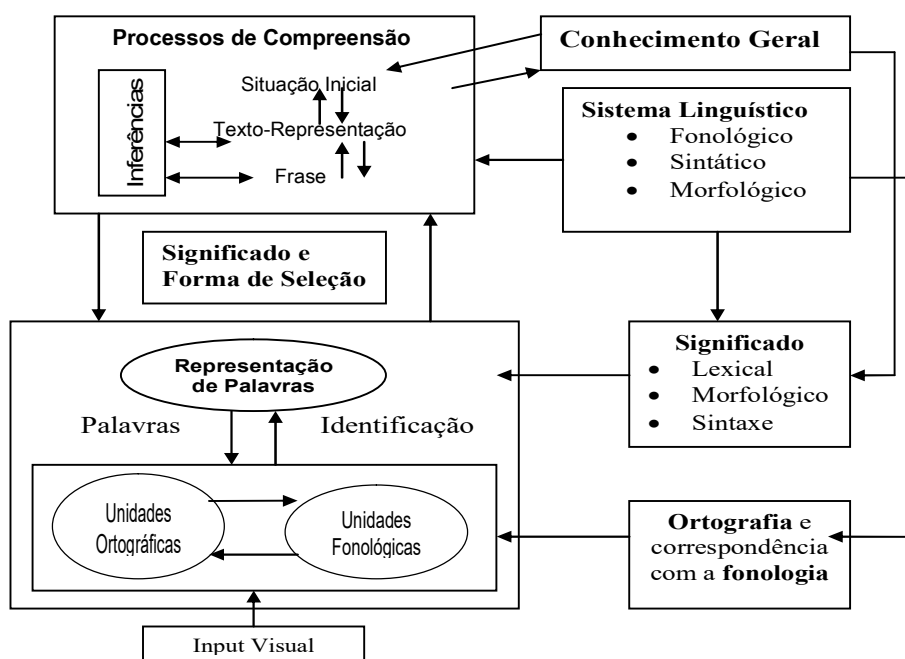
1. Conceitos de Compreensão Leitora

“Ler é compreender” é a expressão mais lida quando investigamos sobre a compreensão leitora. Segundo Silva Santos (2011), já em 1932 se entendia que ler era compreender. Mas foi a partir da década de 70 que a leitura passa a ser distinguida como um processo da linguística cognitiva. Nos anos setenta apareceram com intensidade estudos sobre compreensão leitora. O estudo da compreensão é considerado por alguns autores como um assunto complexo e controverso porque no seu processo intervêm vários factores que dependem, entre outros, da capacidade do leitor relativamente ao processo sintáctico, à estrutura e conteúdo do texto ou à diversidade vocabular. Mas a maioria dos autores reconhece que a compreensão é um elemento fundamental na leitura.

A partir da década de setenta, pela influência da psicologia, apareceu um grande número de modelos teóricos sobre a compreensão de textos. As várias investigações apresentam características diferentes: uma desenvolve-se segundo uma perspetiva teórica, outra apresenta-se segundo uma natureza empírica e a terceira com uma visão educacional (Spinillo, 2008). A perspetiva teórica centra-se na criação de modelos de compreensão de textos que envolvem processos cognitivos e linguísticos (pela identificação de frases e estratégias de processos de compreensão). O principal modelo de compreensão de textos com esta perspetiva foi desenvolvido por Kintsch (1978). O modelo de construção-integração de Kintsch considera a interação entre o conhecimento do mundo e os conhecimentos textuais. O período da construção assenta no modelo mental construído a partir do significado das palavras e das frases (a descodificação que envolve processos perceptivos no reconhecimento da palavra e na sua análise) e o processo de integração assenta na construção do sentido com a integração da nova informação nas antigas (a análise determina o significado do texto e o significado das palavras resulta da interligação e de coesão a nível linguístico com o conhecimento do mundo). Deste modo, o leitor quando lê integra a informação do texto no seu conhecimento prévio e amplia o conhecimento que lhe servirá de base para uma futura construção do novo conhecimento.

A perspectiva empírica, representada nomeadamente por Perfetti, Landi & Oakhill (2005), debruça-se sobre os fatores envolvidos na compreensão de textos e na pesquisa das razões que dificultam a compreensão de textos a nível da palavra (devido a uma insuficiente descodificação ou limitações de vocabulário), a nível das frases (sintaxe) ou a nível do texto (dificuldades resultantes devido à memória de trabalho ser limitada ou por haver uma ausência de inferências ou pela estrutura do texto) são algumas das questões verificadas. A figura 2 representa a integração dos diferentes componentes no processo da compreensão, segundo Perfetti. O primeiro contacto é dado pelo input visual e a identificação e a representação da palavra são feitas pela correspondência entre as unidades ortográficas e fonológicas. O envolvimento dos processos linguísticos permite aceder ao significado lexical, morfológico e sintático e a fazer algumas inferências. O reforço de outras fontes de conhecimento contribui para uma representação mais completa do texto.

Figura 2 - Os componentes da compreensão da leitura (Perfetti, 2005)



A perspectiva educacional centra-se na escola e analisa o modo como a compreensão de textos é trabalhada na prática escolar. As várias pesquisas desenvolvidas por Yuill e

Oakhill (2004), Rasinski (2004) ou Spinillo (2008), por exemplo, realçam duas correntes: a da automatização e a da aplicação.

A corrente da automatização da leitura impulsionadora da compreensão, veio demonstrar, pela observação escolar, que algumas crianças embora consigam ler, quando inquiridas sobre algum aspeto do texto revelam não ter compreendido o texto, como refere Rasinski. Para o sucesso da automatização, Solé (1998) propõe o uso de estratégias de compreensão, que conduzam à autonomia e competência dos leitores através da elaboração da imagem mental do texto, pela identificação de pistas ou pelas anotações feitas durante a leitura.

Há uma corrente que indica que a compreensão é desenvolvida com recurso aos exercícios dos manuais escolares, mas analisando os manuais verificámos que as propostas de trabalho do texto apelam mais à interpretação que à compreensão. Spinillo (2008:30) refere que um estudo feito no Brasil sobre os manuais escolares revelou que “a grande maioria dos exercícios requeria do aluno apenas a cópia de passagens literais do texto...”. Em Portugal, Costa (2000), após uma análise superficial a vários manuais escolares de língua portuguesa do 1ºCiclo, verificou que a seleção de textos era pobre e com supressões, os questionários eram exaustivos com respostas óbvias e a objetividade das perguntas baseava-se na procura direta das informações ou das respostas nos textos.

Para ler, o leitor parte de processos orientados para a compreensão dos elementos da frase e avalia a coerência entre elas. Depois, para ter uma visão de conjunto, constrói modelos mentais que permitam, em interação com os conhecimentos base e com o levantamento de hipóteses, identificar elementos fundamentais e integrar o texto nos conhecimentos anteriores. Deste modo, o processo da compreensão é gerido por processos metacognitivos.

W. Kintsch & vanDijk (1978) e Kintsch & Rawson (2005) entendem que compreendemos cada nova frase dentro do contexto anterior. Processamos rapidamente as informações numa nova frase e integramos as informações importantes dentro da representação geral do texto. Parece ser consensual que compreendemos o texto quando somos capazes de combinar as ideias do autor com as nossas próprias ideias, base do nosso conhecimento. Assim, a compreensão resulta da interação das ideias do autor com os conhecimentos base do leitor e na conseqüente criação e recriação do significado.

Para Spiro (1980), “a compreensão é um tipo de resolução de problemas” e com base nas pesquisas efetuadas concluiu que a compreensão é um processo construtivo em que participam os esquemas. Kintsch e vanDijk (1978) ou Rumelhart (1981), também explicam

a compreensão de textos pela teoria dos esquemas. Os esquemas, formados por um conjunto de conhecimentos, participam nas conexões e inferências e na construção do significado do texto. Para Kato (1995), cada esquema é constituído por subesquemas. Os esquemas podem ser ativados de duas maneiras: pelo processo topdown – partindo do esquema para os subesquemas, isto é, do conhecimento geral para o específico; ou pelo processo bottomup – partindo dos subesquemas para os esquemas, ou seja, da parte para o todo. Assim, quando se diz que um leitor compreendeu um texto significa que o leitor integrou e inter-relacionou a nova informação com os seus conhecimentos anteriores. Neste sentido, a compreensão de um texto é entendida como um processo interativo entre o conhecimento anterior, que o leitor tem armazenado em esquemas e o texto, sendo por isso necessário os dois processos – bottomup e topdown. Porém, o recurso aos esquemas não significa que ele seja usado da forma correta. Os vários trabalhos indicam que muito dos problemas na compreensão, são devidos ou ao desfasamento entre os conhecimentos prévios do leitor e os conhecimentos básicos do texto, ou à não valorização do conhecimento prévio na construção da compreensão.

Para responder a esta problemática, Spiro sugere que os estudos sobre a compreensão considerem a seguinte taxonomia:

- Problemas na aquisição do esquema – os vários estudos elaborados permitem conhecer aspetos da construção de estruturas do conhecimento, mas ainda não respondem ao facto do leitor não valorizar o seu conhecimento por o julgar banal;
- Problemas na seleção do esquema – como o leitor seleciona o esquema ou acede a ele de forma eficaz;
- Esquema instantâneo e concertado – capacidade de o leitor integrar o novo conhecimento e reformular o anterior de forma automática;
- Mudança e adaptação do esquema – capacidade de o leitor adaptar o esquema usado em determinada situação e, no decorrer do processo, recorrer a ele sempre que seja necessário.
- Combinação de esquemas – para resolver determinada etapa o leitor terá que conciliar o uso de diferentes esquemas;
- Aspetos analíticos no processamento do esquema – este é um dos aspetos que ainda não está devidamente estudado – Porque falha a compreensão? Devido à análise? Faltou uma estrutura organizadora?

Spiro acredita que ainda são necessários novos e mais estudos que permitam perceber, por exemplo, porque é que os indivíduos com habilidades leitoras comparáveis não leem todos da mesma maneira.

As abordagens mais antigas da compreensão da leitura incidiam no processamento letra a letra que, combinadas em palavras e depois em frases, conduziam à compreensão, acreditando-se que o significado residia no texto (Miranda Casas, 1988, Lencastre, 2003, Sousa Lopes, 2010). A psicologia cognitivista vem alterar o modo como a compreensão do texto é abordada. A crença que "... o significado reside no texto..." foi sendo substituído pela do leitor criar o significado baseado no texto e no seu conhecimento prévio (Lencastre, 2003).

Hoje, a compreensão leitora é entendida como a aplicação específica de destrezas de procedimentos e estratégias cognitivas de carácter mais geral. As abordagens mais recentes têm uma visão construtivista. Assim, assumem que a compreensão não se desenvolve segundo um processo sequencial, mas procura ativamente o significado da frase ou do texto. Reconhece-se a importância da descodificação como um meio para a compreensão, mas enfatiza-se a construção ativa do significado, isto é, acredita-se que o leitor cria o significado tendo por base o texto e o conhecimento prévio sobre o assunto.

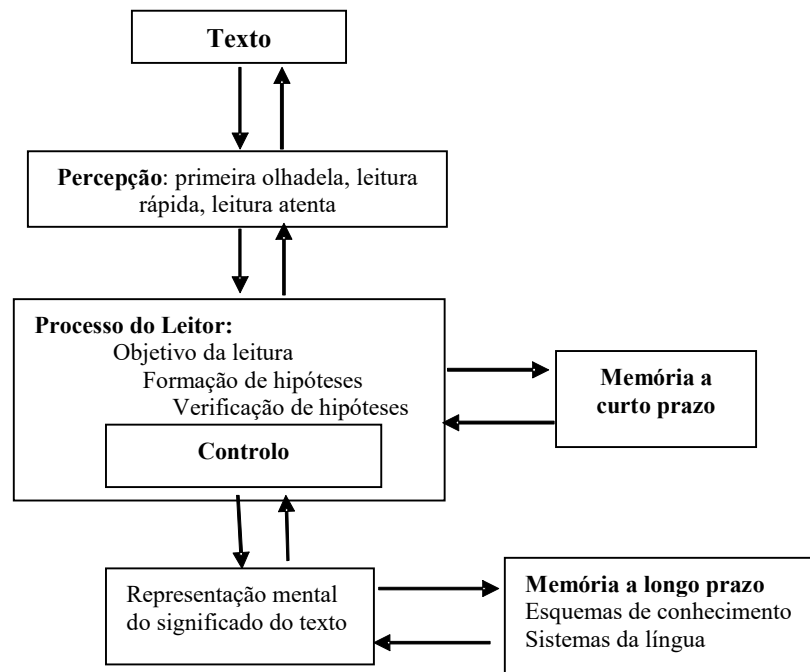
A capacidade de compreensão de um texto depende da capacidade de memória do leitor e também da sua capacidade de subentender e extrapolar algumas ideias que nem sempre estão explícitas no texto. Ou seja, a compreensão exige a criação de uma representação mental coerente com o texto e o seu sucesso dependerá, entre outros, do adequado conhecimento do código escrito e do assunto do texto. Mas a compreensão só estará garantida se o leitor tiver uma atitude ativa, capaz de fazer inferências, identificar ironias e, sobretudo, de querer aprender com a leitura.

Cassany, Luna & Sanz (1994:203) apoiam a sua teoria da compreensão leitora num modelo interativo que apela à capacidade do aluno/ leitor e ao que ele sabe sobre o assunto. A figura 3 ilustra esta posição.

A leitura do texto começa assim que o aluno dá uma olhadela ao texto, e tem uma percepção global do texto quanto à forma e extensão. Depois, face ao tema e à sua estrutura, o aluno estabelece o objetivo da leitura, cria expectativas e antecipa hipóteses com base naquilo que conhece sobre o tema (memória de curto prazo).

A memória de curto prazo permite-lhe recordar algum aspeto durante um curto espaço de tempo (cerca de cinco a sete unidades de informação) e está sempre presente ao longo da leitura.

Figura 3 - Modelo de Compreensão Leitora (Cassany)



Se este tipo de memória estiver ausente, então será necessário “voltar atrás” para haver compreensão. A memória a longo prazo interage com a memória de curto prazo no sentido da descodificação, do vocabulário e de todo o conhecimento sobre a língua. A compreensão resulta da representação mental do significado do texto que vai expandir as expectativas e hipóteses iniciais.

A National Reading Panel (2001) – organismo americano criado para avaliar a eficácia das diferentes formas de ensinar as crianças a ler – após o estudo de 2000, “Teaching children to read”, considera que a compreensão da leitura resulta da relação entre as competências linguísticas gerais, o conhecimento do vocabulário e o conhecimento do mundo que o aluno/leitor tem.

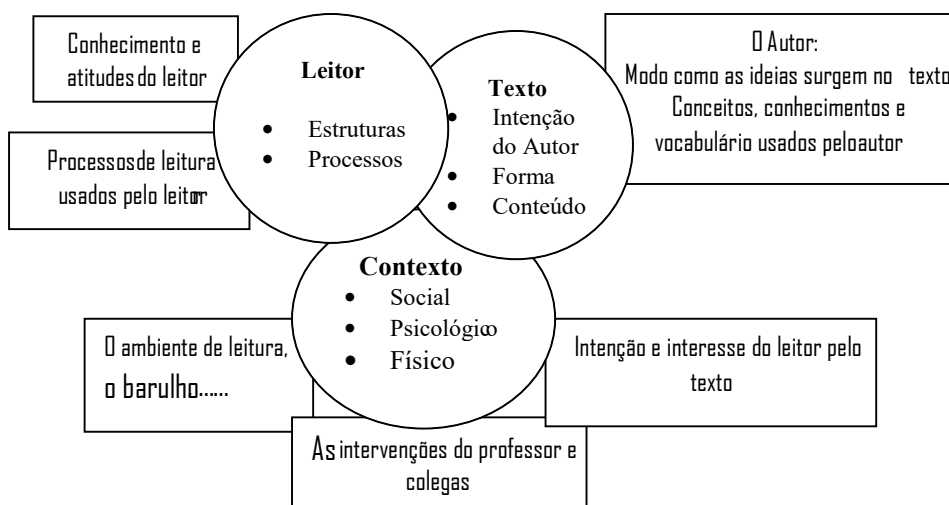
Os diversos estudos sobre a compreensão da leitura (Catalá, 2001, Viana, 2002, Lencastre, 2003), que hoje se tem como base, apresentam-se com uma perspetiva mais interativa e identificam três variáveis representadas pelo esquema de Giasson, 1993, (figura 4):

- O Leitor, com estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura. As estruturas cognitivas integram o conhecimento do leitor acerca da língua a nível, nomeadamente,

fonológico, morfológico ou sintático, adquirido através da linguagem oral na sua experiência de vida. E esta experiência vai também orientar o processo de leitura. Com base nessa experiência, o leitor começa a fazer inferências (que já aparecem no 2º ano de escolaridade) e vai construindo novos conhecimentos.

- O Texto, representa a intenção do autor na transmissão da mensagem e o modo como estruturou o texto, a forma como abordou o conteúdo ou o vocabulário usado. Este último aspeto parece ser um dos grandes obstáculos à compreensão, exigindo a devida atenção. Lencastre e Viana et al (2010: 3) identificaram na estrutura textual uma dimensão global e uma local. A dimensão global refere-se às regularidades internas do texto, às informações que apresentam e às ligações semânticas.

Figura 4 - A compreensão da leitura (adaptado de Giasson, 1993)



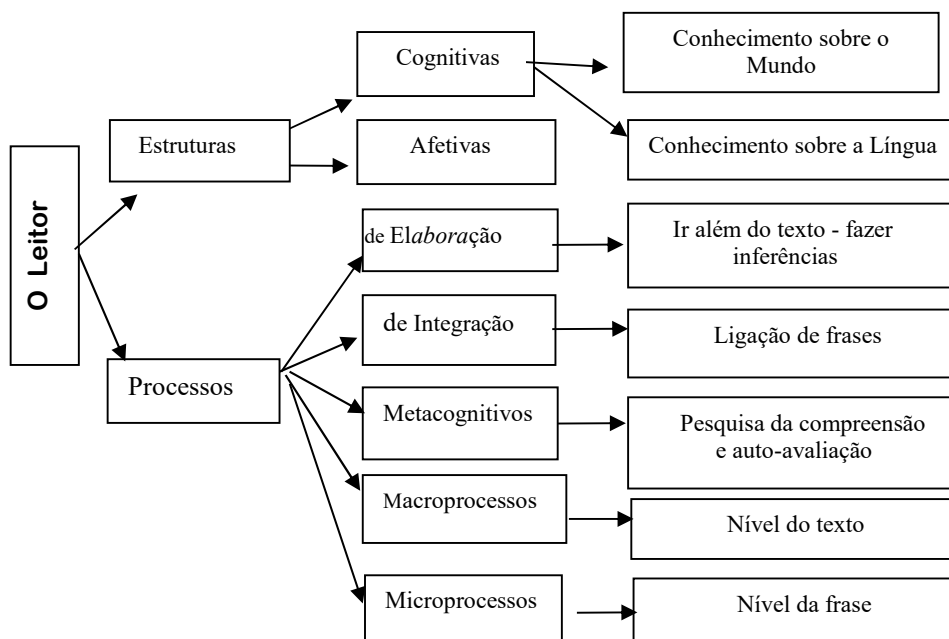
A dimensão local refere-se aos aspetos estruturais do texto como a forma como estão ligadas as frases e as proposições. Os bons leitores recorrem à estrutura do texto para compreenderem e fixarem melhor a informação porque parece ser mais fácil reter informações de textos bem estruturados. Conclui-se assim, que a organização do texto e os conhecimentos do leitor sobre esta estrutura influenciam e interferem na compreensão do texto.

- O Contexto, psicológico, social e físico, manifestado através do interesse do leitor pela leitura, pelos objetivos do texto e pela sua motivação em ler o texto foi um dos aspetos considerado fundamental para Curto et al (1998). As condições ambientais como o tempo disponível para a leitura, o local onde se lê, o ruído, o tipo de leitura (em voz alta ou em silêncio) são outros dos aspetos a ter em conta para o sucesso da compreensão.

Viana et al (2010: 6) referem-se à importância do papel do professor na organização de situações e tarefas (instruções, perguntas, atividades) e na orientação de leitura, embora este papel tenha sido pouco valorizado no âmbito do ensino da leitura.

Deste modo, para a compreensão da leitura (Figura 5), o Leitor aciona as estruturas afetivas, como a motivação da leitura, e as cognitivas, que integram os conhecimentos sobre a língua, as suas vivências e o conhecimento do mundo, que vão ser essenciais para a compreensão do texto.

Figura 5 - Estruturas e Processos usados pelo leitor (Giasson)



Giasson, (1993) identificou estes cinco tipos de processos, que de forma encadeada, participam na compreensão do texto:

- Os microprocessos, como a decifração ou o reconhecimento da palavra do “património” lexical, através do qual o leitor compreende a informação da frase;

- Os processos de integração, como os referentes e os conectores, pelos quais o leitor liga as proposições ou as frases, contribuindo para a coesão das ideias;
- Os macroprocessos, como o vocabulário ou a ideia principal que possibilitam a compreensão do texto;
- Os processos de elaboração, através dos quais se emitem juízos e se fazem inferências para além do texto;
- Os processos metacognitivos, como a identificação do que compreendeu, do que não compreendeu. A necessidade de fazer algo para ultrapassar essa dificuldade dá origem à compreensão e é responsável pelo ajuste do texto à situação. Para a leitura do texto, o leitor ativa processos de elaboração quando faz inferências, aciona os processos de integração quando encontra o sentido na ligação das frases, pelos processos metacognitivos autoavalia o sentido de as frases até encontrar o sentido adequado e pelos processos, macroprocessos e microprocessos analisa o texto e a frase, respetivamente. Assim, para se tornar um bom leitor, o leitor deverá ter uma competência leitora, traduzida numa leitura fluente, e uma vontade real em querer ler, sem a qual não haverá compreensão. Alguns autores alertam também para a importância da coesão na leitura e na compreensão, salientando que a perceção das relações coesivas se desenvolve com a maturidade leitora do estudante, conseguindo uma melhor compreensão do texto e da recordação da leitura.

Em síntese poderemos concluir que o sucesso na leitura necessita que o aluno/leitor tenha uma motivação para a leitura, reconheça as letras ou palavras, use a memória de trabalho para se recordar do material contido na frase e recordar-se do conhecimento armazenado na memória de longo prazo. Concluimos ainda que a leitura é uma atividade importante que exige praticamente todos os processos cognitivos inter-relacionados.

Atualmente, muitos autores referem-se à importância da leitura compreensiva porque vai além do processo mecânico da descodificação. Entende-se que a leitura compreensiva resulta da flexibilidade entre o conjunto de processos interativos e das diferentes estratégias utilizadas pelo leitor, de acordo com os seus objetivos e natureza da leitura. (Lencastre, 2003).

2. Fatores que conduzem à Compreensão Leitora

A Compreensão Leitora resulta da conjugação de alguns fatores fundamentais: do conhecimento da língua no registo oral, do conceito da leitura e da codificação do texto no registo escrito.

Spinillo (2008) entende a compreensão como um processo de construção de significados a partir da integração de informações literais, expressas literalmente no texto, e de informações inferenciais, que estão implícitas no texto, mas dependem dos conhecimentos do leitor.

Velásquez (2007) entende que a compreensão de um texto necessita, em primeiro lugar, que o aluno conjugue a compreensão das unidades menores que formam o texto (palavras e frases) de forma coerente. Mais tarde, o conhecimento vocabular e a cultura do aluno (formada pelas suas vivências e pelo conhecimento do mundo) vão permitir que o aluno tenha uma compreensão mais abrangente e encontre outras interpretações possíveis dos textos.

Nesta perspetiva, a compreensão da leitura apresenta dois aspetos importantes:

- A codificação da nova informação;
- A relação da informação ou do conhecimento que o leitor já tem sobre o assunto com a informação nova que dá origem a uma representação mental do texto.

No período de iniciação da leitura e escrita, a codificação decorre do conhecimento da letra e da sílaba, da frase e, por fim, do texto, de acordo com a abordagem metodológica do professor. Ou seja, após a descodificação dos símbolos gráficos procede-se, então, à análise do conteúdo com compreensão, expandindo o conhecimento prévio do aluno.

Parece ser consensual que para se alcançar a compreensão leitora é necessário aprender a ler, e que o desenvolvimento da compreensão leitora emerge de fatores relacionados com o conceito de leitura (2.1), com a abordagem metodológica do ensino da leitura (2.2) e com o contacto de diferentes tipos de texto (2.3), são os aspetos que abordaremos a seguir.

2.1 - Conceitos de Leitura

A leitura é uma competência transversal indispensável numa sociedade de informação e de conhecimento. O conceito de ler tem vindo a evoluir desde o início dos anos sessenta do século XX. O conceito foi ampliado com os contributos de várias ciências, apresentando justificações com base em processos perceptivos ou cognitivos. Chall (1967) em *The Great Debate*, identifica a leitura como a competência mais importante para as crianças em idade escolar e que toda a educação depende disso, como se vem verificando ainda hoje.

Para Solé (1998) ler é compreender e compreender é um processo de construção de significados sobre o texto. “Ler é por definição extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”, diz-nos Viana, Ribeiro, et al (2010:3). Alguns conceitos refletem as diferentes concepções. Viana (2007:11), numa perspetiva semiótica, resume os pontos de vista de vários teóricos ao definir leitura como “... associação de signos gráficos a símbolos do discurso”. Para muitos autores a leitura é entendida como a habilidade de perceber ou identificar letras ou a possibilidade de memorizar e reconhecer as palavras etiquetadas. Para Mialaret (1974) saber ler é, não só, ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, como compreender o conteúdo da mensagem e de apreciar e julgar o seu valor estético. Investigadores da área psicolinguística referem que “ler não é decifrar” (E. Ferreiro e A. Teberosky, 1986), “ler é, em primeiro lugar, produzir sentido” (R. Cohen, 1992) e “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (Sim-Sim, 2007, 2009). Para Chauveau et al (1994) a leitura é entendida como a capacidade de ler o texto; outros, ainda, consideram que a leitura é toda a interpretação do conteúdo escrito. Para Goodman (1990: 13) a leitura é a identificação de palavras colocando-as juntas para conseguir textos significativos.

Foucambert (1998) entende que a leitura é uma atividade polimorfa porque se aplica de diferentes formas desde a leitura de jornais, à leitura de um romance, de um texto poético ou na apreensão de um anúncio com um simples e rápido olhar. Foucambert identificou como principais aspetos comuns às várias formas de leitura – a intencionalidade e a capacidade de extrair a mensagem do texto. A intencionalidade, que é o motivo que leva o leitor a ler, numa descoberta de novos saberes, complementa e amplia os seus conhecimentos. Depois da intencionalidade, outra das características da leitura, é a capacidade de extrair a mensagem da informação lida. Foucambert (1998: 106) refere estudos que apontam para uma relação de “um para quatro entre a informação recebida e a informação que é necessário possuir para extraí-la da mensagem”. Este ponto de vista está

relacionado com a diferença de tempo entre compreender um texto ou identificar o conjunto de palavras numa frase. Mas está também relacionado com o conjunto de conhecimentos que o leitor tem sobre o conteúdo do texto antes da leitura. Ou seja, no caso das crianças, o tema da leitura de um texto deverá estar no âmbito dos seus conhecimentos de vida. Além disso, a experiência linguística, os conhecimentos da gramática, do léxico, os sinais gráficos, são também propriedades importantes para o sucesso da leitura. Estes aspetos transmitem e reforçam a informação, elucidam e tornam o conteúdo mais pessoal. Talvez por isso Foucambert (1998: 112) tenha concluído que “aprender a ler é entrar num universo em que não se pode separar os aspetos técnicos da prática da intertextualidade.”

Mas o ato de ler depende ainda da motivação do leitor para a leitura. Solé (1998) aponta como fundamental para o sucesso do acto de ler, os objetivos da leitura: - ler para obter informações precisas que respondam ao propósito daquela leitura (leitura seletiva); - ler para seguir instruções que permitam o leitor realizar determinada tarefa (leitura instrucional); - ler para obter informações gerais (leitura na diagonal); - ler para aprender, exigindo maior concentração e compreensão; - ler para rever um texto, para verificar a compreensão ou ler por prazer (leitura silenciosa ou em voz alta).

Numa perspetiva da psicologia cognitiva, Cruz (1999) e Citoler e Sanz (1997) analisam o acto de ler através de quatro módulos:

- O módulo percetivo, que é a primeira abordagem feita através dos sentidos, e que tem sido muito discutido por se pretender saber se as palavras são reconhecidas globalmente ou se é necessário o reconhecimento prévio das letras que formam a palavra.
- O módulo lexical corresponde ao conjunto de operações necessárias para chegar ao conhecimento da palavra;
- O módulo sintático requer a aplicação dos conhecimentos gramaticais para uma leitura correta. Uma das dificuldades verificadas neste módulo é que certos leitores leem as palavras, mas não compreendem as frases, outros têm dificuldade em organizar as ideias e as frases num texto.
- O módulo semântico corresponde à extração da mensagem da oração, do significado das palavras, das frases e do texto, num processo de maior autonomia de leitura.

Deste modo, poderemos concluir que o reconhecimento das palavras segue por duas vias: a via lexical, visual ou direta, aplicada na leitura global ou na análise visual e no reconhecimento da palavra através do qual se encontra o sistema semântico; a via não

lexical, fonológica ou indireta aplicada na leitura silábica ou sintética, converte estímulos visuais num código fonológico e de descodificação.

O ato de ler constrói-se a partir da descodificação dos símbolos gráficos até à compreensão do seu conteúdo. Até meados do século XX considerava-se que a compreensão era, simplesmente, o resultado da descodificação.

Viana (2007) considera que, num sistema alfabético, a leitura tem dois momentos: primeiro é necessário descodificar os grafemas e depois o modo como estes representam os fonemas. O sucesso deste processo implica que haja uma boa consciência fonémica, que consiste na capacidade da criança se centrar nos fonemas – unidades mínimas de representação da fala. No segundo momento, a leitura centra-se em compreender o aspeto escrito. Mas há diferenças nos sistemas alfabéticos, nomeadamente na correspondência do nome da letra a um só som.

Alguns estudos de investigação metalinguística, segundo Niza (1998), realçam a importância das competências metafonológicas² na aquisição da leitura em três aspetos: - como consequência da aprendizagem da leitura; - como requisito para a aprendizagem eficaz da leitura (Alves Martins, 1995); - tomando a consciência fonológica como causa e consequência das aquisições da leitura (reforço mútuo) (Gombert, 1992).

Para Sim-Sim (1998) a consciência linguística é a capacidade do aluno em analisar e refletir sobre a língua. Deste modo, parece ser importante promover algumas atividades para o seu desenvolvimento a nível da consciência fonológica (como a reconstituição e segmentação silábica ou o reconhecimento silábico, entre outros), da consciência lexical (propondo, por exemplo, completar e ordenar frases) e a consciência sintática (através da organização frásica e concordância morfossintáticas).

Para Viana, Ribeiro, Santos & Cadime (2012:447) a leitura mobiliza diferentes competências: as básicas com o reconhecimento de letras, palavras por decifração, e as de ordem superior na construção do significado dentro da frase, entre sequências de frases e no texto. As competências de ordem superior integram os processos de compreensão dos elementos da frase, os processos da coerência das frases, os processos que facilitam a visão da consciência fonológica e os processos da construção dos modelos mentais. Assim, uma descodificação rápida e automática não significa que haja compreensão. O reconhecimento lento e difícil das palavras exige do leitor uma maior atenção ao código linguístico e não

² Competências Metafonológicas - capacidade de refletir sobre a formação das palavras, sílabas e fonemas manipulando-os e integrando-os no seu sistema linguístico. A relação entre a leitura (pelo som) e a escrita contribui para o desenvolvimento destas competências metafonológicas.

desenvolve a compreensão. Vários estudos, numa linha cognitiva, apontam que para aprender a ler é necessário ter um bom domínio das tarefas cognitivas básicas como o raciocínio lógico-analítico, a seriação ou a conservação da quantidade. A competência para a leitura depende ainda da consciência linguística, entendida como a capacidade de refletir sobre a língua em três aspetos: - no desenvolvimento da consciência fonológica, através da reconstrução silábica, ou o reconhecimento e a segmentação silábica; - no desenvolvimento da consciência lexical, através de exercícios de completar e ordenar frases; - e no desenvolvimento da consciência sintática com exercícios de organização frásica e coordenação morfosintáticas, o conhecimento vocabular, a compreensão semântica, o domínio das relações gramaticais e a segmentação da língua.

Verificamos que há diferentes conceitos de leitura. Uns conceitos assentam nos processos perceptivos como a descodificação ou a decifração, isto é, relaciona-se o fonema com o grafema segundo o código linguístico. Para Viana & Teixeira (2002), a decifração sintetiza várias etapas: primeiro a discriminação, com a seleção, a escolha e a classificação das letras e dos sons; depois a correspondência entre o aspecto gráfico e sonoro e a comparação dos elementos com outros semelhantes; chega-se, então, à atividade de síntese com a composição e à atividade de análise com a decomposição; por fim distingue-se o significante do significado.

E. Ferreiro e A. Teberosky (1986) acreditam que “ler não é decifrar”. No entanto, os autores defensores deste processo creem que “decifrar é dar significado ou reconhecer significado”. Para outros, ler é uma recodificação “porque pressupõe a passagem para o referente oral já conhecido do sujeito que lê” (Sousa Lopes, 2010 :36, Viana & Teixeira, 2002 :20). Outro dos processos presentes na leitura é o de compreensão, entendendo-se que “ler é em primeiro lugar produzir sentido” (R. Cohen, 1992), ou “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (Sim-Sim, 2007) e para outros autores, ler é compreender o sentido do texto, é um ato de raciocínio.

Sim-Sim (2003: 5) diz-nos que “A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar.” E é atendendo a estes fatores que a abordagem à leitura, quer na iniciação como na sistematização dos conhecimentos, requerem metodologias dinâmicas conducentes à compreensão leitora.

Em síntese, poderemos afirmar que os conceitos de leitura se refletem nos diferentes modelos de processamento de leitura, e que a aprendizagem da leitura, por outro lado, exige uma grande capacidade em refletir de forma consciente nos vários aspectos formais da linguagem oral e escrita e na relação entre as ideias.

2.2 - Modelos de processamento da leitura

O conceito de leitura, que parece ser um dos fatores que está na base das diferentes teorias e dos diferentes modelos, é entendido de formas variadas. Os modelos de leitura resultam do estudo do processo pelo qual os leitores chegam ao significado do texto segundo os diferentes conceitos. “Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito” (Sim Sim:5).

No âmbito da psicologia da leitura, nos anos setenta, houve muita investigação centrada na análise e estratégias cognitivas do acto de ler. Os primeiros modelos, influenciados pelo behaviorismo, valorizaram mais os produtos que os processos. Os produtos estão ligados à associação de estímulos e reconhecimento de palavras. Os processos apelam à compreensão, às funções da memória, à atenção, ao processamento...

Os conceitos de aprendizagem da leitura refletem os aspetos abordados, segundo três modelos de processamento de informação: ascendente, descendentes e interativo.

O modelo ascendente é também conhecido pela denominação anglo-saxónica de bottom-up. Segundo Kato (1995, p.39) o modelo ascendente, que “...constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” é um processo proposto pela linguística estruturalista. Os processos de ordem ascendente assentam numa conceção de leitura que vai do mais simples para o mais complexo ou, segundo Gonzaga (2008), dos níveis inferiores para os superiores; isto é, a aprendizagem da leitura inicia-se pelo reconhecimento da letra (entendido como o mais simples), na sua transformação no som correspondente, na junção desses sons em sílaba e estas na palavra e, finalmente na integração da palavra na frase. Este é o modelo que está na base do método sintético do ensino da leitura. Para Viana et al (2002), o conceito de leitura que enaltece a decifração, assenta num processo perceptivo, valorizando a aprendizagem do grafema-fonema e a análise da palavra. O processo perceptivo é importante para esta aprendizagem pela distinção dos signos gráficos, pela coordenação dos olhos ou, por exemplo, pela direccionalidade do texto.

Para decifrar ou ler uma mensagem, a criança tem que conseguir discriminar os vários sons da palavra e “associá-la” à sua representação escrita; deverá também comparar com outros registos gráficos e fonéticos de forma cuidada, uma vez que nem sempre a cada letra corresponde o mesmo som. Depois, é necessário fazer a síntese destes elementos de modo a compor uma palavra ou frase que traduza a compreensão desta “leitura”. No processo de identificação da palavra o aluno utiliza estratégias diferentes: para as palavras familiares recorre a estratégias lexicais com reconhecimento rápido e global; para as palavras desconhecidas recorre a estratégias sublexicais de correspondência grafema/som.

Antão (2000:15) reconhece que ainda há quem acredite que a “chave do processo de leitura resida no reconhecimento de palavras isoladas”, mas relembra que o significado de uma frase é mais do que o significado do conjunto das palavras que a compõem. Com a progressão ascendente, o texto vai sendo estruturado até se obter o seu significado. O texto torna-se assim “objeto de um trabalho analítico” (Gonzaga, 2008).

Segundo Sanz e Citoler (1997), foi Decroly que impulsionou uma conceção de leitura assente numa aprendizagem ideográfica cujos princípios se baseiam na globalização e na perceção visual. Esta conceção deu origem ao modelo descendente (top down) e que tem vários defensores, nomeadamente Goodman (1990) e Smith (1999). Foucambert (1998:78) considera que neste modelo, para se ter acesso à significação, a leitura não deverá ser entendida como uma transcodificação de um sistema para o outro, “..., mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da interpretação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor”.

Este modelo privilegia a via visual-semântica como meio de aceder ao significado. Para ler, o aluno fará primeiro uma identificação dos signos globais; de seguida, fará antecipações na leitura desses signos baseando-se em previsões léxico-semântica e sintáticas através da sensibilização ao contexto linguístico e do seu conhecimento semântico-conceptual. Finalmente, através da leitura, verificará as hipóteses formuladas. Por outras palavras, face ao texto o aluno desenvolve processos de elaboração, formulando hipóteses de leitura com base na sua perceção pessoal, fazendo antecipações semânticas, concetuais e sintáticas para, finalmente, fazer a verificação do contexto linguístico e completar a sua compreensão. Smith (1999) considera que as previsões são escolhidas de acordo com o sentido e a compreensão da frase. Mas Goodman (1990) considera que a leitura depende daquilo que o aluno conhece da leitura. Nas estratégias de seleção, o aluno escolherá os índices relevantes para a compreensão do escrito. Com base nisso, o aluno antecipa o texto e infere partindo do seu esquema conceptual implícito. A verificação das inferências,

fundamentais para a compreensão porque dá sentido às palavras ao unir proposições e frases, é por isso um processo de autocontrole demonstrativo da preocupação pela compreensão.

Smith (1999:42) justifica o processo de descoberta e antecipações com os *chunk*, uma organização significativa de elementos, isto é, o conjunto de letras que formam uma palavra reconhecida ou compreendida e que são um contributo para a leitura. O cérebro necessita de cerca de um minuto para, com um simples olhar, identificar quatro ou cinco letras, no máximo. No entanto, a quantidade de letras ou palavras que a memória de curto prazo ou memória funcional pode reter, depende do significado de cada palavra. Mas a capacidade que permite essa retenção depende também do *chunk* de letras. Assim, quanto maior for o contacto do estudante com o material escrito, tanto maior será o *chunk* e mais fácil e aproximadas serão as antecipações e a leitura da palavra. Por outro lado, o pouco contacto com o material escrito poderá levar o estudante a focar-se apenas nas palavras do meio da frase, tentando ler algo sem sentido, sem recurso à informação não visual ou a fazer uma leitura lenta da palavra isolada do seu contexto, provocando uma visão túnel o que contribui para o insucesso da leitura.

Viana (2009) sintetizou alguns dos aspetos que podem contribuir para a construção de significado:

- Os microprocessos, a nível da frase, com a identificação e compreensão das unidades sintáticas de significado, com o reconhecimento de palavras e a leitura de grupos de palavras;
- Os processos de integração, com as marcas explícitas e relações implícitas de referentes (anáforas, catáforas), conectores e inferências;
- Os macroprocessos, a nível do texto, com a identificação das ideias principais, a utilização da estrutura do texto e o resumo.

Estes processos podem explicar a construção do significado num modelo ascendente de forma linear, mas num modelo descendente estes três processos parecem estar mais interligados e de forma menos visível, eventualmente, não intervindo segundo esta sequência. Num modelo descendente, na leitura da frase/texto (inicialmente uma frase é uma unidade textual) há o reconhecimento da palavra numa associação grafo-fonológica, isto é, aquela unidade escrita representa a(s) palavra(s) ouvida(s), pelo que, provavelmente, o primeiro processo da construção do significado será o da integração.

A partir dos anos oitenta, a conceção hierarquizada do processo de aprendizagem da leitura foi sendo alterada. As investigações debruçaram-se no papel ativo do leitor aprendiz durante o processo de compreensão do texto.

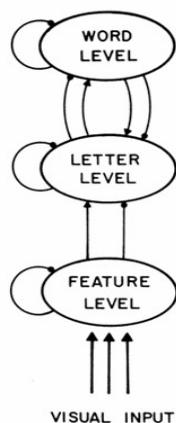
O modelo interativo, defendido inicialmente por Rumelhart (1977), Kintsch (1979) ou Goodman (1990) é atualmente, segundo Catalã et al (2012), o modelo de consenso para os investigadores mais relevantes.

A Figura 6 representa a simulação em computador do modelo Interativo de Rumelhart e McClelland (1981) e pretende explicar o modo como as letras de uma palavra são percecionadas.

Cada palavra contém vários níveis de informação e diferentes representações: o nível ortográfico (Word level), o nível lexical (Letter level) e o nível conceptual (Feature level) que estabelecem conexões com o sistema semântico para aceder ao sentido da palavra.

O modelo Interativo explica que, quer os estádios superiores de inferência de leitura quer os estádios inferiores e automatizados de reconhecimento de palavras, “contribuem para uma leitura fluente e exata, facilitando a compreensão” (Rebelo, 1993:55).

Figura 6 - Modelo Interativo (Rumelhart e McClelland, 1981)
In “Interactive Processing Through Spreading Ativa



Alves Martins (1996) sintetiza as várias etapas do modelo interativo de Rumelhart, que apresentamos sucintamente:

- A informação é recolhida através do olhar, por *saccades* (movimentos circulares, saltos e pulos) intercalados com *fixações* (períodos de descanso dos olhos);

- São retiradas as características visuais mais importantes;
- Os conhecimentos sintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos conduzem a um conjunto de hipóteses;
- As hipóteses são testadas de acordo com os conhecimentos anteriores;
- As hipóteses aceites permitem a interpretação final do texto.

Segundo Alves Martins (1996: 41), os defensores dos modelos interativos entendem a leitura como “o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação”.

Gonzaga (2008), considera que o modelo interativo resulta de um conjunto de conhecimentos prévios que estão interligados e guardados na memória do leitor em estruturas cognitivas a que se chama de “schemata” ou “schéma”. No modelo interativo há um uso equilibrado das estratégias ascendentes e descendentes nos processos usados pelo leitor fluente e pelo leitor aprendiz. Os leitores fluentes apelam ao conjunto de conhecimentos que o leitor tem guardado na memória em estruturas cognitivas, mas os leitores aprendizes prendem-se com a análise dos aspetos gráficomicos.

Van Dijk e Kintsch (1978: 363) apresentam um modelo de compreensão constituído por dois níveis: uma microestrutura, formada por frases ligadas pela coerência, e uma macroestrutura referente à coerência global do texto, aos conhecimentos que o leitor tem do mundo e à estrutura do texto em análise. Estes dois níveis “...estão sob o controlo de um esquema, que é a formulação teórica dos objetivos da compreensão”. Ou seja, logo que o aluno descodifica as palavras e a frase de forma coerente, identifica a funcionalidade e objetivo da leitura ou quando faz o enleio das frases no texto, ele apela ao seu esquema estrutural para a construção da compreensão.

Frith (1981) considera o desenvolvimento da leitura como um processo interativo com três fases: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Nos dois últimos processos a criança recorrerá a duas estratégias: a fonológica, com o conhecimento do som e respetiva representação, e a lexical que, com o conhecimento ortográfico vão sendo memorizados na memória ortográfica. O aspeto semântico começa a ser desenvolvido com o maior conhecimento das palavras, permitindo a compreensão das palavras. É por isso importante que no início da alfabetização as crianças sejam estimuladas no aspeto fonológico e o lexical. Acreditamos que muitas das dificuldades da leitura e da escrita resultem do fraco estímulo destes dois aspetos. Realce-se que estes aspetos poderão acontecer ao mesmo tempo e não de forma sequenciada, dependendo do contexto da leitura e da escrita com o

qual a criança contacta. Mas a aprendizagem é também influenciada pelas diferenças individuais de cada criança e dos seus perfis de aprendizagem, ou seja, cada criança pode tomar caminhos diferentes para atingir o conhecimento da leitura.

Viana (2007) identifica neste modelo dois processos: o visual, quando o estudante recorre aos processos sensoriais de reconhecimento e faz a correspondência entre grafema/fonema; e o não visual, com o apelo, nomeadamente, do conhecimento do mundo, do raciocínio e da memória. Na extração de significado intervirão o processo visual e não visual.

Este modelo parte do pressuposto que ler é compreender e defende que uma leitura eficiente implica três dimensões: o leitor, o texto e o contexto (como se apresentou no esquema de Giasson). O leitor, com os seus conhecimentos concetuais e linguísticos, faz o tratamento da informação escrita. A estrutura do texto (um macroprocesso) facilita-lhe a compreensão do conteúdo e, com o conjunto de conhecimentos externos ao texto (o contexto), constrói o significado do texto.

Estes autores explicam que o contexto será alcançado com uma maior automatização na decifração das palavras de modo a que o leitor se aperceba do que o rodeia. Na sua explicação de contexto, alguns autores fazem um paralelo com a condução de um carro – primeiro o condutor está muito centrado no mecanismo e encadeamento de acções necessárias a um desenvolvimento eficaz da condução; depois com a prática, a condução resultará de forma mais fluente; e, finalmente, a automatização das acções permitirá ao condutor o desenvolvimento da sua condução ao mesmo tempo que consegue perceber a paisagem, reconhecer transeuntes, ouvir música ou dar atenção ao noticiário. Do mesmo modo, só com o domínio da técnica da leitura será possível uma compreensão mais ampla, extrapolando a simples decifração do texto.

Também para Catalã et al (2012) e para Rebelo (1993), este modelo resulta de uma combinação dos anteriores, pressupondo que durante a leitura, tanto a identificação, o reconhecimento das letras, a sua transformação em sons ou a compreensão, estão implicados numa relação interdependente. Isto é, face à necessidade de interpretação do escrito, o leitor apela aos seus conhecimentos do mundo, aos conhecimentos sobre a descodificação e sobre o assunto do texto, recorrendo a estratégias que lhe permitam verificar as hipóteses levantadas e as predições formuladas, numa procura do significado do que leu. Este processo acabará por ampliar e enriquecer os conhecimentos anteriores.

O modelo Interativo também não está isento de críticas. Considera-se que não apresenta as influências semânticas, sintáticas, ortográficas e lexicais; que não refere a

importância do uso da via fonológica e que se aplica apenas aos bons leitores. Viana & Teixeira (2002:16) consideram que não pode haver um só modelo de leitura porque este está ligado com as pessoas que leem, com os materiais e os objetivos de leitura. Viana acrescenta que também se tem de ter em conta as diferenças de processamento dos leitores (se é fluente ou principiante).

Para Irene Gonçalves (1996) as diferentes teorias são mais aparentes que reais. Uns consideram que a aprendizagem da leitura necessita de alguns pré-requisitos (Mialaret, Lentin, por exemplo), outros consideram que a aprendizagem da leitura é tanto mais fácil quanto mais cedo esta for iniciada (Cohen, 1992). Os que apelam aos pré-requisitos relacionam a maturidade e o estágio de desenvolvimento com a aprendizagem da leitura. Alguns autores consideram que o sucesso da aprendizagem da leitura se verifica apenas quando a criança se encontra no estágio das operações concretas. Provavelmente, as grandes diferenças poderão ter por base as concepções sobre o que é ensinar a ler.

2.3 - Métodos de leitura

A análise dos métodos de leitura provocou um grande debate neste último século. Encontramos o método alfabético que é, provavelmente, o método mais antigo de ensino da leitura. Entre os Gregos, as crianças iniciavam a sua aprendizagem com o reconhecimento e ordenação do abecedário. Seguia-se a combinação das consoantes com as vogais durante vários meses. Apenas quando este processo estava concluído, se confrontava a criança/o leitor com a leitura. Acredita-se que este método tenha sido abandonado há alguns anos. No entanto, o método fonético ou sintético e o método ABC assentam basicamente no método alfabético.

Sans e Citoler (1997), referem que a relação entre a leitura e a representação escrita nos sistemas alfabéticos, exige um grande nível de consciência fonológica (palavras, sílabas, fonemas). Mas há línguas em que a correspondência entre o fonema e o grafema é irregular, resultando em maior ou menos opacidade. Em 1992, um estudo feito com quinze línguas europeias, demonstrou a maior e a menor regularidade fonética. A língua que apresenta maior correspondência entre os fonemas e os grafemas é o Finlandês. O Espanhol é uma língua totalmente transparente na leitura, mas não na escrita. O Português tem o nível 4, como o Espanhol. O mais irregular é o Inglês, no nível 1.

Mais tarde, outros estudos realizados em diversos países, sobre a aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos, mas não tendo a língua inglesa como referência, indicavam que os processos cognitivos presentes nesta aprendizagem variavam de acordo com a ortografia. Em 2003, Seymour, Aro e Erskine analisaram a fase inicial da aprendizagem da leitura e fizeram a comparação linguística entre treze ortografias europeias. Concluíram que a aprendizagem da leitura será tanto mais rápida quanto maior for a transparência ortográfica. Ou seja, como explica Sucena e Castro (2009:16), a ortografia é tanto mais transparente quanto maior for a correspondência entre a fonologia e a ortografia. Sendo assim, denomina-se de consistência ortográfica o grau de transparência das ortografias. As 13 ortografias foram organizadas segundo a sua complexidade silábica, simples ou complexa, e a opacidade ortográfica. O quadro 6 representa a opacidade ortográfica das ortografias europeias.

Quadro 6 - Opacidade ortográfica das Ortografias Europeias

(In Sucena e Castro, 2010:16)

Complexidade silábica	Opacidade ortográfica				
		Transparente		Opaca	
		→			
Simplex	Finlandês	Grego	Português	Francês	
		Italiano			
		Espanhol			
Complexa		Alemão	Neerlandês	Dinamarquês	Inglês
		Norueguês	Sueco		
		Islandês			

Verificamos que o Português tem uma complexidade silábica simples e que a sua opacidade é média. Este grau de opacidade poderá justificar as dificuldades encontradas na aprendizagem da língua verificadas por alguns professores, nomeadamente durante o estudo dos casos de leitura – |ss| – |ç|; |ch|-|x| –.

Na aprendizagem da leitura deve-se ter em atenção esta opacidade ao escolher o método de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento de exercícios fonológicos. Os mecanismos da aprendizagem da leitura e da escrita apresentam aspetos comuns, embora na literatura não haja acordo quanto à articulação das duas formas. Durante muito tempo, acreditou-se que a leitura e a escrita eram fenómenos de codificação e descodificação e que quem aprendesse a escrever aprenderia a ler também, uma vez que o sistema alfabético apresenta uma base comum tanto para a leitura como para a escrita.

As investigações desenvolvidas na área da psicolinguística sobre a leitura, distinguiram dois aspetos principais – o da descodificação e o da compreensão. A descodificação baseia-se na compreensão dos princípios alfabéticos e no reconhecimento dos símbolos ortográficos (o léxico ortográfico). A descodificação é apenas uma das operações da leitura, e a identificação do signo gráfico não significa que o sujeito seja capaz de ler e compreender um texto. Neste processo são também importantes os aspetos fonológicos e ortográficos. Pelo aspeto fonológico faz-se a correspondência entre o som e a letra permitindo ao aluno identificar novas palavras; a identificação visual das representações ortográficas (aspeto ortográfico) permitirá ao aluno um reconhecimento cada vez mais rápido das palavras e a aquisição de um maior número de palavras.

Gonçalves (1996) distingue dois métodos de aprendizagem da leitura: os métodos sintéticos – alfabéticos e fónicos – e o método analítico ou global. Os métodos alfabéticos partem da letra e os fónicos associam o som a um grafema, com o recurso ou não a um gesto, como o método fonomímico³ “Jean que ri” (largamente utilizado na década de 80/90 e sugerido num dos manuais que já integram propostas desenvolvidas nas acções do PNEP).

O método fónico surgiu nos princípios do século XVI com os educadores alemães. Segundo Morais (1997), este método reconhecia a dificuldade da criança em associar o nome das letras com o som e a pronúncia da palavra. Para este autor, para Chall (1967) ou Citoler e Sanz (1997), o método fónico é o que mais se adequa a uma língua alfabética, porque tem um grande desenvolvimento de análise fonémica, aspecto fundamental à aquisição da descodificação fonológica.

Os métodos sintéticos partem de uma unidade mais simples da língua para a mais complexa, do estudo da letra à sílaba, desta à palavra e depois à frase. Este método está bem representado na análise para a aprendizagem da leitura dos métodos fónicos e globais apresentado por Viana & Teixeira (2002:57) no quadro 7.

O método fónico é apresentado com um encadeamento das operações cognitivas, destacando que se inicia primeiro com o conhecimento da letra verificado por uma generalização e discriminação da forma e do som e a sua reversibilidade; depois, para a identificação da sílaba, há um apelo ao processo anterior e faz-se a sua decomposição e síntese;

³ A fonomímia foi criada por Pape-Carpantier e baseia-se na análise fonética das palavras, acompanhada por um gesto simbólico, e deu origem a um alfabeto fonético. Este método foi introduzido em Inglaterra por John Downing.

Quadro 7 - Métodos fônicos de aprendizagem
(Baseado in Viana & Teixeira, (2002:57)

Etapas	Operações requeridas
1º - A letra	<ul style="list-style-type: none"> • Associação: generalização e discriminação • Reversibilidade
2º - A sílaba	<ul style="list-style-type: none"> • Associação e Reversibilidade (como em 1) • Decomposição • Síntese
3ª - A palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Decomposição e Síntese (como em 2) • Classificação • Seriação
4ª - A frase	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoamento • Aceleração das operações precedentes
5ª - O texto	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificação rápida • Aumento do vocabulário • Compreensão textual.

- Na etapa seguinte, parte-se ainda dos processos anteriores para uma classificação e seriação até ao reconhecimento da palavra;
- e por fim, com a leitura da frase, procede-se a um aperfeiçoamento das etapas anteriores e uma progressão para operações posteriores. A estas etapas acrescentámos o ponto cinco – o texto, porque o texto é o objetivo final da aprendizagem de leitura em qualquer método e requer operações específicas mais “desenvolvidas”.

Em Portugal, a leitura e escrita inicia-se, geralmente, pelo *i* e depois pelo *u*, por se acreditar serem as formas alfabéticas e fonológicas mais simples. Após a aprendizagem destes grafemas, continua-se o estudo das restantes vogais. A fase seguinte é a da sílaba, com a união da vogal à vogal (os ditongos) e depois com a consoante. Esta síntese oferece frequentemente dificuldades para a criança, tanto na sua leitura como na sua representação gráfica, por não traduzir literalmente o nome da sílaba, requerendo da parte do professor o desenvolvimento de algumas estratégias de alicerces na consciência fonológica. Morais (1997) afirma que as crianças que conhecem o nome das letras antes de aprenderem a ler, têm tendência a juntar os nomes das letras em vez de tentarem fundir os seus sons. Para Treinam e Tincoff (1997, 1998) aprender o som das letras é uma das partes importantes da aprendizagem da leitura e da soletração. Mas aprender o nome das letras (dê, cê, tê...) foca a atenção na sílaba e não no fonema bloqueando a compreensão conceptual do funcionamento do alfabeto. Viana (2007) também reconhece que os fonemas são difíceis de ensinar porque

são co articulados e difíceis de separar. No entanto, este processo de decifração ou descodificação é, como afirma Sim-Sim (2009), determinante para o sucesso da leitura. Sim-Sim realça que são a rapidez e a precisão na descodificação que determinam a compreensão e não o contrário. Mas a relação entre a leitura e a descodificação não parece ser simples nem direta. Há crianças que decifram bem e não percebem o que leram e outras têm dificuldade em decifrar, mas captam o conteúdo do texto.

Nesta perspetiva, a leitura resulta assim de um processo de decifração da relação letra/som ou grafema/fonema. Piaget considera que o método sintético não está de acordo com o modelo de desenvolvimento proposto, uma vez que a criança quando inicia a aprendizagem da leitura está no estágio das operações concretas e o (re) conhecimento das letras e identificação exige um poder de abstração, só conseguido mais tarde no estágio das operações formais.

Alguns investigadores apontam várias limitações a este tipo de modelo de decifração. Foucambert (1998) e Charmeux consideram a decifração como um processo mecânico de aprendizagem de leitura que se torna apenas tranquilizante para o professor porque é fácil de pôr em prática, fácil de avaliar, de observar e provar. Viana (2002) considera que as letras são mais facilmente reconhecidas quando estão organizadas em palavras e estas organizadas em frases significativas do que apreendidas isoladamente.

O ensino da decifração exige que o professor faça algumas opções pedagógicas na escolha de metodologias de iniciação da aprendizagem da leitura: ou nos métodos fónicos, centrados em estratégias de correspondência som/grafema ou nos métodos globais centrados no reconhecimento automático e global das palavras. Sim-Sim (2004) alerta para a necessidade de a descodificação estar completamente automatizada até ao 3ºano. Se tal não se verificar, todo o processo ficará comprometido uma vez que a partir desse ano a leitura será utilizada, principalmente, para estudar e aprender, ou seja, para extrair o significado do texto escrito.

O método analítico é o oposto ao sintético. Parte do reconhecimento da frase para a identificação da palavra e só mais tarde da sílaba e da letra. Os defensores deste método acreditam que uma palavra pode ser mais facilmente reconhecida no meio de um texto ou numa frase do que isolada e que as letras isoladas das palavras não têm significado.

O método analítico global privilegia os aspectos psicológicos e educativos como contributo para uma compreensão leitora e uma escrita que corresponda à expressão e ao pensamento. O método dá prioridade à função visual, ao processo natural de aprendizagem e

à globalização. No processo de aprendizagem o estudo da leitura parte da frase ou palavra para se chegar às sílabas e letras.

Viana & Teixeira (2002) referem estudos realizados com alunos do 1ºano que evidenciam que a facilidade em aprender a ler está integralmente relacionada com as tarefas cognitivas como a classificação, seriação e a conservação de quantidade, características piagetianas.

Segundo Viana & Teixeira (2002:58), há também um encadeamento nas etapas requeridas para as operações cognitivas dos métodos globais, como se apresenta em síntese no quadro 8, que indicam que: - primeiro há uma preparação das aquisições globais com exercícios de simbolização, aguçando o sentido de análise e observação de gravuras; - depois desenvolvem-se as aquisições globais, com a presença das tarefas anteriores e um sincretismo ou uma função globalizadora; - na terceira etapa começam as primeiras operações globais, que implicam as aquisições anteriores com a associação, decomposição, classificação, seriação e reversibilidade; na etapa seguinte evidencia-se a análise e decifração que envolvem as operações anteriores com uma aproximação e comparação, generalização e discriminação; por fim, com recurso às operações anteriores, o produto da análise resulta numa síntese.

Quadro 8 - Métodos globais de aprendizagem de leitura
(Baseado in Viana & Teixeira, 2002:58)

Etapas	Operações requeridas
1ª- Preparação das aquisições globais	<ul style="list-style-type: none"> • Simbolização
2ª- Aquisições globais	<ul style="list-style-type: none"> • Simbolização (como em 1) • Sincretismo ou função globalizadora
3ª - Primeiras explorações das aquisições globais	<ul style="list-style-type: none"> • Operações da 2ªetapa • Associação, Decomposição, Classificação, • Seriação, Reversibilidade
4ª – Análise e decifração	<ul style="list-style-type: none"> • Operações anteriores • Aproximação e comparação, • Generalização • Discriminação
5ª – Produtos da análise	<ul style="list-style-type: none"> • Operações anteriores • Síntese

Acreditamos que este método corresponde ao desenvolvimento “natural” da aprendizagem da língua. Isto é, na fase inicial da linguagem é comum ensinarmos as palavras através das frases, numa atitude de expansão do vocabulário e de estrutura

linguística, combatendo a frase monossilábica ou palavra-chave. Também na aprendizagem da língua Inglesa ou Francesa o estudo inicia-se com uma frase-saudação. Então, porque se inicia a aprendizagem da leitura e escrita da língua materna por um grafema/fonema e não por uma frase contextualizada? Por outro lado, reconhecemos que é um método muito trabalhoso: - porque requer a construção dos materiais de leitura para as atividades diárias; - porque se trabalha “sem rede” uma vez que não há manuais escolares; - porque exige do professor uma planificação bem estruturada mas suficientemente flexível para integrar as dinâmicas escolares; - porque o professor tem de acreditar no método, mesmo nos dias em que não corre bem; - porque o professor também tem de saber automonitorizar o seu trabalho, tal como os leitores hábeis terão de o fazer com a leitura; e ainda porque o conceito deste método é diferente do dos pais e estes vão reagir, pelo que se deve explicar aos pais os passos do método global.

Nos anos 50 e 60, estes dois métodos foram muito discutidos. Chall (1967) começou por fazer uma análise crítica às pesquisas das diferentes abordagens sobre a aprendizagem da leitura no sentido de perceber qual dos métodos seria mais eficaz – métodos fônicos ou globais? Alguma das conclusões indicaram que as crianças que aprendiam a ler pelo método global revelavam melhor compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e prosódia, que as que aprendiam pelo método fónico; mas por outro lado, as crianças iniciadas pelo método fónico faziam um melhor reconhecimento das palavras e no fim do segundo ano estavam em paralelo com os iniciados pelos métodos globais. Chall recomenda que não se aplique o mesmo método para todas as crianças da sala porque cada uma pode ter estratégias próprias de aprendizagem. Outro dos aspetos referidos é que os bons professores adaptam qualquer método às necessidades dos seus alunos, numa procura constante dos bons métodos, pelo que a mudança de métodos se torna desnecessária. Viana et al (2007) realizaram um estudo longitudinal com objetivo de comparar os desempenhos em leitura no final do 1º e 3º anos, em função dos métodos de aprendizagem fônicos e globais com que foram iniciados. Verificaram que no final do 1º ano, os alunos iniciados pelo método analítico-sintético, liam mais depressa e com menos erros tanto as pseudo-palavras como as palavras frequentes, que as iniciadas pelo método global. Porém, no final do 3ºano, as diferenças esbatem-se e os dados não são estatisticamente significativos. Apesar destes estudos, Chall (1967) reconheceu que tem sido difícil para os pesquisadores afirmarem com algum grau de confiança, que aquele método em particular ou aquela abordagem é a melhor para aprender a ler.

Sim-Sim (2002:213) considerou as etapas de desenvolvimento ao agrupar os processos de aprendizagem da leitura em dois momentos como está representado no quadro 9.

Num primeiro momento há uma compreensão de palavras e frases que corresponde ao início da aprendizagem com a descodificação dos sinais gráficos, e com a abordagem fonológica, semântica e estrutural, a leitura das palavras e das frases processa-se cada vez com maior automatização. A precisão, o automatismo na leitura e a rapidez resultarão numa leitura sem esforço – definição dada por Sim-Sim a fluência – que possibilitará a compreensão de extratos e histórias.

Quadro 9 - Processos de aprendizagem de leitura
(*Sim-Sim, 2002: 213*)

Processos de Aprendizagem da Leitura					
Compreensão de Palavras e Frases		Fluência – <i>leitura sem esforço</i>	Compreensão de Extratos e Histórias		
<ul style="list-style-type: none"> • Tradução: descodificação de sinais gráficos • Fonológica • Semântica • Estrutural 	Automatização			Extração e memorização do tópico principal	Relacionamento de tópicos

Alguns autores, nomeadamente Gonçalves (1996), acreditam que as dificuldades na aprendizagem da leitura estão muitas vezes mais relacionadas com o próprio conceito de leitura e com o fraco desenvolvimento social do que com o tipo de método usado.

Também Sanz e Citoler (1997: 131), que desenvolveram as suas investigações no domínio das dificuldades de aprendizagem da leitura, acreditam que um dos grandes problemas se deve principalmente a “défices no processamento fonológico”. Estes autores consideram que os alunos que dominam a descodificação, mas não compreendem o que leem, têm um deficit das estratégias de leitura dos fatores ambientais (socioculturais e pedagógicos, por exemplo). Alguns dos aspetos que contribuem para as dificuldades na aprendizagem da leitura são:

- O vocabulário pobre, habitualmente associado aos estratos sociais mais baixos;
- As dislalias, com confusões entre fonemas, omissões nas sílabas compostas e inversas ou nas inversões, que poderão ser ultrapassados com exercícios da consciência fonológica;

- A compreensão verbal deficiente e a falta de expressividade, devido a deficiências físicas ou relacionadas com o conhecimento do vocabulário;

- E as dificuldades sensório-perceptivas com as confusões entre as cores, as formas, tamanhos e posições, resultantes de um fraco desenvolvimento sensorial e perceptivo no período antecedente ao início da aprendizagem da leitura.

O modelo global de leitura também não está isento de críticas. Uma das críticas refere o facto de não ser perceptível como o estudante apreende os índices sintático ou semânticos da palavra, como “descobre” a interligação das letras nas palavras sem o seu reconhecimento prévio. Outro dos aspetos focados refere a lentidão do processo de leitura, ou seja, a adequação do processo na aprendizagem da leitura com o ritmo de aprendizagem de cada estudante numa sala de aula. Os argumentos mais referidos pelos professores centram-se na ausência de materiais de aprendizagem para o desenvolvimento do método, exigindo do professor a total construção desses instrumentos. Também costuma ser focado a dificuldade do estudante quando sujeito a uma transferência para uma nova turma com uma metodologia global. Smith (1999: 12) contrapõe afirmando que “... a leitura não pode ser ensinada para as crianças. A responsabilidade do professor (...) é a de tornar a aprendizagem da leitura possível”.

Para tornar a aprendizagem da leitura possível é necessário a dinamização de estratégias, como desenvolveremos mais adiante. As diferentes estratégias ou métodos de aprendizagem da leitura reconhecem a importância dos vários elementos da linguagem: o reconhecimento de fonemas, grafemas, sílabas, morfemas, lexemas e frases. Os fonemas são, segundo Rebelo (1993), as unidades elementares mais simples e que têm uma representação mental dos sons. Na língua portuguesa há 5 fonemas vocálicos e 18 fonemas consonânticos; os grafemas são a representação escrita das unidades sonoras. Tanto os fonemas como os grafemas não devem ser confundidos com as letras porque graficamente o mesmo som pode ser representado por letras diferentes como [u] em *tudo* ou [c] *cem* e *sem*. Face a esta diversidade de sons e respetivas representações será necessário que antes e durante a aprendizagem da leitura se promova a consciência linguística. Segundo Sim-Sim (1998), a consciência linguística é a capacidade da criança em analisar e refletir sobre a língua. Para isso, contribuem também o desenvolvimento da consciência fonológica que se traduz na capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de forma deliberada. Alguns autores, como Morais (1997), consideram que a aprendizagem da leitura é o principal fator do desenvolvimento da consciência fonológica. Outros autores, como Bradley e Bryant (1991), defendem que a consciência fonológica se

desenvolve antes da aprendizagem da leitura. Antes ou depois, o que nos parece fundamental é que o professor a faça de forma sistemática como processo facilitador na aprendizagem da leitura.

Para a leitura, os alunos mobilizam dois tipos de estratégias: - A via direta ou lexical, com a leitura das palavras globalmente como se tratasse de uma imagem; - A via indireta ou fonológica, com a correspondência do som com a letra para se decifrar a palavra. Os alunos necessitam de trabalhar bem estas duas vias para poderem vir a ser bons leitores. Assim, para ler uma palavra, o aluno necessita de descodificar, importar os objetos, ideias e experiências prévias, inferir o significado da palavra desconhecida recorrendo às palavras da proximidade, “numa interação dinâmica constante”, como diz Solé (1998). Segundo Giasson (1993), o leitor competente “reconhece” a maior parte das palavras porque recorre, principalmente, à via lexical. Apenas quando se confronta com palavras não conhecidas ou pseudopalavras é que utiliza a via fonológica. Mas o recurso à via fonológica é também muito usado pelos leitores principiantes ou com dificuldade de aprendizagem.

Além da consciência fonológica, devem considerar-se três aspetos fundamentais para a leitura: - as capacidades cognitivas e linguísticas do aluno, que suportam, ajudam e integram os novos conhecimentos; - as características do texto, com tema e vocabulário adequado à faixa etária; - e os objetivos da aprendizagem, que dão sentido a essa aprendizagem.

Verificamos que os vários modelos da aprendizagem da leitura resultam do processo como os leitores chegam ao significado dos textos. Sim-Sim (1995) considera que seja qual for o método usado para a aprendizagem da leitura, tem sempre como objetivo a compreensão do significado do escrito. Esta autora esquematiza e sintetiza os métodos de leitura quanto ao processo e ao produto, no quadro 10. O reconhecimento da palavra ou da frase pelo método global faz um reconhecimento imediato através da forma escrita da palavra ou frase ou pela sua forma gráfica (desenho). A segmentação da palavra ou da frase em sílabas ou fonemas possibilitará diferentes associações e a descoberta de novas palavras, ampliando o vocabulário do aluno. O método sintético assenta basicamente na correspondência entre a representação gráfica e sonora e a reconstrução de cadeias de sons e de conteúdos semânticos.

Viana (2002) considera que não pode haver um só modelo de leitura por este se encontrar ligado com as pessoas que leem, com os materiais e com os objetivos da leitura. Esta autora chama também à atenção para as diferenças de processamento dos vários tipos de leitor, se é fluente ou principiantes.

Quadro 10 - Produtos e processos dos métodos de leitura
(Baseado em Sim-Sim, 2002: 215)

Produtos	
Método global (de frases, de palavras, natural, 28 palavras)	Método sintético (alfabético, fônico ou silábico)
Reconhecimento global de palavras (acesso direto ao léxico)	Correspondência letra/som (sequência de letras em palavras)
Processos	
<ul style="list-style-type: none"> - Adivinhar (pelo contexto do escrito) - Analisar segmentos silábicos e fonêmicos - Procurar no depósito do vocabulário virtual 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer características visuais no Material gráfico - Identificar a forma das letras - Reconstruir cadeias de sons - Reconhecer conteúdos semânticos

Os leitores eficientes utilizam estratégias automáticas, adequadas e deliberadas para resolver as dificuldades encontradas como ignorar o erro, reorientar o texto em função das informações ou procurar explicações alternativas enquanto os maus leitores ou leitores principiantes não desenvolvem este tipo de estratégias.

LaBerge e Samuels (1974) desenvolveram um trabalho sobre o processamento da informação na leitura. O modelo usa o conceito de automaticidade para explicar porque os leitores fluentes estão mais capazes de ler e os leitores principiantes têm mais dificuldade na leitura. Segundo estes autores o principal motivo é a atenção. A atenção tem dois compostos: a atenção exterior e a interior. A atenção exterior usa frases para maximizar a informação; a interior manifesta-se ao ser capaz de escolher o foco ou assunto principal do texto. No início da leitura a atenção alterna entre a decodificação e a compreensão. Estes autores reconhecem poder haver o perigo da criança não desenvolver a compreensão se o professor passar muito tempo fazendo a associação entre a fonética e a grafia, levando o aluno a ter a atenção centrada apenas nos aspetos sonoro e visual. Em 1979, Samuels inicia uma linha de pesquisa precursora da teoria do automatismo da leitura em que sugere que os leitores fluentes são aqueles que decodificam automaticamente o texto ficando com a atenção livre para a compreensão. Para que a automatização deste processo possa contribuir para uma leitura fluente, com conhecimento vocabular e compreensão leitora, será necessário o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Gonçalves (2008), num artigo sobre as perspetivas da leitura, sintetiza os estudos de diferentes autores sobre as diferenças comportamentais entre os bons e os maus leitores, como se apresenta no quadro 11.

As diferenças entre bons e maus leitores refletem a organização dos conhecimentos prévios dos leitores e dos processos cognitivos e metacognitivos. Isto é, o modo como o leitor relaciona e integra os conhecimentos que tem sobre o assunto do texto e os expressos no texto, os conhecimentos estruturais do texto, com a identificação das ideias principais, por exemplo, são alguns dos aspetos que podem contribuir para a diferença entre estes dois leitores.

Quadro 11 - Caracterização dos Bons e Maus leitores
(Susana Gonçalves, 2008)

Bons leitores	Maus leitores
1 - Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhe são colocados pelo texto; percebem que estes problemas têm diferentes níveis de abstração.	- Possuem quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a percepção da especificidade dos diferentes detalhes do texto.
2 - Optam por critérios mais estáveis e coerentes de seleção dos detalhes pertinentes.	- Seleccionam traços de superfície do texto, muitas vezes apenas aqueles que são explicitamente apresentados no texto.
3 - Alcançam um nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceptual de que trata o texto.	- Muitas vezes consideram como relevantes e pertinentes aspetos que efetivamente não o são, confundindo, por exemplo, conteúdos de um dado domínio com outros que não são específicos do domínio concetual em questão.
4 - Dominam uma maior qualidade e uma maior quantidade de conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.	- Dominam de uma forma inexata e em menor quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.
5 - Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio	- Mostram dificuldade em estabelecer relações adequadas entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade...

Viana (2006) considera que os bons leitores se distinguem dos maus leitores, principalmente, pelo desenvolvimento linguístico, pelos conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita e pela sua motivação para ler. No desenvolvimento linguístico destaca a importância do vocabulário, quer a nível da decifração da palavra quer a nível da compreensão, a memória auditiva, a compreensão morfossintática e metalinguística.

Segundo Cassany et al (1998), o leitor competente não lê sempre da mesma maneira. Ele selecciona os seus conhecimentos de gramática, fonológicos, morfossintáticos e do

léxico, atribuindo “uma estrutura sintática a cada palavra e um valor comunicativo a cada oração” de acordo com o tipo de leitura que se propõe fazer. Também para Sardinha (2007), o leitor competente é autônomo e proficiente, isto é, o leitor compreende e interpreta aquilo que lê, sintetiza a informação recebida, relaciona-a com outras e aplica-a a novos contextos. Para esta autora, os bons leitores utilizam estratégias adequadas, deliberadas e automáticas, enquanto que os maus leitores não conseguem utilizar estas estratégias, uma vez que o seu processo de leitura é mais longo e penoso.

Encarnação Silva et al (2011), no guião de implementação do programa, apresentam também alguns itens sobre o que faz um bom leitor quando lê, nomeadamente:

1) - Tem objetivos claros para a sua leitura – quer dizer, sabe porque vai ler o texto e ter uma motivação para a leitura do texto parece ser o fator mais importante para um bom leitor;

2) - Faz uma apreciação global do texto antes de ler – isto é, o leitor/ aluno repara em aspectos como a estrutura, o título, a forma ...

3) - Antecipa o que vem a seguir – através da associação da imagem da capa com o título, da análise do título ou avança hipóteses quanto ao conteúdo;

4) - Lê seletivamente, selecionando o que deve ler com mais cuidado e o que deve voltar a ler, monitorizando assim a compreensão do texto;

5) - Determina o significado de palavras e de conceitos desconhecidos, apelando aos seus conhecimentos prévios.

Os estudos de Spiro (1980), que incidiram mais nas características dos maus leitores, permitiram-lhe concluir que os maus alunos cometem o erro de confiar demasiado nos processos descendentes ou ascendentes e ignorar os traços/ detalhes do texto. Mcginitie et al (1990) expandiram o trabalho de Spiro quanto às características dos maus leitores, identificando, nomeadamente, que outro dos erros dos maus leitores é o de não testarem ou modificarem as hipóteses de leitura postas à partida.

Uma outra propriedade que contribui para o sucesso da compreensão, é o de ter em atenção que para o leitor é mais fácil recordar e reter a informação de textos bem estruturados e com uma estrutura conhecida. Primeiro, o leitor compreende a estrutura e organização das ideias do autor, depois relaciona essas ideias com as que estão armazenadas na sua mente e constrói o significado.

Vaz (2008) lembra que as crianças pequenas e os maus leitores não utilizam estratégias de leitura eficazes se não tiverem ajuda, daí a importância do papel mediador do professor.




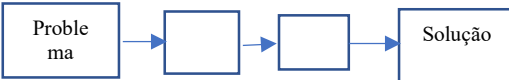
As estratégias começam agora a ser ensinadas nas escolas porque se provou que elas ajudam o aluno a atender às características do texto e a adaptar a sua atitude face ao texto. As estratégias de leitura são processos ou comportamentos específicos e intencionais que têm como finalidade minimizar o esforço do leitor na decifração, na compreensão de palavras e no seu significado no texto (Vaz, 2010). Ou seja, são um conjunto de técnicas que varia de acordo o tipo de texto e permite ao leitor adquirir a informação do texto e a construir a compreensão. Para Solé (1988:70), as estratégias são fundamentais para o desenvolvimento de uma leitura proficiente e para a formação de um leitor autónomo, reflexivo e crítico. Esta autora entende que as estratégias de leitura são procedimentos de carácter elevado, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo e estão estritamente relacionadas com a metacognição. Os procedimentos cognitivos são operações inconscientes que o leitor realiza para atingir os objetivos traçados inconscientemente. Ou seja, para Solé, os leitores eficientes utilizam a estratégia de forma inconsciente, como em “piloto automático”, e abandonam esse estado quando encontram algo que está em desacordo com as suas expectativas.

Goodman (1990:16) entende a estratégia como “um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação”, que se vai modificando durante a própria leitura. Neste sentido, cabe ao leitor seleccionar os aspetos mais importantes que o levam a prever o final do texto e a inferir a mensagem escrita. As dificuldades de leitura e compreensão denotam a ausência de estratégias cognitivas de leitura (processos mentais mais envolvidos na atividade intelectual), de estratégias metacognitivas (ter consciência dos próprios processos cognitivos) e dos conhecimentos prévios (que representam os conhecimentos linguísticos: o conhecimento semântico e sintático, o conhecimento textual e o conhecimento do mundo). A teoria dos esquemas de Rumelhart ajuda a perceber a importância dos conhecimentos prévios, pois compreendemos melhor quando temos uma base de conhecimentos que dê suporte aos novos conhecimentos. Neste sentido, será necessário trabalhar com os alunos um conjunto de estratégias que contribuam para o desenvolvimento da compreensão.

Silva et al (2011) definem as estratégias de leitura como “procedimentos de atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão, como o seu propósito ou objetivo de leitura e o tipo de texto”. Cada leitor tem o seu conjunto de estratégias cognitivas a que recorre no processo de aprendizagem. Com as estratégias cognitivas, o leitor reconstrói a mensagem do autor pelas pistas dadas no próprio texto. Os procedimentos metacognitivos são operações realizadas com algum objetivo em mente de forma consciente, formulando e verificando as hipóteses com recurso ao seu conhecimento prévio.

Trehearne e Doctorow (2006: 146) consideram que os estudantes para se tornarem proficientes necessitam de aprender a pensar cognitivamente, de modo a terem uma verdadeira capacidade de compreensão em qualquer espécie de texto. Para isso, será importante que o professor apresente frequentemente as estratégias através de um “pensar-alto” com, por exemplo, a análise do título, do texto, antecipando o conteúdo e levantando hipóteses sobre o enredo, com pequenas questões para fazer sobressair determinado aspeto ou com a releitura de um parágrafo, resumindo-o ou parafraseando-o. Trehearne e Doctorow (2006) entendem que as estratégias são opções para ajudar os leitores a construir o significado. O quadro 12 apresenta uma síntese das várias hipóteses de estratégias, que contribuem para ajudar o aluno na compreensão da leitura e na construção da escrita ou reescrita do texto pela síntese, resumo ou reconto do texto.

Quadro 12 - Estratégias para ajudar o aluno na leitura e escrita
(baseado em Trehearne e Doctorow, 2006)

Estratégias	Hipóteses de trabalho
<p>Descrição A representação visual do texto ajuda o leitor a ativar o conhecimento prévio, evidencia os aspetos principais e estabelece as relações entre os factos.</p>	<p>Organizadores gráficos Diagramas  Mapas ou Representação Semântica Gráficos</p>
<p>Sequência Destaca os acontecimentos cronologicamente</p>	<p>1- O que aconteceu primeiro 2- O que se passou a seguir 3- Como acabou</p>
<p>Comparar /Contraste Com os diagramas de Venn (interseção dos 2 círculos) destacam-se as diferenças entre os objetos/ personagens e no meio os aspetos comuns</p>	<p>Associar os acontecimentos semelhantes ou Associar os acontecimentos diferentes e Representar a interseção dos acontecimentos</p> 
<p>Causa e Efeito Destacar acontecimentos e os efeitos provocados</p>	<p>Causa  Efeito</p>
<p>Reorganizar Problemas e Soluções Narrar os acontecimentos e o seu desfecho</p>	

Para estes investigadores, Trehearne e Doctorow (2006), a metacognição, ou seja, a capacidade de pensar sobre o seu próprio conhecimento, é um chapéu formado por um conjunto de oito estratégias que aumentam a compreensão do texto. Alguns dos passos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão consiste em:

- Monitorizar a compreensão, isto é, ter consciência do que compreendeu, do que não compreendeu e recorrer a marcas que permitam restaurar a compreensão;

- Usar a narrativa e as estruturas do texto expositivo, isto é, analisar o título, antecipar o enredo e saber que um texto tem um princípio, um meio e um fim;
- Representar visualmente o texto usando gráficos e organizadores semânticos uma vez que as investigações indicam que estes facilitam a compreensão ao identificar e isolar diferentes aspetos que formam o enredo;
- Recontar, sumarizar, sintetizar e inferir o texto, ajuda a identificar as ideias principais do conteúdo e a sua sequência; Formular Questões, antes, durante e depois da leitura do texto, focando a atenção em aspetos específicos, ajuda a compreender o enredo;
- Responder a questões feitas pelos próprios alunos ou ouvir respostas que os seus pares dão também pode contribuir para uma melhor compreensão;
- Usar conhecimentos prévios / preditores, isto é, recorrer a conhecimentos anteriores que estejam associados ao assunto do texto;
- Usar imagens mentais (visualização) ajuda o aluno a relembrar o assunto representado.

Segundo Sousa Lopes (2010: 164), para o desenvolvimento da compreensão, as estratégias mais apontadas na investigação referem a localização das ideias principais do texto, a realização de inferências sobre a informação implícita e explícita do texto, a elaboração de resumos, a releitura e o autoquestionamento.

Duke e Pearson (2002) apresentam seis estratégias para o desenvolvimento da compreensão de um texto: - a Predição corresponde à antecipação ou previsão do conteúdo do texto com base nas características estruturais do texto; - Pensar em Voz Alta é uma estratégia em que o aluno verbaliza o pensamento relacionado com o texto. Alguns estudos indicam que o uso regular desta estratégia pelo professor (modeling) estimula o aluno para a sua prática, explicita o pensamento e promove a compreensão; - as Estruturas do Texto é outra das estratégias que assenta no conhecimento das características dos diferentes tipos de textos ou em como o cenário, a trama ou a solução ajudam o aluno a recordar melhor o texto; - a Representação Visual do texto, com a representação visual dos acontecimentos de forma gráfica ou pela sua organização semântica também facilitam a compreensão uma vez que a exposição visual dos principais aspetos de análise dá uma rápida perceção do texto; - o Resumo e Síntese implicam a identificação das ideias principais ou fatores chave e a sua organização sequencial; - o Questionário formula algumas questões orais que indicam se a compreensão foi conseguida.

Antes de fazer a avaliação da leitura, o professor deve ter em atenção a adequação dos objetivos da leitura ao ano de escolaridade, das competências e metas de aprendizagem. De

acordo com estes dados e visando o processo da compreensão da leitura, o professor deverá desenvolver algumas estratégias. Solé (1988) e Sim-Sim (2007), por exemplo, apontam estratégias para três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, das quais destacamos:

- Antes da leitura com a pré-leitura do texto (engaging), integrando o aluno na temática do texto através do recurso a elementos paratextuais como a observação da capa, do título, a antecipação de um hipotético conteúdo, com a exploração do vocabulário ou expressões que os alunos manifestem desconhecer ou que a experiência de ensino nos permita antecipar, ativando os conhecimentos do aluno e espiciçando a curiosidade para a leitura do texto; a descodificação correta das palavras; - a antecipação, pela dedução face a vários indicadores, como a estrutura do texto; - a inferência (o que quer dizer?) e dedução da mensagem que não está escrita; - a seleção, escolha dos índices mais relevantes; - a verificação, testando as previsões e inferências feitas no decorrer da leitura.
- Durante a leitura, a abordagem da leitura vai diferenciar-se de acordo com o ano de escolaridade. A leitura do texto, poderá ser iniciada com uma leitura modelar, oral, feita pelo professor, exemplificando a precisão das palavras e a prosódia do texto, fazendo a “ponte” entre as hipóteses levantadas anteriormente na pré-leitura e o contexto. Nos anos com maior domínio de leitura, pode fazer-se uma identificação do assunto e da ideia principal e da percepção da organização do texto. Nesta fase do processo, o aluno pode fazer uma leitura do texto em voz alta, o que lhe exige concentração e expressividade e permite que a fluência possa ser avaliada. A compreensão de frases e a sua ligação, assim como o conhecimento do vocabulário, permitem a formação de paráfrases e o uso dos elementos de coesão (referentes e conectores); também a interpretação da linguagem figurativa facilita a inferência da informação implícita, contribuindo para a compreensão do texto.
- No após-leitura, a identificação das ideias mais importantes do texto, a síntese do texto, ou a avaliação crítica e reflexiva das ideias do texto, promovem a percepção do que aprendeu com o texto e que partes dele deverá ler e melhorar. O professor pode propor, por exemplo, a elaboração de esquemas com as ideias-chave, a construção de quadros sínteses ou a elaboração do resumo do texto. Deverá também incentivar à leitura de outros textos com a mesma temática, que retome a informação num novo contexto, ampliando e consolidando o vocabulário e o conhecimento.

Em síntese, podemos listar os tipos de estratégias que formam a metacognição: - a monitorização da compreensão com o processo de seleção e síntese das ideias principais e a sua representação nos organizadores gráficos ou semânticos; - as estratégias de antecipação em que se levanta hipóteses quanto ao enredo do texto; - as estratégias de inferência, que permitem fazer algumas inferências sobre o texto embora nem sempre estas estejam escritas; - e as estratégias de verificação que, por um lado, confirmam ou não as hipóteses levantadas e, por outro, indicam a compreensão geral da história. Assim, podemos afirmar que a compreensão do texto se desenvolve enquanto o leitor lê, durante a leitura e quando esta termina, num processo ativo, exigente e complexo.

2.4 - Tipos de leitura

Alguns autores como Potts (1979:27), consideram que a leitura “é uma técnica através da qual o aluno obtém conhecimento”. Como técnica tem três momentos essenciais: antecipação, automatia e análise dos sinais recebidos. A antecipação é entendida como a capacidade de antever o desenvolvimento; a automatia é a capacidade de realização rápida e segura da tarefa e a análise dos sinais recebidos contribui para a compreensão.

O domínio da técnica da leitura vai depender da aplicação correta e hierarquizada das técnicas auxiliares da leitura: a pré-leitura com a antecipação do assunto através dos sinais gráficos; a automatia com a decifração do material gráfico de modo cada vez mais rápido; e a análise do conteúdo do texto vai-se desenvolvendo com o uso eficiente da leitura.

A compreensão do texto tornou a leitura um objetivo central de aprendizagem e, por isso, com atividades frequentes no dia a dia escolar. Para o desenvolvimento da leitura encontramos dois tipos de leitura: a que se centra na intervenção do professor e a que se centra nas capacidades do aluno, sujeita a avaliação.

O professor, com um papel importante no desenvolvimento da leitura, recorrerá a diferentes estratégias de leitura: leitura em voz alta, leitura partilhada, leitura orientada e leitura independente.

A leitura em Voz Alta é feita de duas formas, ou pelo professor ou pelo aluno: quando o aluno apenas ouve a leitura do texto feita pelo professor e não tem acesso ao texto; ou, quando na presença do texto, o aluno faz a leitura para os outros, partilhando

conhecimentos. Geralmente, este tipo de leitura é usado como teste de avaliação e/ou para identificar erros de decodificação e entoação. Considera-se uma boa leitura em voz alta quando o aluno lê de forma explícita, com prosódia (ou entoação) de forma a mostrar que compreende o que lê. Normalmente os alunos estão mais preocupados em articular bem as palavras e a fazer a pontuação do que com a prosódia.

Na Leitura Partilhada, o texto é lido em voz alta pelo professor e os alunos acompanham a leitura na presença do registo escrito. O professor servirá como modelo da leitura fluente e expressiva e o aluno terá contacto direto com a articulação, a entoação e prosódia adequadas em ambas as estratégias referidas.

Na Leitura Orientada o professor ouve o aluno a ler em voz alta e ajuda-o a decodificar e a compreender o texto. A Leitura Independente é proposta pelo professor, mas feita de forma autónoma pelo aluno para resolver determinadas tarefas escolares como responder a uma ficha de interpretação. Este tipo de leitura pode ser enriquecedor, se o aluno já integrou a metacognição, ou frustrante, porque se o aluno não conseguiu ultrapassar as dificuldades de leitura terá dificuldades na resolução da tarefa.

Embora, segundo Mialaret (1974:133), “a pedagogia da leitura silenciosa se encontre ainda por aperfeiçoar...”, alguns estudos recorrem a três modelos para testarem a compreensão através da leitura silenciosa: - o modelo em que o aluno lê silenciosamente um texto e responde por escrito às questões relacionadas com o conteúdo do texto (este é o modelo mais usado nas nossas escolas); - o modelo em que o aluno lê silenciosamente e, quando interrompido, responde oralmente a perguntas de compreensão sobre o conteúdo do texto; o modelo em que o aluno lê silenciosamente um pequeno texto e, quando indagado, responde à questão formulada fazendo corresponder gravuras alusivas (modelo mais usado no pré-escolar e primeiro ano de escolaridade). Durante a aprendizagem da leitura, a leitura silenciosa é mais lenta que a oral e faz-se através de pequenos murmúrios ou movimentos dos lábios. Com o automatismo da leitura, verifica-se que a leitura mais usada é a leitura silenciosa. Para Mialaret, um bom leitor não necessita de ler em voz alta para compreender o texto, mas verificamos que esta é a forma de recurso usada por qualquer leitor quando necessita de uma maior concentração na leitura.

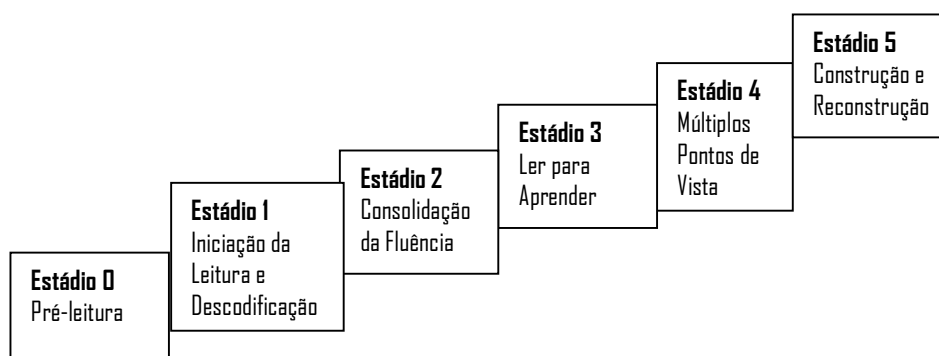
Ao longo da escolaridade do 1ºCiclo, a leitura acompanha os conhecimentos que o aluno vai tendo sobre o campo lexical e semântico. Deste modo, a leitura apresenta-se diferente em cada etapa de aprendizagem.

Sousa Lopes (2010) sintetizou o processo da leitura em dois níveis de leitura: o elementar e o da compreensão. O nível elementar corresponde ao período da iniciação da

leitura e o seu aspecto técnico, pelo conhecimento e distinção visual e auditiva das letras, pelo relacionamento destes com os sons que representam e a formação das palavras através da junção dos grafemas. Neste período verifica-se uma reciprocidade entre grafemas e fonemas. Este nível equivale às três primeiras fases de Chall. As últimas três fases correspondem ao nível da compreensão, com a leitura de palavras e textos e a extração do seu significado.

Jean Chall's (1983) entende que os tipos de leitura estão relacionados com a sua funcionalidade e que estas evoluem de acordo com a aprendizagem. Esta autora representa o desenvolvimento da leitura em seis estádios, como um puzzle, tal como se observa na Figura 7.

Figura 7 - Estádios do desenvolvimento da leitura, (Jean Chall's)



O estágio 0 corresponde ao período da Pré-leitura, antes dos seis anos, em que a criança ainda não faz uma leitura porque se encontra num processo de desenvolvimento da linguagem e do vocabulário. Durante este tempo, a criança fica ciente do tipo de construções da escrita, da consciência fonológica, da estrutura da história... No nosso sistema educativo corresponde ao pré-escolar e, em alguns casos, ao início do 1º ano de escolaridade.

O estágio 1, o Início da Leitura e Descodificação, é o período em que a criança adquire a literatura convencional e desenvolve os conhecimentos e aplicações dos princípios alfabéticos. Nesta altura, a criança vai aplicando a correspondência grafia-fonia, e está tão preocupada com a descodificação e em desbloquear a escrita, pelo que o estágio é também conhecido como o “colado ao impresso”. É um período caracterizado, essencialmente, pela aprendizagem da leitura num primeiro ano de escolaridade.

No estágio 2, a Consolidação da Fluência, a fluência torna-se muito importante. Há um deslocamento da focagem do impresso para o automatismo da leitura e sua fluência. O estudante adquire uma complexidade de palavras multissilábicas e a leitura torna-se mais expressiva e eficiente e verifica-se uma maior atenção ao significado da palavra no seu contexto. Este período abrange, principalmente, o segundo ano de escolaridade, e, por vezes, ainda o terceiro ano de escolaridade.

No estágio 3, Ler para Aprender, os estudantes já leem com maior fluência, textos cada vez mais compridos, e usam a leitura para obter, nomeadamente, informações acerca da História, Biologia, ... No nosso sistema educativo, a leitura começa já a ser usada para estes fins no terceiro ano, embora seja no quarto ano de escolaridade que o estudante recorre mais à leitura para a aprendizagem das diferentes áreas de saber. Mas é a partir do 5º ano que o uso da leitura assume amplamente estas funções.

No estágio 4, a leitura apresenta-se com Múltiplos Pontos de Vista. Neste período, os estudantes desenvolvem as capacidades de leitura e compreensão da informação fundamentais para uma análise crítica, avaliando, comparando e integrando várias perspectivas.

No estágio 5 o leitor já tem a capacidade de construir e reconstruir um texto e usa a leitura para adquirir informação pessoal e profissional. É uma leitura adulta capaz da construção e reconstrução textual.

Outros autores caracterizam os tipos de leitura com terminologias diferentes, uns com uma visão qualitativa, formativa e processual, como Dell'Isola (1991), Potts (1979), Cassany et al (1998) ou Cervo, Bervian e Da Silva (2006), outros com uma visão quantitativa, funcional e avaliativa (a fluência) como Carver e Lieber (1995), Jenkins (2003), Rasinski (2004) ou Osborn (2003), como se apresenta mais adiante. O quadro 13 mostra a visão qualitativa de cada um dos autores referidos.

Quadro 13 - Tipos de leitura com visão qualitativa

Dell'Isola 1991	Cassany et al 1994	Potts 1979	Antão 1997	Cervo, Bervian, da Silva, 2006
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Objetiva • Leitura Inferencial • Leitura Avaliativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Integral • Leitura Seletiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Funcional • Leitura Recreativa • Leitura Silenciosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Funcional - alfabética ou imagética • Leitura Silenciosa e em voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Formativa • Leitura Informativa: pré-leitura, leitura seletiva, leitura crítica/reflexiva, leitura interpretativa

Estes autores apresentam em comum a Leitura Funcional, ou uma leitura equivalente, para uma primeira abordagem da mensagem escrita.

Com uma visão qualitativa e formal, Dell'Isola (1991) caracteriza a leitura como Objetiva, Inferencial e Avaliativa, entendendo como:

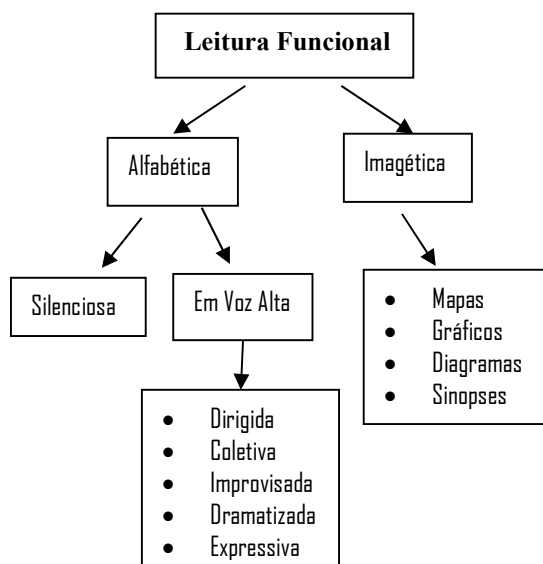
- Leitura Objetiva – a que representa a leitura inicial, feita pelo aluno quando aprende a decodificar as letras, as palavras e as frases. Nesta fase, o aluno consegue identificar as palavras e explicar o sentido de frases curtas, sendo ainda capaz de se referir a aspetos explícitos do texto. Com a evolução do conhecimento, o aluno apresentará um maior domínio do texto e de vocabulário e poderá identificar possíveis falhas de coerência do texto.
- Leitura Inferencial – nesta fase, o aluno mostra-se capaz de situar o texto, no contexto espacial e temporal da história e deduzir elementos implícitos no texto. A aprendizagem do Infratexto, entendida como um conjunto de informações subentendidas na história, fazem apelo aos conhecimentos do aluno, numa relação leitor e texto. Nesta etapa o aluno faz as suas inferências, numa interação leitor/texto,
- Leitura Avaliativa – surge com o desenvolvimento da leitura inferencial, corresponde à fase intertexto em que o aluno, com base nas experiências anteriores, emite a sua opinião sobre o texto, responde a questões sobre o que está explícito e implícito no texto e estabelece conexões com outros textos e outros temas.

Potts (1979) analisa a leitura em duas categorias relacionadas entre si: a Leitura Funcional e a Leitura Recreativa. A Leitura Funcional, que é feita pela necessidade de retirar uma informação essencial para a resolução de um problema específico, apela à capacidade de seleção rápida e eficiente da leitura para a identificação da informação pretendida. É a leitura aplicada às diferentes formas de aprendizagem como ferramenta essencial. Para outros autores, em contexto escolar, a leitura analítica e crítica é a mais usada para analisar textos e hierarquizar assuntos.

Para Antão (1997), a Leitura Funcional é a que continua a ser a base da aprendizagem escolar e é usada, nomeadamente, para compreender o sentido de um texto, responder a um questionário ou identificar factos. A Leitura Funcional conduzirá a uma leitura rápida e eficiente e à compreensão do que se lê. A Leitura Recreativa é feita por prazer, de forma autónoma, é um momento de enriquecimento e de aprendizagem com a experiência dos outros e leva o leitor a sonhar, a libertar-se e a aprender, sem o peso dessa função específica

e, na maior parte das vezes, é feita por uma leitura silenciosa. Antão apresenta os diferentes aspetos da Leitura Funcional, num esquema em árvore, como se apresenta na figura 8, integrando na Leitura Funcional a leitura alfabética que recorre à escrita e a informação apreendida da observação de imagens, resultando numa Leitura Imagética.

Figura 8 - Tipos de Leitura Funcional (Antão, 1997)



A Leitura Silenciosa, que pode sofrer influência de pensamentos alheios ao assunto do texto, pode ser usada para verificar a compreensão. Uma das formas para se avaliar a sua eficácia é quando, depois do aluno ler de uma passagem, o professor o interroga e pelas respostas obtidas verifica se este compreendeu ou não o texto. Este tipo de leitura é o preferido por alguns professores e investigadores para a avaliação da compreensão leitora.

No início da aprendizagem da leitura, a Leitura Silenciosa é tão lenta como a oral. À medida que os conhecimentos avançam, a Leitura Silenciosa permite uma leitura mais rápida do que a de Voz Alta, uma vez que a leitura visual é mais rápida que a oral e não é necessário pronunciar e articular os vocábulos. A Leitura Silenciosa é considerada perfeita se for feita sem murmúrio ou movimentos de lábios. No entanto, inicialmente, segundo Ferreira e A. Teberosky (1986), a Leitura Silenciosa não podia ser concebida sem voz.

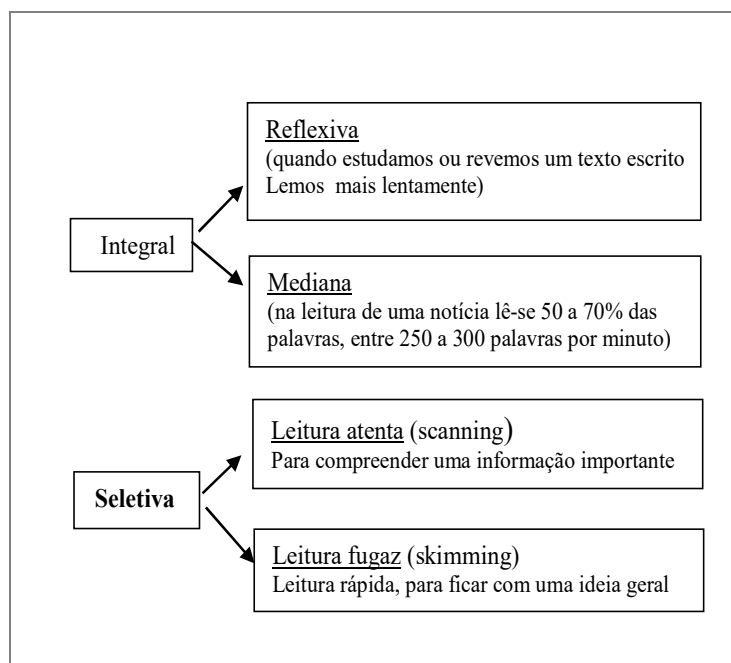
A leitura em Voz Alta vai depender do domínio da leitura silenciosa por esta ser mais interiorizada e descodificadora dos vocábulos lidos em voz alta. Os leitores fluentes, segundo Osborn et al (2003), são os que quando leem silenciosamente reorganizam as palavras automaticamente.

Solé (1998) afirma que a Leitura Silenciosa permite que o aluno leia o texto ao seu ritmo, sem preocupação com a articulação das palavras ou a entoação e se dedique à compreensão. Entendemos que a fluência é pouco observável neste tipo de leitura. Porém, se a Leitura Silenciosa resultar de uma leitura espontânea e autônoma, acreditamos que poderá desenvolver a fluência porque o aluno que faz uma leitura autônoma já tem uma sensibilidade para a leitura e já integrou a metacognição. Para o aluno com dificuldades, a Leitura Silenciosa poderá ser um frustrante resultado do somatório de dificuldades que o fará desistir da leitura.

Cassany et al (1994), relacionando a velocidade de leitura com o nível de compreensão, identificou duas dimensões, representadas na Figura 9:

- A Leitura Integral, quando se faz a leitura total de um texto ou de uma obra, de forma mais atenta ao seu conteúdo, construindo reflexivamente a compreensão, ou uma leitura atenta a determinados aspetos do conteúdo, mas sem grande preocupação na leitura total das palavras. São leituras menos rápidas, mais centradas na compreensão do texto.

Figura 9 - Tipos de Leitura segundo a velocidade e o nível de compreensão
(Cassany et al, 1994)



- A Leitura Seletiva, como o nome sugere, é uma leitura da parte selecionada de um texto ou de um livro. Poderá ser uma leitura lenta e atenta àquela parte do texto e tem como finalidade apreender especificamente uma informação, extraindo aspetos de maior

interesse (leitura Scan). Outra forma da Leitura Seletiva é a que se faz de forma rápida, fugaz, passando os olhos pelo formato, pelo tipo de letra, o título, sem preocupações quanto à sintaxe ou à pontuação ou às regras de leitura. (leitura Skim). Em cada uma destas duas dimensões verifica-se que há menos compreensão numa leitura mais rápida, como acontece também na leitura mediana e na leitura fugaz.

Para Cassany et al (1998) a Leitura Silenciosa é a que fazemos maioritariamente, embora com quatro expressões diferentes, que podem ser:

- A Leitura Extensiva, com a leitura de textos maiores, por prazer e interesse, sem necessidade de entender todas as palavras do texto, bastando entender a ideia global do texto. É uma leitura natural, de um conto ou de uma novela, que pode ser feita numa biblioteca ou na aula, porque é importante que o aluno tenha contacto com as obras inteiras do livro e não se limite à leitura do texto do manual.
- A Leitura Intensiva é utilizada quando é necessário compreender, de forma precisa, um texto curto de um livro, com atenção nas palavras e nas expressões e nos diversos tipos de compreensão – ideia central, reflexão gramatical... É o tipo de leitura feita na exploração didática de um texto, de instruções, de receitas ou na leitura de poemas. É, provavelmente, a leitura que mais se utiliza nas salas de aula como forma de verificar a compreensão ou como avaliação da leitura.
- Com a Leitura Rápida e Superficial, pretende-se obter informação sobre um texto, identificando a ideia principal e centrando-se somente no mais significativo. É a leitura que habitualmente se faz quando se lê um jornal, uma revista ou o “passar os olhos” pelo texto antes de se ter tomado a decisão de ler determinado artigo. Também é conhecida como Leitura em diagonal.
- Por último, a Leitura Involuntária é feita no dia a dia, de forma espontânea, face à publicidade que nos rodeia e todo o registo escrito.

Cervo, Bervian e Da Silva (2006) consideram como Leitura Formativa a que é feita por prazer, (equivalente à Leitura Recreativa de Antão), e Leitura Informativa a que é feita para obter informações e aprender. Este tipo de leitura inclui quatro níveis diferentes:

- A leitura que é feita numa fase de Reconhecimentos ou Pré-leitura em que o leitor, através de perceção global do tema, seleciona o texto ou obra que melhor respondam aos seus objetivos. Este tipo de leitura pode também ser entendido como uma leitura exploratória;

- A leitura que permite selecionar as informações essenciais à resolução das suas tarefas através da Leitura Seletiva de um texto ou livro;
- A leitura que é feita de forma Crítica ou Reflexiva identificando as ideias secundárias da ideia principal; a reflexão é obtida por análise, comparação, diferenciação e síntese e julgamento das ideias do autor;
- Na Leitura Interpretativa, o leitor identifica as intenções do autor, o tema, as hipóteses, resultados, discussões e conclusões, relaciona as afirmações do autor com os objetivos do texto e discerne o verdadeiro do falso.

Recordemos que um dos grandes objetivos da leitura é que ela se autonomize e que desenvolva a compreensão de forma rápida e consistente. A capacidade da compreensão vai evoluindo com a progressão dos níveis de leitura (da decifração, à leitura silábica, à leitura funcional até à leitura fluente).

Rasinski (2004), diz-nos que durante anos os professores pensavam que se os alunos pudessem aprender a descodificar palavras com precisão, teriam sucesso na leitura de um texto. Isto parece-nos ser verdade, mas os alunos além de precisarem de descodificar as palavras com precisão, precisam de o fazer sem esforço, automaticamente. Ou seja, para uma boa compreensão é necessária uma leitura fluente, que resulte de uma descodificação precisa e automática das palavras do texto, juntamente com a expressividade.

O automatismo é a identificação rápida e fácil da palavra face ao contexto. Schwanenflugel, Meisinger & Wisenbaker (2006) definem autonomia como a capacidade de iniciar uma tarefa sem assistir ativamente a ela, isto é, sem se preocuparem com a tarefa. Deste modo a autonomia da leitura permite que os recursos cognitivos possam ser usados em benefício de uma maior atenção com o sentido do texto. O automatismo com que o leitor pode descodificar ou reconhecer as palavras é tão importante como a precisão da leitura da palavra, porque os recursos cognitivos estão mais libertos e “podem ser dedicados à compreensão do texto”, diz-nos LaBerge & Samuels (1974). Para estes autores, o princípio do automatismo é a atenção. Como no início da aprendizagem da leitura, a atenção alterna entre a descodificação e a compreensão, é necessário que a descodificação se automatize para que a atenção se centre na compreensão do conteúdo do texto.

Sobre o automatismo ou não-automatismo surgem algumas investigações propondo um número variável de critérios. Nestas investigações, Logan (1997), identificou quatro critérios comuns: velocidade, autonomia, leitura sem esforço e ausência de consciência, ou seja, quando os processos autónomos não são conscientes. Para este autor o automatismo é

uma importante componente da habilidade leitora e a velocidade e a precisão parecem surgir simultaneamente.

Tendo em atenção três aspetos de automaticidade (velocidade, autonomia e utilização de recursos) Schwanenflugel et al (2006), desenvolveram um estudo sobre a relação entre a leitura automática, a fluência da leitura e a compreensão da leitura com crianças do 1º, 2º e 3º anos. Concluíram que o automatismo na leitura surge muito cedo, em benefício da compreensão, mas adquire um significado diferente nos anos seguintes.

2.4.1 – Tipo de Textos

A maioria das investigações já realizadas sobre a compreensão centra-se, sobretudo, nas questões didáticas e nas estratégias que deverão ser utilizadas pelos professores em sala de aula. Porém, de acordo com os Relatórios das Provas de Aferição de 2010 do Ministério de Educação, ainda existem problemas a nível da compreensão dos textos expositivos, competência essencial para o percurso académico dos alunos (Costa, 2011).

Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000), Giasson (2005) e Irwin (1990), as variáveis dos textos, como a estrutura do texto, o seu conteúdo, a sintaxe e o vocabulário usado, têm grande influência na compreensão da leitura.

Os textos mais comuns, quer nos manuais, jornais ou nas atividades letivas, são os textos narrativos e os informativos. Os textos Informativos são artigos temáticos, notícias ou biografias, que têm a intenção de divulgar e informar o leitor e abordam factos geralmente referentes ao mundo natural e social (quem faz, o que faz, quando e onde se passou...) escritos em linguagem clara, direta e objetiva. Pela transversalidade da língua, sugere o novo programa que se faça uso dos textos das áreas de Estudo do Meio (sobre História, Biologia ou Ecologia) uma vez que se apresentam estruturados com uma introdução, um desenvolvimento com a informação mais completa, e uma conclusão. Nestes textos é preciso ter em atenção o ensino do vocabulário específico, fora do campo lexical do aluno, uma vez que ele é responsável pelas dificuldades de compreensão.

Apesar da objetividade de linguagem que caracteriza estes textos, os textos informativos fazem apelo a uma maior atenção para a sua compreensão. Por isso, será necessário ensinar

o aluno a identificar o tema, a escolher as ideias principais e a reconhecer a estrutura do texto.

Os textos Narrativos têm características diferentes: apresentam um enredo, como meio de comunicação, entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais. São textos usados como prazer da leitura recreativa através de contos, de histórias, textos de teatro, anedotas ou reportagens. São textos mais agradáveis, dinâmicos, movimentados, cheios de peripécias e situações imprevistas que apelam ao fantástico, como nos diz Pontes e Azevedo (2009). O enredo, apresentado pelo narrador participante ou não, desenvolve uma ideia sequencial (a trama), envolve personagens principais e secundárias num determinado espaço, com marcas do tempo cronológico ou psicológico e culmina num desfecho final. Para trabalhar textos narrativos é necessário usar histórias ou textos mais ou menos curtos, adequados ao interesse e conhecimento dos alunos, e desenvolver estratégias que conduzam à compreensão global do texto, à interpretação e à análise da estrutura intratextual, entre outras. Pela nossa experiência sabemos que os dois primeiros anos aceitam as histórias do fantástico, com fadas, duendes e heróis que tornem possíveis os impossíveis; nos terceiros e quartos anos já têm dificuldade em aceitar histórias com fadas porque «já não somos bebês», preferindo as aventuras com personagens valentes, que lhes permitam assumir esse papel, e as que fazem apelo à sua imaginação.

Teixeira e Vieira da Silva (2012) desenvolveram um projeto de investigação-ação centrado na promoção da compreensão leitora, em textos narrativos especificamente pensados para o 1ºCiclo. Este trabalho teve como objectivo fornecer pistas sobre o modo de intervir nas práticas de modo a formar leitores competentes. Estas autoras construíram recursos didáticos com várias estratégias para o ensino explícito da compreensão leitora, com guiões para os textos narrativos que visavam a promoção da compreensão leitora do 3º ano. Verificaram que estes guiões contribuíam eficazmente para o desenvolvimento da compreensão leitora ao envolver professores e alunos nas atividades da leitura.

Os textos de teatro, já incluídos na tipologia dos textos narrativos, merecem mais uma atenção porque apresentam uma estrutura facilitadora à compreensão da trama: as personagens estão identificadas, a sua caracterização revela o aspeto emocional e o espaço e o tempo são elementos visuais do cenário. Estes textos prestam-se à representação exigindo que o aluno “vista” o papel da personagem e adeque a expressividade oral da “sua” fala à sua nova personagem. Acreditamos que são, por isto, uma das formas que mais contribui para a melhoria da fluência da leitura e da prosódia. Parece-nos importante também realçar, baseados mais no conhecimento empírico, que estes textos desenvolvem a compreensão

crítica, de julgamento e de juízos de valor, facilitando, por exemplo, as respostas às perguntas “Se fosses este personagem, o que farias?”

Hudson, Lane e Pullen (2005) consideram que uma das formas para o desenvolvimento da prosódia é praticar a leitura de teatro por ser rica em diálogos e apelar à transmissão de emoções. Estes autores propõem que o professor comece por ler em voz alta um texto da literatura infantil e proponha a discussão entre os alunos, de forma de caracterizar as emoções do texto. E afirma que “Ler teatro pode ajudar os estudantes a desenvolver a acurácia, a fluência e a prosódia” (p.711).

Os textos de Poesia apresentam-se estruturados de forma diferente. Inicialmente o aluno apresenta alguma dificuldade no seu registo escrito. Ensinado a escrever até ao final da linha, não entende o não cumprimento desta regra. Mas o alerta para a sonoridade da língua contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica – a rima, a contagem das unidades orais de cada verso, por exemplo. A leitura da poesia, de forma encadeada, transmite o ritmo deste tipo de texto e contribui para a memorização e a recitação. A sua maior dificuldade consiste na compreensão da mensagem. A nível de compreensão deve, por isso, ser apoiado pelo professor, proporcionando momentos de discussão sobre o seu conteúdo em termos de valores morais e estéticos.

Os textos Instrucionais, mais visíveis com o novo programa de Português, são também textos com uma estrutura diferente. A informação é dada por uma leitura imagética (usando o termo de Antão, 1997) e apresentada através de esquemas, gráficos, tabelas, diagramas ou agrupada em blocos e acompanhadas de pequenos textos ou frases explicativas do seu uso, finalidade ou de processo. São exemplo destes textos a confeção de uma receita culinária, a aplicação das regras de um jogo, a experimentação de um conteúdo de física ou química, a interpretação de uma tabela ou de um gráfico de temperaturas ou a construção de um origami ou de um marcador de textos. Pela necessidade de análise e compreensão da informação, o cumprimento faseado das tarefas e a exigência de ter sempre presente a automonitorização, os textos contribuem, sobretudo, para o desenvolvimento de uma compreensão inferencial e uma constante avaliação geral dos processos da compreensão.

O conjunto diversificado dos textos com exigências e características específicas de cada um, contribuem para o desenvolvimento da compreensão e enriquecimento vocabular, mas apelam a abordagens diferentes.

2.4.2 – Fluência na Leitura

Segundo Schwanenflugel et al (2006) não há uma definição única para fluência de leitura. Sabemos que a fluência se verifica quando as habilidades da descodificação estão confirmadas. Porém, parece ser consensual que a fluência na leitura integra a capacidade de ler com rapidez, precisão e expressividade, verificada através da leitura oral. Alguns estudos, analisando a leitura feita por crianças do segundo e terceiro anos, indicam haver certa relação entre a rapidez e precisão com a expressividade.

E ao falarmos em leitura fluente, entenda-se que esta é uma leitura de frases ou unidades de sentido com respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequadas. A fluência é assim, uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão, como sugere Osborn (2003).

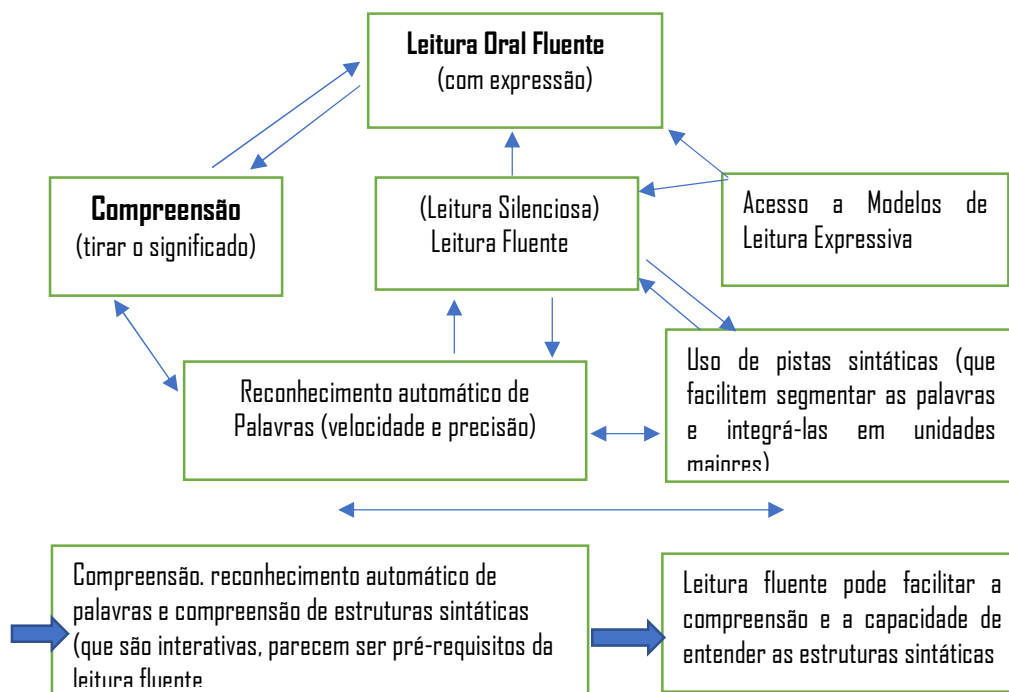
A fluência é definida, no Literacy Dictionary, como a capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão. Ou ainda, fluência é a capacidade de ler um texto rapidamente com precisão e expressão adequada. Outros autores definem a fluência como a capacidade de relacionar a decifração como pré-requisito da compreensão (LaBerge e Samuels, 1974) ou a capacidade de ler em voz alta de forma rápida, precisa e expressiva (Rasinski, 2010).

A fluência desenvolve-se ao longo do tempo através da leitura extensiva. Mas o nível de sucesso de leitura depende da familiaridade com as palavras. Para se atingir uma leitura fluente deve-se ter em atenção o modelo de leitura, a leitura de textos “fáceis” e de textos com repetição de temas, permitindo um alagamento vocabular e o aprofundamento do tema. A automatização da leitura acontece quando o aluno passa a usar a via lexical para ler as palavras rapidamente sem recorrer ao processo de descodificação. A automatização será tanto maior quanto mais elevado for a compreensão linguística que possibilite o aluno fazer uma análise sintática e semântica da organização textual. No modelo de leitura, o mediador faz a ligação entre o leitor e o livro, sensibilizando e facilitando a compreensão. No 1ºCiclo, o professor assume o papel de mediador de forma espontânea e, além de facilitar a compreensão do texto, contribui também para modelar a prosódia e orientar a leitura silenciosa.

A Figura 10 de Oakley (2003), indica que o automatismo na leitura, o reconhecimento das pistas sintáticas e dos sinais de pontuação parecem contribuir para uma

leitura oral fluente e para a compreensão da leitura. Também na fluência da leitura silenciosa estes indicadores parecem ter significado, embora possam depender do contexto e do leitor.

Figura 10 - Relação entre a fluência na leitura e a compreensão
Oakley (2003)



No entanto, enquanto na leitura oral, a fluência e a prosódia indiciam a compreensão de quem está a ler, na leitura silenciosa a compreensão do texto só será perceptível através de um questionário oral ou escrito. Silveira (2012) ao desenvolver um estudo com alunos do 6º ano, verificou que a leitura em voz alta não é uma prática corrente nas aulas de Português e que a prática de leitura em voz alta pode prejudicar a fluência e a precisão na leitura.

Mas por outro lado, a precisão e a velocidade poderão ser dois indicadores coincidentes, uma vez que o número de palavras lidas num minuto é tanto maior quanto a correção na sua leitura. A prosódia é, provavelmente, o indicador mais expressivo da compreensão do texto, que poderá interferir na velocidade de leitura. Isto é, o aluno sabendo que a sua leitura está a ser monitorizada, poderá ter menos cuidado com a prosódia para poder ler mais palavras por minuto, perdendo-se a expressividade da leitura do texto.

As investigações feitas pelo Painel da Leitura Nacional (National Reading Panel, 2001), encontraram uma grande relação entre o aumento da fluência e o aumento da

compreensão. Identificaram cinco factos que reafirmam a intervenção da fluência na compreensão e que conhecemos da metodologia escolar:

1) - A leitura oral orientada melhora a fluência do aluno;

2) - Na leitura oral orientada, o professor dá logo a informação sobre o desempenho na leitura e corrige as palavras pronunciadas de modo impreciso;

3) - O modelo de fluência fornecido aos alunos antes, durante ou depois da leitura, contribui para o sucesso da fluência;

4) - A leitura oral e em voz alta, com repetições ou não, mostraram-se vantajosas no aumento da fluência;

5) - Por último, a boa instrução da fluência não se centra apenas no reconhecimento automático das palavras, mas também dá atenção à expressão e ao ritmo.

Num estudo referido por Goodman (1990) em que se propunha a estudantes universitários a leitura de uma frase com seis erros, verificou-se que estes leram a frase corretamente sem se aperceberem dos erros. Conclui-se que um leitor fluente utiliza apenas $\frac{1}{4}$ da informação. Os maus leitores não conseguem utilizar estas estratégias e por isso têm uma leitura lenta, morosa e sem automatismo. Por outro lado, quanto maior for o número de palavras desconhecidas, maior dificuldade o aluno tem para compreender o texto. Vários estudos indicam que para compreender um texto o aluno deverá descodificar e compreender, pelo menos, 90% do texto. Os investigadores desta área, com uma visão quantitativa, funcional e avaliativa, como Rasinski (2004), Hasbrouck (2006) ou Osborn (2003), têm vindo a comparar a medição da leitura de palavras com a eficácia das abordagens para o ensino da leitura. Concluem que a velocidade de leitura vai depender do conhecimento prévio do leitor sobre o tema, do vocabulário específico, do seu significado e das relações semânticas, e que há uma relação entre a velocidade da leitura e a compreensão. A velocidade da leitura é um dos aspetos quantificáveis da fluência, a partir do qual se analisa a leitura de forma quantitativa, funcional e avaliativa.

Numa abordagem da leitura com uma visão quantitativa, as investigações de Jenkins (2003), Rasinski (2004), Hasbrouck e Tindal (2006) ou Osborn (2003), por exemplo, reafirmam aspetos mencionados no Painel da Leitura Nacional (National Reading Panel, 2001), demonstrando existir uma forte ligação entre a fluência da leitura de textos e a compreensão. Jenkins (2003) considera que a melhor forma de avaliar a competência leitora é ler textos em voz alta, uma vez que é através da leitura de palavras em contexto que é possível aproximarmo-nos da leitura que a criança realiza no seu dia a dia. A fraca fluência das palavras limita as possibilidades de compreensão. Este autor sugere ainda algumas

atividades para o desenvolvimento da fluência como a leitura silenciosa e em voz alta, jogos de leitura, dramatização de textos ou a leitura em coro.

Rasinski (2004) considera que a fluência é formada por três componentes: - a acurácia ou precisão, isto é, a descodificação precisa das palavras, verificada pela descodificação das palavras ou por leituras com o menor erro possível; - o automatismo, ou seja, a leitura com o mínimo recurso aos processos de atenção na descodificação das palavras; - a prosódia, verificada pela expressividade com que a mensagem é transmitida. Segundo este autor os leitores fluentes descodificam as palavras com precisão, sem grande esforço e com expressividade para entenderem o que leem. A percentagem de palavras identificadas no texto determina o nível a que o leitor pertence: de 97 a 100% apresenta-se no nível Independente, de 90 a 96% pertence ao nível Instrucional e com menos que 90% está no nível de Frustração. Rasinski refere que o melhor método para o desenvolvimento da fluência é a repetição da leitura. Várias investigações indicam que a repetição da leitura melhora a leitura do texto assim como impulsiona a descodificação, a velocidade, a prosódia e a compreensão do texto lido. Mas na opinião de Potts (1979:32), a leitura em voz alta “pode muito bem ser responsável pela falta de aptidão para a leitura”. O que provavelmente este autor quer dizer, é que não se deve valorizar apenas os aspetos mecânicos da leitura, transformando a leitura apenas num exercício rotineiro sem se saber para que se lê. Mas a fluência na leitura é um fator crucial nos níveis elementares que conduzirá à proficiência da leitura. A proficiência é calculada pela percentagem das palavras lidas sendo considerado adequada a leitura entre 90 a 95% das palavras. Provavelmente é mais importante a quantidade de palavras lidas corretamente do que a prosódia, embora esta contribua para a compreensão da leitura. Rasinski espera que os professores tenham o cuidado de não deixar para trás alguma criança com dificuldade de leitura, uma vez que as atuais normas de fluência podem servir de ferramenta importante para os ajudar no desenvolvimento, implementação e avaliação efetiva do programa.

Osborn (2003) define a fluência como a habilidade de ler rápida e suavemente, sem esforço e automaticamente, prestando pouca atenção os mecanismos da leitura, nomeadamente à descodificação. Osborn identifica dois aspetos na fluência: o Modo Operacional, através do qual se constata o número de palavras lidas por minuto e o Conteúdo operacionaliza a fórmula em que o número de palavras corretamente lidas (NPCL) e o tempo (TL) que multiplicado por 60 se obtém o resultado classificativo da fluência leitora. Osborn (2003) acredita que, na aprendizagem da leitura, a fluência tem sido negligenciada frequentemente. Porém, alerta para as conclusões de alguns investigadores

quanto ao facto de, se se der demasiada atenção à fluência, esta poder atrapalhar a compreensão da leitura. Por isso, as estratégias usadas para melhorar a fluência deverão fazer parte de um programa de leitura e não serem apenas uma intervenção pontual. Considera que para avaliar, deverão ser usados bons instrumentos que permitam transmitir as informações, tais como, haver uma avaliação de progresso, um planeamento de instrução e as dificuldades do leitor. Nesse processo haverá o registo da precisão, feita através de audições de leitura com registo dos erros cometidos; a automatização será verificada pela velocidade de leitura, através de leituras cronometradas.

A fluência pode ser verificada de três formas:

- Através da eficiência na descodificação de um conjunto de pseudopalavras;
- Pela eficiência na leitura de uma lista de palavras;
- Ou pela fluência da leitura de textos, observada pelo ritmo que a criança consegue impor ao ler um texto em voz alta. Esta foi a opção seguida no presente trabalho.

Kida, Chiari e Ávila (2010), após um estudo com crianças entre os oito e os onze anos, concluíram que a descodificação e o automatismo do seu funcionamento evidenciam a importância da fluência na leitura e na compreensão. Alguns estudos indicam ainda que, o aluno que não descodificou, pelo menos, 90% das palavras de um texto, não compreendeu o texto e se perdeu nele. Goodman (1986) considera que uma leitura veloz está associada a uma grande compreensão.

Carvalho e Pereira (2009), após o Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura “O Rei”, verificaram que há um salto qualitativo e quantitativo na leitura do 1º para o 2º ano e que o processo de descodificação está praticamente adquirido no final do segundo ano. Até ao 5ºano há uma progressão no domínio da leitura, mas a leitura quase sem incorreções, geralmente só é conseguida depois de quatro anos de escolaridade, no início do 2ºCiclo. Verificaram também que a fluência e a precisão vão melhorando com o desenvolvimento da criança.

O documento sobre as Metas Curriculares de Português – O domínio da Leitura e Escrita, M.E.C. (2012), para o 1º Ciclo, também considera que a fluência da leitura é a ponte entre a leitura e a compreensão. A fluência é avaliada por 3 indicadores: a velocidade, a precisão e a prosódia; e que um aluno fluente lê com desembaraço, com entoação adequada, com ritmo e cadência, sem errar, gaguejar ou silabar. O Quadro 14 apresenta a velocidade de leitura proposta para o 1º e 2º ciclo comparativamente com as propostas de duas universidades americanas e um instituto brasileiro. Verificamos que nas Metas, a velocidade de leitura proposta para cada ano de escolaridade aponta uma quantidade objetiva e não um

intervalo; que o número de palavras lidas é progressiva, sendo que o 2º ano é o ano de uma maior consolidação da leitura pelo que se espera um maior aumento de palavras lidas, quase duplicando a quantidade do ano anterior; há uma diferença pequena no número de palavras dos últimos anos, refletindo a importância da leitura nestes primeiros quatro anos de escolaridade.

Quadro 14 - Velocidade de leitura

(baseado no documento Metas Curriculares de Português – O domínio da Leitura e Escrita, 2014)

Anos Escolaridade	Kent State University, 2004	University of Oregon, 2006 (percentil 50)	Instituto Alfa e Beto, Brasil, 2012	Metas, MEC 2014
1º	30-60	53	60-80	55
2º	70-100	89	80-90	90
3º	80-110	107	90-100	110
4º	100-140	123	110-130	125
5º	110-150	139	130-140	140
6º	120- 160	150	140-170	150

Os valores apontados pelas Metas Curriculares situam-se dentro do intervalo quantitativo proposto pelas três universidades tomadas por referência.

O progresso da fluência da leitura tornará o leitor/aluno proficiente, acreditamos. A fluência da leitura contribui também, a par do uso de estratégias motivadoras da leitura, para o desenvolvimento da literacia.

Na fluência da leitura Carver e Lieber (1995) encontraram cinco tipos de leitura, com funções distintas, feitas por um leitor proficiente:

- Scanning é uma leitura rápida, um varrimento, procurando uma determinada informação, em que se lê, aproximadamente 600 palavras por minuto;
- Skimming é uma leitura rápida, em diagonal, para ter o sentido geral do texto, lendo cerca de 450 palavras por minuto;
- Rauding é uma leitura corrente, sem pontuação, lendo 300 palavras por minuto;
- Learning é já uma leitura de estudo, para apreender a informação, e por isso mais lenta, lendo apenas de 200 palavras por minuto;
- Por último, o Remembering é uma leitura que visa a memorização, lendo somente 138 palavras por minuto.

Em síntese, poderemos concluir que a fluência da leitura depende não só, do maior ou menor domínio linguístico e vocabular como também do tipo e das funções dos textos em análise. A fluência pode ser verificada de três formas: através da eficiência na descodificação de um conjunto de pseudopalavras; pela eficiência na leitura de uma lista de palavras ou pela fluência da leitura de textos, observado pelo ritmo que a criança consegue impor ao ler um texto em voz alta. Esta foi a opção seguida no presente trabalho.

2.5 – Avaliação da Leitura

A propósito de leitura, acreditava-se que para se compreender o texto e se ler bem teria que se ler devagar. Ainda hoje, principalmente durante a fase inicial da leitura, muitas das crianças leem pausadamente palavra a palavra, acreditando que estão a ler bem, mas sem perceberem a ideia global da frase. Ora, uma vez que a compreensão é mais facilmente conseguida se se fizer a leitura de grupos de palavras ou frases em vez de se ler palavra a palavra, este tipo de leitura revela-se errada.

Para Potts (1979:54), há três elementos importantes na avaliação da leitura: a legibilidade, o interesse e a facilidade de compreensão. A legibilidade pode ser avaliada através de exercícios com o preenchimento de lacunas ou teste Close; o interesse e a facilidade de compreensão são avaliados pelas respostas ao questionário. O êxito é medido pela extensão em que o texto foi compreendido, lido com boa velocidade e de forma interessante. E, embora Potts reconheça haver poucas investigações sobre isto, indica que quando o professor verifica que foram lidas com sucesso menos de 40% das palavras do texto, poderá concluir que foi um texto difícil para o aluno.

Na leitura há três dimensões que podem ser avaliadas: a fluência da leitura, a precisão da leitura e a compreensão:

(1) A fluência da leitura, também conhecida como taxa, resulta do domínio da descodificação e compreensão e é representada pelo número de palavras lidas por minuto (WCPM, traduzida por PCPM – palavras corretas por minuto). A fluência é um pouco mais complexa que à partida possa parecer porque envolve leituras de diferentes proficiências, isto é, é preciso ter conhecimento de um conjunto complexo de processos envolvidos na tarefa de leitura para se conseguir ler com alguma rapidez.

(2) A precisão, ou acurácia, é a exatidão com que os grafemas são transformados em fonemas. Este processo depende da compreensão fonológica e da descodificação, associada à aquisição do princípio alfabético. A correção da leitura com ausência de erros reflete a exatidão da leitura em voz alta e é igual à percentagem de palavras lidas corretamente, segundo Carvalho e Pereira (2008).

(3) A compreensão, que representa a entoação e o ritmo da leitura, pode ser avaliada pela apreciação das pausas e da entoação. Este aspeto pode ser avaliado oralmente, como resposta a um questionário, mas é habitualmente avaliado através da escrita, pelas respostas às perguntas de um questionário ou no preenchimento de lacunas completando as frases com palavras que mantêm o sentido do texto.

Os tipos de leitura eficazes são conotados como leitura rápida ou de leitura em diagonal. Mas a eficácia leitora, a fluência, é definida a partir da velocidade e da compreensão.

A leitura centrada nas capacidades do aluno é apresentada segundo várias abordagens. Mialaret (1974:122) indica que o “estudo científico da leitura se efetua essencialmente em três sentidos: exatidão, rapidez e compreensão”. Este autor refere-se aos níveis de leitura de Vaney que, em 1913, apresentou os primeiros relatórios de instrução, e já relacionava a rapidez da leitura com o tipo de leitura feita pelos alunos. Assim, entendia como:

- Leitura Silábica – a leitura de 25 a 50 palavras por minuto;
- Leitura Hesitante – quando lê entre 50 a 100 palavras por minuto;
- Leitura Corrente – a leitura de 100 a 175 palavras por minuto.

Porém, este autor não incluiu nesta tipologia a Leitura Expressiva que, embora não seja a mais rápida, é considerada a mais correta por associar a exatidão e a prosódia. Posteriormente, investigadores belgas aprofundaram esta tipologia e concluíram que no 1º ano o máximo de palavras lidas (leitura muito rápida) seria superior a 51 palavras e no 2º ano a 94 palavras por minuto, valores próximos dos indicados nas metas curriculares em Portugal, como veremos mais adiante. Curiosamente, no dia a dia escolar, é comum ouvir os professores classificarem a leitura dos alunos segundo esta tipologia

Hasbrouck e Tindal (2006) apresentaram, em 1992, uma tabela compilando os resultados das leituras feitas em oito distritos dos Estados Unidos, geográfica e demograficamente diferentes. Em 2005 com o novo interesse pela fluência, esta tabela foi atualizada com dados de cerca de 23 estados. As investigações assentam na premissa que a precisão, taxa e qualidade da leitura oral devem ser avaliadas num contexto de compreensão.

A fluência é entendida como um indicador da compreensão tal como a temperatura marcada por um termómetro é um indicador da saúde de um paciente.

Num artigo publicado em 2006, Hasbrouck apresentou um conjunto de normas que representam os objetivos do segundo ao oitavo ano e os erros mais frequentes cometidos pelos alunos como substituição (substitui a palavra ou um som); remissão (não lê as palavras ou sons presentes); inserção (insere os sons na palavra que está a ler ou insere palavras).

No processo de avaliação da leitura, segundo Hasbrouck (2006), há algumas categorias que devem ser consideradas. Primeiro, será necessário fazer um *Rastreio* no início do ano letivo de medidas de despistagem sobre os conhecimentos do aluno de modo a permitir identificar as futuras dificuldades e predizer o desenvolvimento da leitura; esta medida ajuda o professor a identificar as lacunas que o aluno apresenta e a delinear estratégias de resolução do problema. Depois, em qualquer momento do ano letivo, poderão ser aplicadas *medidas de Diagnóstico* com uma análise mais profunda aos conhecimentos da leitura, que revelem os pontos fortes e os pontos fracos a serem trabalhados. As *medidas de Monitorização* de progresso deverão ser realizadas três vezes no ano ou periodicamente, com formulários próprios para o registo do progresso para calcular quem melhorou na fluência da leitura e identificar os que não progrediram. Esta medida identifica a eficácia e eficiência da metodologia usada e poderá contribuir para orientar os programas. Através dos *Resultados* identifica-se o nível de desempenho e demonstra-se a melhoria ocorrida.

Baseados em Hasbrouck e Tindal (2006), Osborn e Rasinski também verificaram a fluência da leitura, como apresentaremos a seguir. Hasbrouck e Tindal (2006) e Osborn (2003) registaram o número de palavras corretamente lidas (PCPM) em função dos cinco percentis identificados (90, 75, 50, 25, 10) nos três momentos de ação. Osborn (2003) também relacionou o número de palavras lidas com os percentis (75, 50, 25). No quadro 15 registámos o máximo, o médio e o mínimo dos valores apontados por cada um dos investigadores.

Hasbrouck e Tindal (2006) apresentam os valores mais altos dos quatro investigadores que apresentamos. Na primeira etapa de Acompanhamento do progresso dos alunos do 1º ano não há registo uma vez que estão em situação de iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita. Mas no segundo momento, cerca de três meses depois da iniciação, apresenta valores máximos e médios muito altos.

Analisando os quadros verificamos que no segundo e no terceiro anos, os valores apresentados por Osborn apenas se aproximam dos valores de Hasbrouck no segundo momento.

Quadro 15 - Referência para o progresso da fluência na leitura ao longo do ano
(segundo Hasbrouck et al, 2006 e Osborn et al, 2003)

Ano	Percentil	Hasbrouck et al (2006)				Osborn et al (2003)		
		PCPM Outono	PCPM Inverno	PCPM Primavera		PCPM Outono	PCPM Inverno	PCPM Primavera
1º	máximo		81	111				
	medio		23	53				
	mínimo		6	15				
2º	máximo	106	125	142		82	106	124
	medio	51	72	89		53	78	94
	mínimo	11	18	31		23	46	65
3º	máximo	128	146	162		107	123	142
	medio	71	92	107		79	93	114
	mínimo	24	36	48		65	70	87
4º	máximo	145	166	180		125	133	143
	medio	94	112	123		99	112	118
	mínimo	45	61	72		72	89	92
5º	máximo	166	182	194		126	143	151
	medio	110	127	139		105	118	128
	mínimo	61	74	83		77	93	100

Nos quartos e quintos anos, os valores encontrados por Osborn no terceiro momento, aproximam-se dos valores encontrados por Hasbrouck no primeiro momento.

Hasbrouck e Tindal (2006) consideram que os alunos que excedam os valores do quadro necessitam apenas de ser monitorizados uma a duas vezes por ano. Para estes investigadores os alunos que não atinjam 90% de acurácia têm dificuldade na compreensão. Por seu lado, Osborn et al (2003) consideram que a fluência é apenas um dos aspetos da leitura e que até ao percentil 50 o leitor é capaz de compreender embora com alguns problemas. Acima desse percentil há uma boa compreensão.

Hasbrouck reconhece que ainda há muito trabalho a desenvolver pelos investigadores desta área no sentido de identificar com precisão os recursos, os mecanismos e os processos envolvidos numa leitura fluente.

Rasinski (2004) e Hudson et al (2005), também têm dados referentes a três momentos do ano, apresentados em intervalos quantitativos como vemos no quadro 16.

Rasinski encontrou uma forte correlação entre as medidas-base do curriculum e a fluência da leitura. Os valores apresentados por estes dois investigadores estão próximos entre si e dos sugeridos pelas metas curriculares portuguesas para o final de cada ano de escolaridade.

Não encontrámos estudos transversais e longitudinais portugueses que permitam comparar a quantidade de palavras lidas inicialmente e a sua progressão.

Quadro 16 - referência para o progresso da fluência na leitura ao longo do ano
(segundo Rasinski, 2004 e Hudson et al, 2005)

Ano	Rasinski (2004)				Hudson et al (2005)		
	WCPM Outono	WCPM Inverno	WCPM Primavera		WCPM Outono	WCPM Inverno	WCPM Primavera
1		10-30	30-60			39	40-60
2	30-60	50-80	70-100		53	72-78	82-94
3	50-90	70-100	80-110		79	84-93	100-114
4	70-110	80-120	100-140		90-99	98-110	105-118
5	80-120	100-140	110-150		105	110-118	118-128

Dulce Gonçalves (2012) reconhece que, embora a fluência da leitura oral seja premonitória das dificuldades na aprendizagem da leitura, “Portugal continua a não dispor de procedimentos de avaliação para utilização regular e repetida nem de normas para a avaliação aferida”. No entanto, encontrámos estudos que refletem alguns dos aspetos já abordados neste trabalho. Há alguns testes/provas de leitura que foram construídos para a verificação destes itens, nomeadamente:

- Dulce Rebelo (1993) apresenta várias provas das quais destacamos: “Prova de leitura” – apresentação de 34 palavras, leitura durante 1 minuto e registo do número de palavras lidas; - Prova “Lê e Compreende” – leitura de um conjunto de frases, identificando as palavras mal escritas e assinalando as palavras corretas.
- José Augusto Rebelo (1993) no livro “*Dificuldades de leitura e da escrita*” apresenta três provas de leitura aplicadas no seu estudo: para a “leitura técnica”, de alunos do 1º e 2º anos, apresenta 38 palavras associadas às imagens representativas de cada uma e quantifica o número de palavras corretamente lidas / decodificadas; na “leitura de compreensão” os alunos do terceiro e quarto anos, revelam a sua compreensão selecionando as respostas corretas entre as quatro apresentadas ou associam a resposta mental a uma das quatro imagens apresentadas; a “leitura rápida” consiste na leitura, durante um minuto, de uma lista com 34 palavras, colocadas por ordem de dificuldade (de uma a seis sílabas). Rebelo (1993:242) refere que o grupo de crianças que apresentava dificuldade de leitura no 1º ano, parece só adquirir o automatismo da leitura, com identificação e reconhecimento rápido das palavras, no final do 4º ano, enquanto

que nas crianças sem problemas, essa habilidade está conseguida no final do 1º ano e dominada no final do 2º ano.

- Inês Sim-Sim e Fernanda L. Viana em “*Para a avaliação do desempenho da leitura* (2007) apresentam um levantamento dos instrumentos de avaliação em Portugal, para a aferição do desempenho da leitura. Estes instrumentos foram aplicados em trabalhos académicos com três dimensões: descodificação de palavras, compreensão de palavras/compreensão de frases e compreensão de textos. Porém, um grande número de provas de leitura pertencem a trabalhos académicos não publicados.
- Fernanda Viana, apresenta a “Prova de Reconhecimento de Palavras” construída por 40 itens e por 1 imagem seguida de 4 palavras. O leitor deverá fazer uma leitura silenciosa das palavras e seleccionar a palavra correspondente a cada imagem. (Sim-Sim e Viana, 2007).
- Anabela Cruz Carvalho e Marcelino Pereira (2008) apresentam o “Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura – O Rei”. Este instrumento foi criado para avaliar a velocidade e a precisão de leitura do texto e a Prova de Reconhecimento de palavras. Foram seleccionados dois contos tradicionais (um em prosa outro em verso) e, depois de lidos aleatoriamente por crianças dos 2º aos 6º anos, foi feito o registo do número de palavras lidas, do tempo de leitura e dos erros cometidos. No 1º ciclo, apenas a prova de aferição no 4º ano avalia a compreensão leitora, o funcionamento da língua e a composição escrita.
- Sucena, A., Castro, S.L., em 2009, apresentaram no livro *TIL- Teste da Idade da Leitura*, uma prova formada por 36 frases incompletas, propondo a selecção da uma palavra entre as cinco apresentadas que complete corretamente cada uma das frases. A prova ALEPE – avaliação da leitura em Português europeu (2007) – é uma bateria de provas destinada “...a comparação da leitura ao nível da exatidão e velocidade...” que sirva de referência ao desempenho da leitura de crianças com dislexia. É formado por cinco provas: três de avaliação do processamento da palavra escrita e duas de avaliação do processamento fonológico. Esta prova está na base do livro *TIL -Teste da Idade da Leitura*.
- Iolanda Ribeiro, Fernanda L Viana, Susana Santos, Irene Cadime, S Chaves-Sousa, Ana Vale, e Alicia Spinillo, em 2013, apresentaram O BAL, uma bateria de provas destinadas à avaliação da leitura, que inclui testes para a 1) “identificação de palavras apresentadas de forma isolada; 2) compreensão de textos na modalidade de leitura; 3) compreensão de textos na modalidade oral”. Os níveis de compreensão avaliados são a compreensão

literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica, níveis também usados por nós neste trabalho. Esta bateria de testes está apenas disponível através da sua total aquisição.

- Fernanda Viana, Íris Pereira e Margarida Teixeira (2003:1) apresentam a Procomlei- “prova de avaliação da compreensão leitora para crianças do 1ºCiclo, adaptada a partir da prova PROLEC, desenvolvida em Espanha por Cuetos et al e publicada em 2000”. Esta prova pretende caracterizar os processos linguísticos da leitura usados pela criança e aferir a sua capacidade leitora.

Não se conhecem estudos longitudinais do Ministério de Educação Português (os benchmarks) que contribuam para identificar itens concretos do desempenho em compreensão leitora. A nível nacional, apenas no 4º ano é proposta uma prova de aferição que avalia a compreensão de leitura, a gramática através do funcionamento da língua e a composição escrita. A análise destes resultados, quanto ao processo, não é devidamente divulgada junto dos professores. A reflexão sobre o produto e o processo deveria ser um momento estruturado, de forma a melhorar a prática pedagógica.

No entanto, como foi referido, verificamos que estão disponíveis um conjunto de provas de leitura, materiais que poderão apoiar o professor na identificação das dificuldades de leitura, de forma a agir adequada e prontamente sobre elas, adaptando e reformulando os conteúdos a abordar. Porém, muitos destes materiais não são acessíveis física e economicamente, nem são do conhecimento dos professores e, principalmente, a sua aplicação é extensa e de difícil integração numa carga horária que abrange outras áreas de conhecimento. Assim, é provável que o professor centre a sua atenção noutras estratégias, mais relacionadas com sua opção metodológica de iniciação de leitura e escrita do que com o processo de aprendizagem do aluno. Se optou pelos métodos sintéticos, incidirá mais na descodificação e menos na compreensão, se a opção foram os métodos globais (de frases ou natural) recorrerá a estratégias que incidem mais na compreensão. Não incluímos aqui o método das 28 palavras, porque o entendemos como um falso global, ou seja, as etapas da visualização da palavra à divisão da palavra em sílabas e em letras, aglutinando-as depois até à formação global da palavra, constituem os passos do método analítico-sintético.

Em síntese, podemos concluir que um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento da compreensão leitora é a integração sistemática das estratégias de leitura (antes, durante e depois) na prática pedagógica do professor, ajudando o aluno a construir a sua automonitorização, conducente a uma atividade leitora proficiente. O modelo de processamento da leitura e o acompanhamento da fluência da leitura oral, poderão ajudar o

professor a prevenir o insucesso. Entre os professores, a maioria destes atributos surge, de forma mais sistematizada, com a formação PNEP.

3. Indicadores da compreensão leitora

As várias investigações desenvolvidas nos últimos anos sobre a temática da leitura e da compreensão leitora tornou cada vez mais notório que a compreensão da leitura depende da capacidade de ler um texto com rápida decifração das palavras do texto, depende do domínio semântico das palavras e apresenta-se interligada com a expressividade na leitura. A compreensão leitora faz apelo, entre outros, aos conhecimentos de sintática e semântica que o leitor/aluno vai construindo com o contacto com a leitura. A fluência da leitura em voz alta parece estar interligada com a compreensão da leitura. Por ser um processo “transparente”, a fluência é, como verificámos nos pontos anteriores, facilmente obtida pelo desempenho da leitura e pelo número de palavras lidas, enquanto que a compreensão leitora se manifesta através do recurso a provas escritas.

O desenvolvimento da competência leitora constrói-se ao longo da escolaridade e tem como finalidade uma literacia efetiva que promova a integração do aluno/jovem na comunidade, como refere o Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico (2012). Para cada ano de escolaridade são apresentados descritores de desempenho que promovem os diferentes itens da compreensão desde a análise da capa, a formulação de hipóteses da história, o reconto que apela a uma organização sequencial e temporal dos acontecimentos da história e promove a capacidade inferencial e o recurso ao conhecimento prévio até ao estímulo da compreensão crítica.

Procurámos compreender de que modo é que os mais recentes conhecimentos sobre a compreensão leitora apresentados pelos manuais/brochuras e nas ações de formação do PNEP são abordados nos manuais escolares, no programa curricular de português, na formação e prática dos professores.

3.1– A compreensão leitora no PNEP

Na brochura, “O Ensino da Leitura: a Compreensão de textos” Sim-Sim (2007) considera que para se alcançar um bom nível de compreensão leitora terão que convergir quatro fatores:

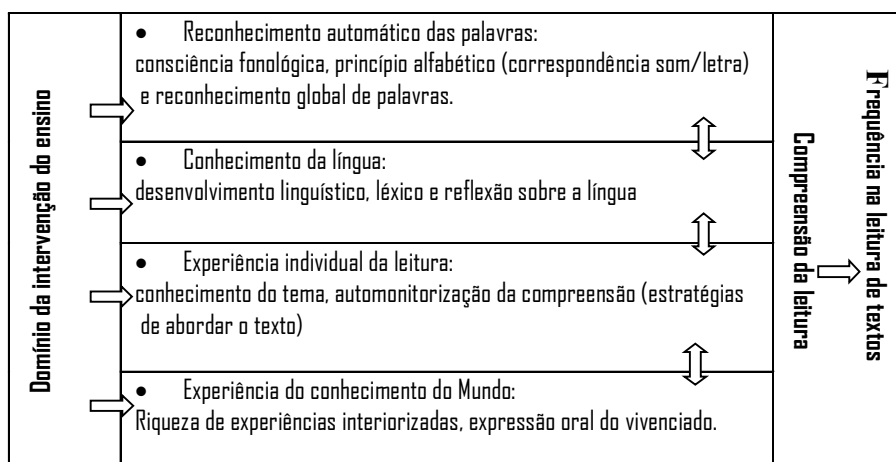
- A automatização na identificação das palavras, com apelo à consciência fonológica, ao princípio alfabético e a leitura global da palavra;
- O conhecimento do vocabulário, que faz apelo ao léxico, à estrutura da língua e à reflexão sobre ela;
- As experiências de leitura, que se referem ao conhecimento do tema do texto e à automonitorização da compreensão, ou seja, à capacidade de resolver as dificuldades que surjam, de forma a prosseguir a leitura;
- As vivências do aluno, experiências que servem de aproximação ao tema do texto e ampliam o seu conhecimento.

Para o ensino da compreensão leitora, Sim-Sim (2007:9) propõe que os professores desenvolvam algumas estratégias pedagógicas que impulsionem as competências específicas da leitura, do conhecimento linguístico ou do conhecimento do Mundo uma vez que “O grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente...”.

A fluência da leitura é um bom indicador do automatismo da leitura e por isso um contributo essencial para a compreensão da leitura de textos. No quadro 17 representamos a figura 1 do documento em análise, que chama a atenção para o conjunto de estratégias nos domínios de intervenção do ensino.

A capacidade de resolução das dificuldades de compreensão (automonitorização) é um dos aspetos mais exigentes, pois requer que o aluno tenha consciência dos problemas de leitura, que saiba identificar e localizar o problema e que tenha adquirido um conjunto de estratégias que lhe permita escolher e adequar a estratégia ao problema encontrado, como voltar a ler o que não percebeu, continuar a leitura do texto tentando encontrar “pistas” que respondam às dúvidas anteriores. Por este facto revela-se necessário que o ensino das estratégias surja adaptado aos diferentes tipos de textos, reconhecendo-se a especificidade de cada um e as estratégias a desenvolver para a compreensão de cada um dos textos. Nesta brochura estão brevemente caracterizados os textos Informativos, Narrativos, Instrucionais, de Teatro e de Poesia.

Quadro 17 - Determinantes da fluência na compreensão de textos
(Sim-Sim, 2007)



De acordo com as características dos textos, são sugeridas estratégias que ajudam a estruturar a compreensão do texto, sendo comum a todos, nomeadamente:

- A mobilização do conhecimento prévio que, como foi referido anteriormente, é o suporte para a integração dos novos conhecimentos;
- O ensino do vocabulário específico, enriquecendo o léxico do aluno;
- A compreensão global do texto, fundamental para o prosseguimento do estudo.

No sentido de operacionalizar as estratégias para a compreensão da leitura dos diferentes textos, a autora sugere um conjunto largo e dinâmico de atividades para o desenvolvimento de competências específicas, alguns dos quais já vêm mencionados no Programa de Português de 2009, com coordenação de Carlos Reis. Seleccionámos algumas das propostas que, em nossa opinião, mais contribuem para a compreensão leitora:

- O *mapeamento visual* do texto com registo sobre o tipo de texto (ficção ou história), apelando aos conhecimentos prévios dos alunos (o que sabem sobre o assunto);
- A *organização visual da informação*, através de um esquema gráfico, discernindo as relações causa e efeito;
- A *redução da informação a esquema* com a representação das características principais tratadas no texto, ou a síntese da informação tratada por categorias, autoavaliando conhecimentos e projetando-os para futuros saberes (o que sabia, o que aprendi, o que não percebi, o que gostava de saber).

- A *Prancha de histórias*, em que o aluno deverá preencher as vinhetas apresentadas, de acordo com as indicações apontadas e com o texto lido;
- A *Segmentação do texto*, deverá ser feita por um grupo de alunos, identificando os momentos principais do texto;
- A *Linha do Tempo* propõe uma organização temporal da história lida. Consideramos ser a estratégia mais difícil de operacionalizar, autonomamente, pelos alunos. Parece-nos apenas aplicável a histórias curtas e com o apoio do professor.
- Nas *Histórias de Vida* ligam-se as personagens às frases através de uma linha (p.45), construindo um cenário possível.

Esta brochura apresenta também propostas para o desenvolvimento da compreensão intratextual, com um quebra-cabeças e do léxico com a atividade de “Sopa de Letras”.

Estes aspetos foram abordados e desenvolvidos com o grupo de professores das escolas dos agrupamentos que manifestaram interesse por esta formação, em horário complementar ou oposto ao horário letivo do professor, durante 120 horas anuais. Em conjunto, e apoiados pela formadora residente, exploraram e discutiram os assuntos em estudo e fizeram sugestões para o trabalho com os alunos em contexto de sala de aula. Depois, os formandos desenvolveram uma planificação para a experimentação dos assuntos abordados em grande grupo e aplicaram na sua sala de aula na presença da formadora residente.

A dinâmica desta metodologia, vivida em escolas de diferentes agrupamentos, levou elementos ligados às ESE’s e à formação, a debruçarem-se nesta experimentação pedagógica e a divulgarem alguns artigos do impacte da formação.

Um estudo longitudinal da formadora residente, C. Pinto (2010), teve como objetivo conhecer a influência do PNEP no sucesso escolar dos alunos do 1ºCiclo, no concelho de Condeixa-a-Nova. Para tal, analisou se os resultados obtidos nas Provas de Aferição entre 2006 a 2010, dos alunos cujos professores participaram na formação do PNEP, apresentavam alteração significativa. Este estudo, permitiu-lhe concluir que os grupos de alunos que tinham um professor em formação PNEP, apresentavam uma melhoria nos resultados da prova, verificáveis, progressivamente, nos 4 anos consecutivos (2006 a 2010). Em conclusão, esta formadora congratula-se com os resultados demonstrativos do benefício desta formação, mas reconhece que os professores têm de estar dispostos a reformular as suas práticas pedagógicas.

Analisando também o resultado das provas de aferição/exame a nível nacional, dois anos depois do apoio à formação ter terminado, verificamos que, no ano letivo seguinte ao trabalho de Pinto, 2011/12, 66,7% dos alunos que fizeram a prova tinham obtido nota positiva. No ano letivo seguinte, 2012/13, apenas 51,3% dos alunos tiveram nota positiva, menos 15,4% que no ano letivo anterior. Será que as metodologias dos professores já não incluem as estratégias ensaiadas no período de formação? Estes dados levantaram-nos algumas questões que procuramos compreender no trabalho que agora apresentamos.

Outro dos estudos publicados sobre este programa, foram produzidos pelas instituições implicadas na dinamização da formação. O grupo de Ana Sequeira, Fernanda Botelho e Luísa Solla (2010) da ESE de Setúbal, refletiu sobre a experiência de formação deste programa e analisou as potencialidades de trabalho de cada um dos domínios de formação do PNEP na formação. Realçaram a supervisão da instituição às formadoras residentes, certificadas pelos Núcleos Regionais do PNEP. Concluíram que este programa contribuiu significativamente para o desenvolvimento da profissionalidade docente, tanto na formação inicial como na formação contínua.

O artigo de Pedro Custódio (2011) da ESE de Coimbra, analisa os contributos do PNEP para a compreensão da leitura e sublinha a importância dos professores com mais anos de experiência, inscritos nesta formação, de refletirem e atualizarem os fatores teóricos determinantes da compreensão. Deste modo, fatores importantes para a compreensão do texto como o conhecimento prévio do leitor, o conhecimento lexical ou conhecimento do mundo passam a integrar os contextos letivos dos professores. Concluiu que a consolidação destas estratégias contribuirá para a formação de "...crianças leitoras, competentes e críticas..." (138).

Isis Pereira (2011), do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e coordenadora do núcleo regional do distrito de Braga, no seu artigo de Pedagogia para a Autonomia, considerou que o programa além de ter impulsionado a renovação pedagógica, permitiu o desenvolvimento de uma pedagogia que visava a autonomia do aluno e, consequentemente do professor, no ensino e aprendizagem da língua.

A. Raposo e S. Mira Leal (2010), dos Açores, apresentaram uma comunicação no IX Colóquio sobre Questões Curriculares onde deram a conhecer um estudo realizado em Viana do Castelo no âmbito do mestrado a decorrer na Universidade dos Açores. Este estudo pretendeu compreender a relevância do modelo de formação do PNEP para o desenvolvimento profissional dos professores do 1ºCiclo. Algumas conclusões do estudo indicam que o modelo de formação em contexto "...merece assentimento e adesão" e que foi

valorizada a centralização na escola e a interação “...entre as práticas dos docentes e os novos conceitos e metodologias” terminando por propor a auscultação dos formandos “para avaliar o seu efetivo impacto formativo...”. (p.15,16), que é o que pretendemos fazer neste trabalho.

3.2 – A compreensão leitora nos Programas de Português

O desenvolvimento da competência leitora constrói-se ao longo da escolaridade e tem como finalidade uma literacia efetiva que promova a integração do aluno/leitor na comunidade, como refere o Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico (2009:5, 2010). Há três grandes momentos no desenvolvimento da competência leitora:

- O início da escolaridade com a chegada à escola e a descoberta da linguagem escrita;
- O domínio da técnica da decifração e o desenvolvimento da leitura;
- O uso da leitura para aprender, organizar o conhecimento, ter mais informação e pelo prazer da leitura.

O trabalho que desenvolvemos situa-se entre o segundo e o terceiro momentos: com o desenvolvimento da leitura manifestado na fluência da leitura oral de um texto e o uso da leitura para aprender e organizar o conhecimento manifestado na resolução de tarefas propostas.

Este trabalho foi desenvolvido em 2013/14, tendo por base o Programa de 2009 e as Metas de 2012. Porém, para analisarmos a compreensão leitora apoiámo-nos também no novo documento, no Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico de março 2015(H. Buescu et al). Concordamos com Buescu et al (2015:3), quando na Introdução reconhecem ter sido confusa a fusão entre o Programa de 2009 e as Metas de 2012, afirmando que “... a organização das Metas Curriculares baseou-se explicitamente em dois princípios fundamentais, o da anualização e o da progressão, o que tornou inevitável alguns desfasamentos entre aquele Programa (de 2009) e as Metas Curriculares (de 2012)”.

O Programa de Português do Ensino Básico de 2009, coordenado por Carlos Reis, congrega um conjunto de orientações e conhecimentos resultantes de várias iniciativas ocorridas entre 2001 e 2008, como o Currículo Nacional do Ensino Básico, o Plano

Nacional do Ensino de Português ou o Plano Nacional de Leitura. Porém, ainda que tenha sido aprovado em março de 2009, o programa só chegou ao terreno no ano letivo de 2011/12.

O Programa de Português para o Ensino Básico, (Março 2009:16) assim como as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) consideram a leitura “um processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo”, processo que não depende apenas do texto mas também de quem lê, da sua motivação e finalidade da leitura, numa interação entre leitor e texto, indo ao encontro do esquema de Giasson, já referido. Por este facto, propõe o Programa de 2015, que na definição da compreensão do texto se substitua a palavra «construção» por «reconstrução» porque “o texto pré-existe ao leitor e o objetivo é extrair dele o sentido que o autor quis transmitir”.

O Programa de 2009 apresenta os conteúdos programáticos agrupados em duas colunas de modo a haver articulação entre as duas componentes curriculares: Os Descritores de desempenho, representando aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer no final de uma aprendizagem e os Conteúdos que indicam o respetivo conceito e os recursos e conhecimentos comuns para o desenvolvimento dos quatro domínios - Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária - para cada ano de escolaridade e tendo em vista a progressão escolar.

Para o presente trabalho, e atendendo aos anos de escolaridade observados e ao seu tema central, seleccionámos apenas os descritores e conteúdos referentes à Leitura, componente essencial para a compreensão leitora, e analisámos as Notas, que apresentamos de forma sucinta no quadro 18 – Organização Curricular de Português para o 1º ciclo do Ensino Básico, 2009.

As sugestões de atividades incluídas nas Notas são semelhantes às desenvolvidas na formação PNEP, como seria de esperar, uma vez que esta formação surgiu para “introduzir” o novo Programa de Português. Os descritores de desempenho apresentam itens fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora, assim o professor esteja sensível para esta abordagem. No entanto, os descritores de desempenho não destacam os itens por ano de escolaridade. Acreditamos que alguns dos descritores apontados para o 1º e 2º anos, apenas serão viáveis no segundo ano com a consolidação da leitura.

Quadro 18 - Organização curricular de Português- 1º Ciclo EB
(baseado no Programa de 2009)

Leitura – 1º e 2º anos		
Descritores de desempenho	Conteúdos	Notas /Atividades a desenvolver
<ul style="list-style-type: none"> - . Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: -relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido global do texto - Identificar o tema central - Responder a questões sobre o texto - Formular questões sobre o texto - . Ler em voz alta para partilhar informações e conhecimentos - . Ler por iniciativa própria - . Comparar diferentes versões da mesma história - . Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto - . Ler e ouvir ler obras de literatura para a Infância 	Paratexto e vocabulário relativo Ao livro (título, subtítulo, ...) Autor Assunto, ideia principal	Mapa de ideias, esquemas ou listas de palavras Apresentar vários títulos para o mesmo texto e discutir a opção adequada justificando a escolha Acrescentar novos episódios, propor um final diferente Construir códigos para registar as suas reações aos textos
3º e 4º anos		
<ul style="list-style-type: none"> - Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas - . Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar - . Dominar o léxico dos livros da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação - . Localizar a informação a partir de palavras-chave - . Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar, tomar notas, esquematizar. - . Fazer uma leitura que possibilite: - . Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto - . Identificar a intenção comunicativa - . Distinguir relações intratextuais: <ul style="list-style-type: none"> - Parte-Todo; Causa-efeito Facto-opinião; Distinguir entre ficção/ não ficção; Detetar informação relevante e o tema central; Descobrir o sentido de palavras desconhecias - . Identificar as principais características de diferentes tipos de texto - . Identificar o sentido global de um texto - . Resumir textos, sequências ou parágrafos - . Recorrer a dificuldades. estratégias para resolver problemas de compreensão 	Texto: Título, subtítulo, lombada, Ilustrador, capa, contracapa, índice.... Autor Pesquisa e organização de Informação: Tema, tópico, assunto; Hierarquização da informação, Mapas de ideias, palavra-chave Esquemas, nota, formas de destaque, abreviatura Reconto, resumo, paráfrase Texto narrativo, expositivo, Descritivo, instrucional, poesia	Identificar as ações necessárias para a realização de uma tarefa Treino, na biblioteca, de pesquisa em suporte papel Antecipação do assunto com base no título, índice, ilustração Antes da leitura do texto fazer: brainstorming, mapas de ideias Utilização de materiais de referência para resolver problemas de compreensão Ateliers de leitura... Utilização de um caderno para registo das leituras feitas

Embora um programa deva conter, “... de modo inequívoco, linhas de orientação muito precisas, capazes de estear o trabalho porque (...) um programa é um dispositivo de trabalho diário” (Custódio, 2010: 239), alguns destes descritores apresentam-se de forma vaga. Por exemplo “Responder a questões”, a que tipo de questões, tratando-se de alunos de 1º ou 2ºanos? Ou ainda “... resolver problemas de compreensão” não especifica as hipóteses para essa resolução, dificuldade que pode ser sentida por professores que não tenham feito uma formação em Português.

Silva Santos (2011) alerta também para o facto de, no descritor “ler e ouvir obras de literatura...”, se ter incluído no mesmo item, duas competências diferentes cada uma com exigências específicas. Consideramos mais preocupante a falta de uma direccionalidade

metodológica no Programa, de forma a que a leitura não se limite ao domínio mecânico do código escrito e à rotinização das atividades didáticas. Mas reconhecemos que a rotina também pode ser olhada positivamente se corresponder a um período de maturação profissional do professor, em que consolida o seu percurso metodológico e constrói a sua estabilidade metodológica.

Porém, se o programa nem sempre é muito explícito, acreditamos que os professores na sua prática, vão colmatando estas lacunas programáticas quer através das propostas dos manuais escolares adotados, ⁴quer pelo seu «conhecimento de experiência feita». Acreditamos também que não é apenas um bom programa que fará um bom professor. Mas um bom professor poderá, com coerência e sistematização de conhecimentos, transformar um fraco programa num bom trabalho.

Outro dos documentos analisados foi o das Metas Curriculares de Português que surge como “documentos clarificadores das prioridades dos conteúdos fundamentais dos programas” (despacho 17169/2011) e é um dos documentos de referência. Este documento apresenta os conteúdos de aprendizagem nos três domínios já existentes: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática, e a Educação Literária que foi integrada para a formação completa do indivíduo e do cidadão. A esta lista de livros da Educação Literária, os professores deverão abordar também os livros sugeridos pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), plano que foi criado para colmatar as dificuldades verificadas nos relatórios PISA (2000-2003-2006). A compreensão leitora desenvolve-se de forma complementada através destes dois planos, embora apareça muito associada à abordagem dos textos propostos pela Educação Literária e o PNL se apresente com o propósito da promoção da leitura autónoma. Do documento das Metas Curriculares de Português – o domínio da Leitura e da Escrita -, seleccionámos os descritores de desempenho de leitura e escrita que nortearam a avaliação da leitura dos alunos que participaram no nosso trabalho: - ler silenciosamente; - ler com clareza e em voz alta; - Identificar as ideias principais de um texto; - localizar num texto a informação requerida.

Analisámos e comparámos sumariamente os Programas 2009/2015. Verificámos que os Conteúdos no Programa 2009 estão representados em termos de objetivos mas com função operativa; que a Leitura e Escrita são entendidas como complementares uma da outra; que a Consciência Fonémica, o Alfabeto e Grafemas e a Fluência estão explicitamente

⁴ Pedro Custódio (2010 :239) afirma que “... é, por vezes frequente os professores, perante a complexidade de um currículo pouco explícito e rarefeito, refugiarem-se nos manuais escolares, colocando-os a montante do próprio programa”.

mencionadas e desenvolvidas nos Conteúdos do Programa 2015; que a Compreensão de Textos incorpora algumas das abordagens dinamizadas na formação PNEP de forma destacada e que a Educação Literária apresenta de modo direto os conteúdos a trabalhar, complementando a Compreensão de textos.

As Metas Curriculares de Português do 1ºCiclo, no domínio da leitura e escrita, apresentam sugestões para o trabalho pedagógico, incluem alguns textos e os quatro passos para desenvolver a compreensão: a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, a orientação aos alunos de como verificar e inferir determinado assunto, informação da relação entre o assunto e o tema do texto e a aplicação destas etapas a outros textos.

No Quadro 19 apresentamos os conteúdos programáticos segundo o Programa e as Metas de Português do E.B. 2015, explicitando a análise anterior.

Quadro 19 - Conteúdos programáticos

(baseado no documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015)

1ºano	2ºano	3º ano	4º ano
Oralidade	Oralidade	Oralidade	Oralidade
<p>LEITURA e ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência Fonológica e habilidades fonémica consciência silábica e fonémica, sensibilidade fonológica • Alfabeto e grafemas letra maiúscula e minúscula • Fluência de leitura: velocidade precisão e prosódia de palavras regulares, irregulares, textos e pseudopalavras • Leitura textos narrativos, informativos, descritivos, Poema e Banda Desenhada • Compreensão de textos Vocabulário- alargamento e adequação; Paráfrase; Sentido do texto: sequência de acontecimentos, mudança de espaço, tema, assunto, informação essencial, intenções e emoções do personagem Monitorizar a compreensão: sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas • Ortografia e pontuação Silabas, palavras, pseudopalavras e frases; sinais de pontuação; letra de imprensa e escrita • Produção Escrita 	<p>LEITURA e ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonémica Habilidades de manipulação fonémica • Alfabeto e grafemas Alfabeto (consolidação) Conhecimento das correspondências grafo-fonémicas (grafemas com diacrítico, dígrafos e ditongos Conhecimento das correspondências fonográficas • Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia Palavras (em lista e em texto) e pseudopalavras, com complexidade silábica crescente; palavras regulares e irregulares Leitura de texto (com articulação e entoação corretas) • Leitura Texto narrativo, informativo, descritivo, poema, banda desenhada • Compreensão de texto Vocabulário: alargamento, adequação e variedade Paráfrase: identificação Sequência de acontecimentos, mudança de espaço; encadeamentos de causa e efeito; tema, assunto; informação essencial; articulação de factos e de ideias; sentidos do texto Monitorizar a compreensão: sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas • Pesquisa de informação 	<p>LEITURA e ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonémica (consolidação) • Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia Palavras regulares e irregulares; textos • Leitura Texto narrativo, informativo, descritivo e banda desenhada Notícia, carta, convite • Compreensão de texto Vocabulário: alargamento temático Paráfrase: identificação Tema, assunto e subtema Inferências Informação essencial Antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação • Opinião crítica Monitorizar a compreensão: sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas- recurso ao dicionário • Pesquisa de informação 	<p>LEITURA e ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia Palavras e textos • Leitura Texto narrativo, descrição, retrato e banda desenhada Notícia, carta, convite, aviso, texto de enciclopédia e de dicionário • Compreensão de texto Vocabulário: alargamento temático Paráfrase: identificação Tema, assunto e subtema: relações e organização Sínteses parciais Proposta e discussão de diferentes interpretações Monitorizar a compreensão: sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas – recurso ao dicionário

Parece-nos que o primeiro ano é o ano com propostas mais ambiciosas. Atendendo a que o aluno inicia a sua aprendizagem de leitura e escrita este ano, verificamos que se propõe a leitura do mesmo tipo de textos que no segundo ano sem se apontar algum aspeto diferenciador. Parece-nos interessante a indicação das estratégias de monitorização da compreensão para cada ano de escolaridade.

No quadro 20 destacamos o número de palavras que os alunos devem ler num minuto em cada etapa de escolaridade porque a fluência de leitura, isto é, a precisão e rapidez na descodificação, constitui um dos fatores responsáveis pela compreensão daquilo que é lido, como é referido no caderno complementar ao documento das Metas Curriculares.

Reparamos no número de palavras apontado para o primeiro ano. Para alunos que começaram alguns meses antes a decifrar uma mensagem e a entrar no domínio da leitura e da escrita, ler em voz alta 55 palavras é um objetivo muito esforçado que requer um trabalho bem consistente da parte do professor. Porém, na construção dos nossos materiais de trabalho tivemos em consideração o número de palavras dos textos de leitura indicado para cada ano de escolaridade.

Quadro 20 - Descritores de desempenho de leitura expectáveis por etapas de escolaridade

Etapas de escolaridade	Descritores de desempenho de leitura e escrita
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta 55 palavras, por minuto, num texto - Identificar informações contidas em pequenos textos de 100 palavras - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta 90 palavras, por minuto, num texto com entoação - Identificar informações em pequenos textos de 200 palavras - Identificar o tema ou assunto do texto - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta um texto com entoação, com velocidade de leitura de 110 palavras, por minuto - Identificar informações em textos de 300 palavras - Identificar o tema ou assunto do texto - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta um texto com entoação, com velocidade de leitura de 125 palavras, por minuto - Identificar informações em pequenos textos de 400 palavras - Identificar o tema ou assunto do texto - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores

“As Metas são ambiciosas para os alunos” – desabafava uma das professoras entrevistadas, com 23 anos de serviço.

3.3 – A compreensão leitora na Educação Literária

Literatura, literacia e educação literária são conceitos do mesmo domínio, interligados e interdependentes, considerados fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

A literatura como arte das palavras e a de dar novos significados às palavras, parece ser uma definição unânime entre os investigadores.

O primeiro conceito de literatura surge com a poética de Aristóteles, entendida também como uma arte da imitação. Como a imitação faz parte da natureza humana e o homem mostra prazer com ela, a literatura pode entender-se como uma arte com recriação. Nesse sentido, Ceia (2004) considera que a literatura é um exercício de recriação do mundo através da linguagem e o lado ensinável da literatura assenta nos factos literários. Estes factos constituem o texto literário, elaborado de acordo com as normas da literatura, com funções de ficcionalidade, estética e poética manifestada de forma expressiva, subjetiva e metafórica.

O termo de literatura pode significar também o conjunto de produção literária de uma época ou o conjunto de obras temáticas ou bibliográficas (Culler, 1999, Aguiar e Silva, 1990). Assim, a educação literária surge com o objetivo de valorizar um conjunto de obras literárias que façam parte do património cultural e que transmitam valores e tradições. Para a Associação de Professores de Português (APP, 2015) a educação literária proposta no currículo do ensino básico parece ter como objetivo o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e de partilhar o património literário nacional e internacional.

Para o desenvolvimento da educação literária, é necessário um conjunto de procedimentos que se inicia com a literacia entendida como, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, a capacidade de ler e escrever. Este conceito não é estático, pelo que tem vindo a acompanhar a evolução das mudanças estruturais da sociedade. Inicialmente entendido como um continuo de competências, passou a representar a capacidade de utilizar a informação escrita e impressa para as necessidades do dia a dia, segundo Gomes et al (2002).

Entende-se também por literacia, a capacidade de processamento na vida diária (social, profissional e pessoal) de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos (Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, 2010)

Literacia é um termo que assume mais importância a partir de um primeiro estudo feito no Estados Unidos da América (1984), em França (1988) e no Canadá (1989) terem revelado que uma grande percentagem dos jovens envolvidos nesse estudo tinha dificuldade básicas na leitura. Esse estudo motivou alguns países a desenvolverem investigações sobre o tema no seu próprio país. Em Portugal, o Estudo Nacional de Literacia (ENL) foi o primeiro estudo a avaliar as competências da leitura, integrando tarefas relativas à literacia em prosa, documental e quantitativa, escrita e cálculo da população adulta e aconteceu em 1994 sob orientação da Ana Benavente. Comparando os resultados de 1994 com os internacionais de 1998, Portugal apresentou níveis de literacia preocupantes. Numa primeira análise esses resultados foram justificados com o atraso do processo da alfabetização.

Os vários estudos realizados sobre esta temática reforçaram a necessidade de desenvolver a competência leitora ao longo da escolaridade de modo a construir uma consistente literacia que contrarie os fracos resultados obtidos no Programme for International Student Assessment (PISA) em 2000, 2003 e 2006.

A literacia é definida pelo PISA como “a capacidade do indivíduo de compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade”, lemos no documento do Gave (2001:9). No PISA a compreensão da leitura é avaliada em cinco níveis desde o nível mais baixo (1) em que o aluno apenas identifica o tema, localiza a informação e faz a conexão com conhecimentos do quotidiano, até ao nível cinco em que o aluno é capaz de gerir a informação e compreender textos não familiares, avaliando criticamente e inferindo informações relevantes. Este último nível passou a ser a meta desejável e veio nortear as propostas educativas, principalmente a partir de 2005.

Delgado-Martins, Costa e Ramalho (2000) referem que um dos problemas da literacia se deveu ao facto dos currículos partirem do pressuposto que no final do 1º e 2º Ciclos os alunos já sabiam ler e escrever, no sentido mais amplo do processo, e de os conteúdos programáticos dos anos seguintes não expandirem esse conhecimento. Esta problemática orientou as adequações posteriores feitas nos documentos curriculares do ensino básico e secundário. Mas na opinião de Bernardes e Mateus (2013:13,14) a alteração dos programas nos últimos vinte e cinco anos não refletiram a necessidade de ajustamento metodológico na abordagem literária ou linguística, mas aconteceram porque se assumiu que os programas eram “...responsáveis por todas as catástrofes”. No nosso dia a dia sentimos que a abordagem da literatura nos conteúdos curriculares de português refletia as várias correntes políticas dos governos vigentes ao considerarem a literatura seletiva e promotora

de desigualdade e apresentarem uma certa descontinuidade metodológica com variabilidade da nomenclatura gramatical.

No entanto, reconheceu-se que não será possível “ensinar português sem se ensinar também literatura...” e que “sem língua e cultura não poderá haver cidadania plena” (C. Fiolhais, in Prefácio do livro de Bernardes e Mateus, 2013). Os fracos resultados alcançados na primeira participação no PISA vieram reforçar a necessidade de uma alteração concetual e exigiram uma abordagem diferente no ensino do português e a re-inclusão da literatura nos programas.

Deste modo, os documentos das Metas Curriculares e do Programa para o 1ºCiclo de 2009 apresentam quatro domínios estruturais: a Oralidade, que inclui a Compreensão Oral e a Expressão Oral; a Leitura e Escrita, que no 1º e 2º Ciclos aparecem associados; o Conhecimento Explícito da Língua que passou a ser designado por Gramática nas metas de 2015; e foi acrescentado outro domínio relativo à Educação Literária que “...surge por opção política da Língua e de política de ensino “(Buescu, 2012:5) por se considerar que a Educação Literária “contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu:8).

Um dos objetivos da Educação Literária é levar o aluno a comparar o essencial dos textos escutados e lidos e ter contacto com textos integrais da literatura infanto-juvenil. Os Programas de Português consideram que os textos literários têm de “...integrar o processo de ensino e a aprendizagem de forma inequívoca e culturalmente consequente” (Silva, 2009:16). É no documento das Metas Curriculares de 2012 que a Educação Literária surge mais estruturada reconhecendo que se “... congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios...” (p.5) e define, para uma leitura anual, o mínimo de sete ou oito títulos da lista de obras e textos literários. Este é um dos aspetos a que a Associação de Professores de Português (APP) se opõe justificando que as obras apontadas não reproduzem as diferenças socioculturais exteriores e ser discutível a qualidade das escolhas. Outro dos aspetos refere-se à ausência de novidade do programa de 2015 em relação ao de 2009 quanto à educação literária.

Por este facto, optámos por apresentar os descritores de desempenho para cada ano de escolaridade proposto nas metas de 2015, no domínio da Educação Literária, por serem mais objetivos que os de 2009. O Quadro 21 é um quadro representativo da orientação metodológica - aqui apresentamos o que os alunos deverão ser capazes de fazer no final de cada ano letivo.

Nestes descritores estão já incluídos os diferentes tipos de inferências mencionadas no caderno de apoio à Leitura (Silva, 2009): inferência de lugar, reportando-se ao local onde se passa a ação, ao espaço, às sensações olfativas; de tempo, focando o momento em que acontece a ação; de agente, referindo-se a quem pratica a ação; de ação incidindo no que está a acontecer e quem participa; de instrumento, de categoria e de objeto caracterizam as ferramentas usadas e as suas funções; de causa-efeito, de problema e solução e de sentimento-atitude são inferências de nível mais elevado refletindo a boa compreensão de um leitor proficiente.

Quadro 21 - Conteúdos programáticos da Educação Literária
(baseado no documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir ler e ler textos Literários (lista de livros) Obras de literatura para a infância; textos da tradição popular • Compreender o essencial dos textos (lista de livros) Antecipar conteúdos com ilustrações, título, conhecimentos prévios Identificar palavras que rimem Recontar uma história ouvida • Ler para apreciar textos Literários (PNL) Expressar sentimentos e emoções provocadas por certos textos • Ler em termos Pessoais Ler na biblioteca Escolher textos segundo Interesses pessoais • Dizer e contar em termos pessoais e criativos Dizer trava-línguas, lenga-lengas Dizer poemas memorizados Contar histórias inventadas Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição e leitura Textos selecionados sob orientação Leitura silenciosa; leitura em voz alta; leitura em coro • Compreensão de texto Cadência dos versos Antecipação de conteúdos Intenções e emoções das personagens Inferências de sentimento-atitude Reconto Alteração de passagens em texto narrativo Expressão de sentimentos e de emoções • Memorização e recitação Lengalenga, adivinha rimada; poema • Produção expressiva (oral e escrita) Histórias inventadas Recriação de textos Produção de texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição Obras de literatura para a infância; textos da tradição popular Textos selecionados sob orientação Leitura silenciosa; leitura em voz alta; leitura em coro • Compreensão de texto Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência Antecipação de conteúdos: confronto Personagens principais Inferências de tempo, de instrumento, de objeto Reconto Interpretação de sentidos da linguagem figurada Alteração de elementos na narrativa (personagens, ações e títulos) Resposta a questões sobre o texto Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista • Apresentação de textos e de livros • Produção expressiva (oral e escrita) Declamação de poema Dramatização de texto Escrita de texto em prosa e de poema 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição Obras de literatura para a infância; textos da tradição popular Textos selecionados sob orientação Leitura expressiva; leitura em coro • Compreensão de texto Texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades Personagens principais; coordenadas de tempo e de lugar Divisão estrutural do texto em partes Inferências de agente-ação, de causa-efeito, de problema-solução, de lugar e de tempo Reconto: estrutura; ponto de vista da personagem Alteração de elementos na narrativa (personagens, tempo e espaço) Sentidos da linguagem figurada e onomatopeias Resposta a questões sobre o texto Expressão de sentimentos e de ideias • Apresentação de livros • Produção expressiva (oral e escrita) Declamação de poema Dramatização de texto Escrita de pequeno texto narrativo e de poema rimado Reescrita de texto a partir de perspetivas de personagens

Nos conteúdos programáticos da Educação Literária verificamos que há uma valorização da Literatura Infantil e dos livros do PNL. A importância da literatura infantil surgiu após os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) terem chamado à atenção para a leitura de pequenos contos e do seu contributo para uma aprendizagem da leitura e escrita mais dinâmica e mais estimuladora da vontade de aprender a ler. Os contos infantis incluídos na literatura infantil mantêm-se sempre atuais e possuem uma mensagem implícita.

A literatura infantil faz apelo a uma constante interiorização, participa na construção da compreensão, apela também a sentimentos, emoções, desejos e projetam o imaginário do pequeno leitor. Além de ler ou ouvir ler textos literários diariamente (uma hora por dia para o 1ºCiclo e uma hora por semana para o 2º ciclo), na atividade de biblioteca o aluno tem oportunidade de escolher semanalmente um dos livros da longa lista selecionada para o Plano Nacional de Leitura. Deste modo, o aluno poderá escolher o tipo de leitura que mais corresponda aos seus desejos, tomando mais consciência do objetivo da leitura e da sua finalidade, dois dos aspetos que promovem uma crescente metacognição. É também nessa escolha e no contacto com os textos literários que o aluno se vai apropriando do conhecimento dos cinco domínios da literatura: da língua, com a correção, fluência e elegância; da história, com o contexto da narrativa e do tempo do acontecimento; a retórica, pelo género e forma do escrito e a estética, percebendo o belo e o modo como as ideias se apresentam e o modo como o autor as transmite. “A compreensão literária permite ao leitor estabelecer com o texto a desejada interatividade, colher o gozo estético que aquele oferece...” diz-nos Silva et al (2009). A compreensão de um texto exige que o leitor construa significados, que crie relações entre informações, que faça inferências, que reconheça e selecione informações fundamentais de modo a ampliar o conhecimento do mundo e da linguagem.

Os textos literários levam os alunos a aperceberem-se do que não é visível, a experimentar sensações, a conhecer novos mundos, a alargar horizontes e a aprender “... a usar a língua nas suas diferentes matrizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional” (Bernardes, 2013).

Os conteúdos programáticos da Educação Literária assim como os descritores têm por base o Princípio da Progressão segundo o qual “o processo de ensino aprendizagem (...) progride por patamares sucessivamente consolidados” (Programa de Português 2009:9). Na análise a estes descritores, no quadro 22, podemos perceber que o reconto simples de uma história ouvida no primeiro ano se vai complexificando nos anos seguintes introduzindo as

inferências, já mencionadas anteriormente, que contribuem para um desenvolvimento da compreensão do texto. Esta complexificação representa o princípio da progressão do processo de ensino-aprendizagem apontado no documento das Metas Curriculares de Português de 2012 de forma objetiva e abordada nas sequências didáticas no Guião de Implementação do Programa de 2009.

“A didática da literatura deve ser antecipada pela mobilização de conhecimentos e vocabulário que permitam a compreensão do texto” realça Buescu et al (2012). Para tal, será necessário que o professor planifique e ensine de forma explícita as estratégias de leitura (o documento da educação literária apresenta algumas sugestões), explicando porque se utilizam e como se utilizam. Assim, o aluno deverá habituar-se a recorrer à estratégia mais abrangente que é a do conhecimento prévio – o que eu sei sobre isto; depois deverá fazer conexões, relacionando o conhecimento atual com outros, fazendo inferências sugeridas pelo texto; deverá construir visualizações, imagens mentais do texto; a sumarizar, com a identificação dos aspetos mais importantes do texto e a sintetizar os conhecimentos numa simbiose entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento.

Quadro 22 - Descritores de desempenho da Educação Literária
Princípio da Progressão

Anos	Descritores de Desempenho
1.º	1. Recontar uma história ouvida.
2.º	1. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. 2. Fazer inferências (de sentimento – atitude). 3. Recontar uma história ouvida ou lida.
3.º	1. Identificar, justificando, as personagens principais. 2. Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento – Objeto). 3. Recontar textos lidos.
4.º	2. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema –solução, de lugar e de tempo). 3. Recontar histórias lidas, distinguindo introdução, desenvolvimento e conclusão. 4. Recontar uma história a partir do ponto de vista de uma personagem

Estas estratégias vão sendo integradas primeiro com leituras simples e depois com leituras mais profundas que conduzam a uma maior compreensão do texto. Parece-nos fazer sentido o comentário de uma das professoras entrevistadas, ex-formadora residente do PNEP: *Com os contos da Educação Literária é mais fácil abordar a compreensão* (do que nos manuais).

Mas há também outro tipo de estratégias interdisciplinares que contribuem para a compreensão da leitura do texto, por exemplo: com recurso à expressão plástica, num primeiro ano podemos propor a representação pelo desenho (com lápis ou, preferencialmente, só com pincel e tintas) da personagem principal ou da etapa do conto com que mais se identificam; nos anos seguintes podemos propor a representação do conto em banda desenhada o que apela para a divisão da história e a sua organização temporal. O recurso à expressão dramática é outra das estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora ao permitir assumir a personagem principal e a sua intervenção no conto. Ao resumo oral e escrito, duas das estratégias mais usadas, podemos também propor que o aluno registre por escrito a sua opinião do texto lido.

Mas acreditamos que o sucesso da compreensão do texto passa em primeiro lugar pela sensibilidade do professor face à leitura, ao seu poder mágico de transformar impossíveis em possíveis, à possibilidade de voar em sonhos alheios ou de se emocionar com a imagem das palavras, de libertar a imaginação... Acreditamos também que a formação PNEP poderá ter permitido que muitos dos professores despertassem para a sensibilidade a este tipo de leitura infanto-juvenil e vivenciassem uma abordagem textual dos diferentes tipos de textos de forma a possibilitar o ensino de forma explícita de um conjunto de atividades promotoras da compreensão literária dos alunos.

3.4 - A compreensão leitora nos manuais

Magalhães (2006 :13,14), numa análise realizada aos manuais escolares do Ensino das Primeiras Letras à Instrução Elementar, concluiu que ainda não tinha sido feito o inventário criterioso e sistemático da manualística portuguesa. Porém, este autor considera que o percurso histórico do manual corresponde em traços gerais ao processo de escolarização da sociedade portuguesa – do manual enciclopédico para a alfabetização no Ensino Primário Complementar, ao manual de leitura na Educação Primária e ao manual de leitura e escrita no Primeiro Ciclo da Educação Básica. Pelo seu caráter enciclopédico “o manual escolar era uma porta de entrada na vida e na cultura”. Neste percurso, o manual tornou-se o meio pedagógico central. Muitas vezes as funções enciclopédicas conferiram-lhe

“um peso fundamental na estruturação do pensamento, na conceptualização e no método de construção e apropriação do conhecimento”.

Segundo Mariana Pinto (2003) e Magalhães (2006), até finais do séc. XVIII, o manual identificava-se com a escola, com o método e com a disciplina e era considerado um objeto fundamental para a aprendizagem. Com maior atualidade, Zilberman (2009) considera que nos “anos 70/80 o livro apresentava-se como o veiculador soberano e insofismável do texto”.

Chopin (1980) refere que, etimologicamente, “manual escolar” quer dizer obra com forma e peso que permite ser manuseável. No séc. XIX, estas obras eram também conhecidas como “Guia prático”, por compilar conselhos ou regras referentes à execução de uma profissão. O termo manual parece ter sido preterido pelo termo “livro”. Relativamente ao universo escolar há dois tipos de manuais/livros: o do aluno e o do professor.

O manual do professor ou “Livro do Professor”, deverá, segundo Santo (2006, p.106), incluir uma informação científica e geral, uma formação pedagógica ligada à disciplina, deverá ajudar nas aprendizagens e gestão das aulas e apoiar na avaliação das aprendizagens. No que se refere ao 1ºCiclo, pelo que conhecemos, algumas editoras anexam o “Livro do Professor” à oferta do exemplar do manual do aluno adotado. Este livro apresenta e explica alguns dos exercícios do manual, e inclui uma pequena informação pedagógica e sugestões, mas nem sempre é valorizado pelo professor. Frequentemente é entendido como uma campanha de marketing. Das trinta e três professoras que entrevistámos neste trabalho, só duas (uma do terceiro e outra do quarto ano) se referiram às sugestões do “Livro do Professor”.

Os manuais escolares podem ser analisados, segundo Chopin (1980), em quatro dimensões: - Como produto de consumo, dependente das políticas educativas, de acordo com o desenvolvimento demográfico e económico e com a capacidade de produção e difusão das empresas; - Como suporte de conhecimentos escolares, organizado de acordo com o programa oficial e refletindo conhecimentos e técnicas consideradas pela sociedade como necessárias; - Como veículo ideológico e cultural, transmitindo um conjunto de valores sociais e culturais e fazendo apelo a uma determinada ideologia, aspecto facilmente reconhecido no “livro único” usado no nosso meio escolar até 1974; - Como instrumento pedagógico, apresentando-se como meio privilegiado dos métodos de ensino, como vem expresso na LBSE, art.º 41, ponto 2 “São recursos educativos privilegiados , a exigirem especial atenção: a)- Os manuais escolares”.

Nas escolas, a adoção dos manuais escolares é da responsabilidade do órgão de coordenação, devendo ser fundamentada através das grelhas com os critérios de apreciação elaboradas pelo DGIDC. Estas grelhas estão divididas em quatro itens: - organização e método; - informação; - comunicação; - características dos materiais; e a proposta de análise ao manual sobre a Adequação ao Projecto Educativo de Escola. Estes itens integram alguns critérios quanto ao Formato (capa maleável, peso, ilustrações, estrutura e sumário), ao Conteúdo (pela pertinência e atualidade de conteúdos), à Linguagem (se é simples e compreensível) e a Abordagem Metodológica (tipo de propostas de experiências de aprendizagem e de questões no fim de cada capítulo de forma a orientar o estudo e a promover a autonomia pedagógica do aluno).

Analisando a documentação ministerial, constatamos que é a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) que regula os aspetos relacionados como os manuais escolares: os critérios de avaliação, os de certificação, os procedimentos e calendário das adoções pelos decretos – lei 47/2006 e 261/2007 e por despachos e portarias que anualmente regulamentam este setor.

Verificámos que o despacho 415/2008 fixa a entrada em vigor de novos manuais até 2014. Assim, em 2010/11, apenas o 1º ano pôde escolher novos manuais de todas as áreas e o 3º ano pôde escolher o de Matemática; em 2011/12, o 2º ano escolhe manuais de todas as áreas e o 4º ano apenas o de Matemática; em 2012/13, só o 3º ano escolhe os manuais de Português e Estudo do Meio e em 2013/14, o 4º ano escolhe os manuais para Português e Estudo do Meio.

Quando aplicámos as provas do nosso estudo, os alunos já tinham manuais “novos” integrando algumas das diretrizes das Metas de 2012 e aspetos do programa de Português (e do PNEP). Analisámos alguns dos novos manuais em uso nas escolas dos três agrupamentos em que realizámos o presente estudo e ouvimos a opinião dos professores que trabalham com eles. Os manuais adotados no 2º ano são “*A Carochinha*”, da Editora Gailivro e “*A Grande Aventura*” da Editora Texto; no 3º ano “*A Carochinha*” da Editora Gailivro, “*Português 3*” da Editora Alfa e “*A Pasta Mágica 3*” da Editora Areal; no 4º ano há também três manuais - “*Português 4*” da Gailivro, “*Português 4*” da Alfa Editora e “*Pasta Mágica 4*” da Editora Areal. Constatámos que apenas duas editoras apresentam propostas de acordo com algumas das novas abordagens do Português no que se refere, nomeadamente, à compreensão leitora. Os exercícios e os questionários que acompanham os textos narrativos e informativos nem sempre apelam a um pensamento crítico por parte do aluno, ou à resolução de problemas, à identificação de aspetos mais pertinentes ou à

memorização de alguns saberes. As propostas editoriais parecem não prestar muita atenção ao género de texto submetendo os diferentes textos ao mesmo tipo de tratamento, resultando em atividades repetitivas, como referem seis das trinta e três professoras entrevistadas “*O tipo de trabalho é sempre o mesmo, sem novidades*”. Margarida Soares (2010), também concluiu que “os manuais, embora remetam para diferentes géneros textuais, ignoram as especificidades e submetem todos os textos a um tratamento uniforme”.

Ramos (2012:376), no seu estudo sobre os manuais de língua portuguesa do 3º ano, identificou alguns aspetos que nos parecem demonstrativos da adequação deste instrumento de trabalho: concluiu que há um número elevado de textos a abordar os mesmos temas; que os exercícios propostos fazem pouco apelo a questões essenciais para a compreensão leitora como as de compreensão inferencial ou de leitura crítica uma vez que o tipo de questões apresentadas num grande número de manuais fazia, sobretudo, apelo à compreensão literal; que a nível pedagógico não incluem os avanços da investigação didática desta última década e que as atividades de leitura não estão em conformidade com o Currículo Nacional do Ensino Básico e dos programas de português e distanciam-se dos novos programas, das orientações do PNL e do PNEP. Verificou assim, que a literacia dos textos incluídos nesses manuais, não era suficiente para o desenvolvimento das competências da compreensão da leitura, mas reconhece que os manuais podem ser um poderoso aliado nas mudanças das práticas pedagógicas.

Martins (2011), também identificou alguns dos problemas dos manuais, entre eles, o facto de apresentarem a leitura centrada na transmissão de conhecimentos e não como desenvolvimento de uma competência; por darem pouca valorização aos conhecimentos prévios de leituras anteriores; por recorrerem frequentemente a atividades que não promovem o desenvolvimento de estratégias adequadas ao tipo de textos; por proporem pouco tempo para a motivação da leitura ou por sugerirem uma abordagem e práticas de compreensão na leitura pouco variadas.

Procurámos saber se os manuais escolhidos se identificavam com as metodologias experimentadas no período de formação PNEP, através da questão *Os manuais estão organizados segundo a metodologia PNEP?* A esta questão dezoito professores responderam que «Não» estavam organizados com esta metodologia, oito reconhecem haver já «algumas» propostas e seis consideram que «Sim», que já incluíam estratégias abordadas no PNEP.

As editoras, para o cumprimento dos conteúdos definidos por lei, apresentam para cada ano de escolaridade, um manual de Português com um conjunto de materiais para os

vários domínios: Livro de Português, Caderno de Fichas, Oficina da Escrita, Livro de Educação Literária e Bloco de Fichas de Avaliação, de forma a responder aos conteúdos do Programa/Metas Curriculares. Porém, este conjunto de materiais, aparentemente para “ajudar” o professor no cumprimento do Programa, vem, por um lado, apontar o manual como o instrumento principal nas aulas de Português desempenhando as funções de programa da disciplina, como diz Pinto (2003); por outro lado, “os manuais ao desenharem e organizarem de uma maneira precisa e nada inocente a prática educativa nas aulas (...), reduzem a função de professor da língua a uma simples gestão técnica das tarefas”. (Figueiredo, O. 2011: 5). Uma das professoras referiu-se nesse sentido “*Atrapalha a vida do professor porque é muito maçudo e condiciona a metodologia do professor*”.

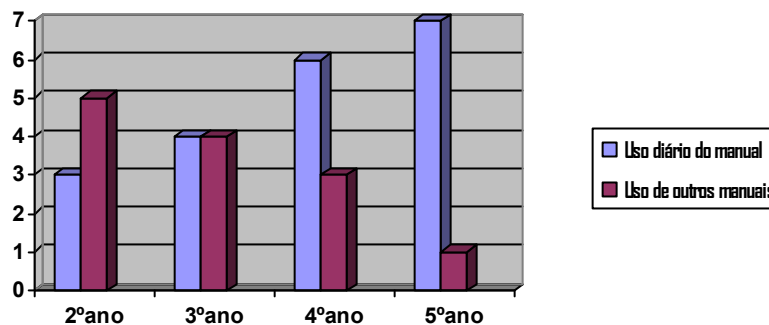
Face à diversidade de materiais perguntámos a cada um dos professores se. Considera ***que os manuais apresentam atividades que desenvolvem a compreensão de textos?*** As respostas obtidas revelam um certo equilíbrio, com doze professores a responderem que ainda «Não», dez a dizerem que «Sim» e outras onze professoras responderam haver «Algumas», mas ainda poucas atividades para o desenvolvimento da compreensão de textos.

Uma das professoras complementou a resposta dizendo que “*Tem |atividades| porque se não compreenderem não serão capazes de interpretar*”. Em nossa opinião, estas respostas dependem do conceito que o professor tem sobre compreensão e interpretação. Verificámos nos manuais, que as atividades para a compreensão se encontram geralmente no início dos capítulos, com a observação da gravura, pressupondo o desenvolvimento da oralidade e o apelo ao conhecimento prévio do aluno, nos esquemas apresentados ou sugeridos nas atividades e em algumas questões de análise do texto. Mas as questões aos textos ainda são maioritariamente de interpretação, com pouco apelo a inferências.

Pela nossa experiência, reconhecemos que os manuais escolares são o objeto principal de trabalho dos professores. Alguns professores abordam os conteúdos programáticos à luz da interpretação da editora do manual em detrimento do programa oficial e da sua experiência profissional. Outros professores sentem a necessidade de produzir os seus próprios materiais de acordo com a sua abordagem metodológica e o manual escolar perde o papel central na abordagem dos conteúdos passando a instrumento de verificação de conhecimentos. Ao abordarmos a questão. Na ***sua metodologia, qual o uso destes manuais?*** Das trinta e três professoras entrevistados, verificámos que a generalidade dos professores complementa o seu trabalho com o recurso a outros manuais. Mas os

manuais vão sendo o centro do trabalho do professor à medida que o ano de escolaridade se aproxima do final de ciclo, como podemos observar no gráfico 1.

Gráfico 1- Representação do uso dos manuais pelos 33 professores



Constatámos também que entre 2007/08, 1º ano da formação PNEP, e 2010/11, ano em que ainda não era possível adotar um manual que incluísse conteúdos valorizados pelo PNEP, a transposição didática das novas metodologias e diferentes abordagens foi sendo adiada na prática letiva do professor. Deste modo, o distanciamento entre o apreendido e a prática de sala de aula prolongou a rotina pedagógica do professor e a formação vivida esbateu-se.

Se por um lado, a legislação existente e a pressão das editoras na coordenação dos aspectos económico e comercial atrasam a integração destes novos saberes, por outro lado, a curta permanência e descontinuidade das políticas de educação também não valorizam a integração destes conteúdos nos manuais escolares de forma a rentabilizar saberes, a incluir a inovação pedagógica e metodológica e a interiorizar esses saberes na prática do professor.

As conclusões do estudo elaborado por Teresa Costa (2011) na sua dissertação de mestrado, vão também no sentido de reconhecer que o uso do manual escolar como recurso primordial pode dificultar a alteração das práticas do professor se o manual não integrar propostas inovadoras.

3.5 – A compreensão leitora na formação de professores

Até aos primeiros anos da década de setenta os currículos da formação inicial de professores apresentavam-se com uma “... organização hierárquica, burocrática e autoritária...” (Lopes et al, 2006 :37). Os estudos efetuados por, nomeadamente, Fátima Pereira (2005) e Amélia Lopes (2004), caracterizaram o currículo da formação inicial de professores nos últimos trinta anos. Nas primeiras décadas (74/80) verificaram existir uma rutura com o modelo anterior, que a formação inicial dos professores tinha como objetivo a preparação do professor para a intervenção social e a realização de um projeto de vida conducente a uma sociedade democrática.

As pressões políticas externas sentidas na década de 80 influenciaram a formação inicial, verificável pelos planos de estudos das Escolas do Magistério Primário (EMP). A profissionalidade deixou de estar centrada no estudo das didáticas para se centrar na sala de aula e na resolução de problemas pedagógicos, sem preocupação com a compreensão leitora, uma vez que se considera subjacente ao domínio da leitura.

Nestes últimos trinta anos apareceram algumas alterações e adaptações tanto a nível da organização escolar como dos conteúdos curriculares, no sentido de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais abrangente. Estas alterações tiveram implicações na formação inicial de professores do 1ºCEB e na sua identidade profissional (Fátima Pereira et al, 2007; Roldão 2007).

A formação inicial de professores tem vindo a reestruturar-se, apresentando, na visão de Lopes et al (2006 :11), uma “evolução bastante positiva no que diz respeito à sua componente científica, mas também a algumas perdas no que diz respeito à sua vertente pedagógica”. Para Almeida e Faria (2015), até ao Processo Bolonha, na maior parte das instituições de formação de professores, os planos de estudos valorizavam mais a área da docência que a área educacional, ou seja, os aspetos da didática específica tinham maior peso que os aspetos sociais, onde se incluía o estágio. Com o Plano Bolonha, a habilitação para o ensino é “exclusivamente profissional”, desenvolvida em duas fases, chamado de ciclos de estudos, com uma licenciatura (três anos) e um mestrado profissionalizante (de 1 a 2 anos) a que se atribuiu créditos. No plano de estudos, a licenciatura apresenta uma grande segmentação de saberes, há pouco tempo para a prática em contexto de sala de aula e a redução da área educacional “significou uma diminuição do contacto com o contexto

profissional” (Almeida e Teixeira Lopo, 2017: 95, 101). Estas modificações formativas, ainda relativamente recentes, continuam a ser investigadas.

Na abordagem ao estudo da Língua Portuguesa nas Escolas do Magistério, o ensino da compreensão leitora não constituía preocupação, uma vez que se entendia, a nível das orientações superiores, que saber ler era saber compreender. No entanto, dentro de uma certa autonomia destas escolas, o plano de estudos de certas instituições propunha uma abordagem aos contos tradicionais, aos contos infantis... alguns dos conteúdos que hoje se reconhece como motivadores da leitura.

Pereira, Viana e da Silva (2015:234) e Sim-Sim (2001:21), analisaram os conhecimentos base dos professores na sua formação inicial e identificaram algumas questões na formação para o ensino do português, particularmente, o facto dos “planos curriculares da maior parte dos cursos não incluir conteúdos da didática da leitura” e a dificuldade dos formadores em articular a teoria com a prática, o que não permite aos formandos fazer a transposição didática desses conhecimentos.

Na década de 90 - período de tempo em que a grande maioria dos professores da nossa amostra terminaram o curso, a formação inicial de professores passou a ser feita nas ESEs (Escola Superior de Educação) oficiais e particulares. A reestruturação organizacional e pedagógica da formação inicial manifestou-se em planos de estudo com alguma inovação, de acordo com as práticas e os conceitos da equipa formadora. A metodologia do M.E.M. (Movimento da Escola Moderna), do Projeto “Ensinar é Investigar”, entre outros, direccionaram a estrutura da formação do estudo do Português em algumas das instituições, como Setúbal, Lisboa ou Almada. Este tipo de formação inicial de professores de 1º Ciclo, não sofreu alterações significativas até à implementação do Processo Bolonha em 2007. O decreto-lei nº43/2007 “aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência ...” e introduz o nível de mestrado em ensino como habilitação indispensável para o desempenho das atividades docentes.

Analisámos a formação inicial dos professores que formam a nossa amostra e verificámos que esta foi maioritariamente feita nas Escolas do Magistério (11), nas ESE’s (16: Piaget (8), Setúbal (4), João de Deus (2), e 1 em Lisboa e 1 em Faro), no ISCE (5) e 1 na Universidade de Évora, entre 1978 e 2002.

No Quadro 23, representamos as habilitações profissionais dos professores. As instituições de formação são oficiais e particulares com práticas diferentes na abordagem metodológica dos conteúdos, nomeadamente de português. As professoras com menos tempo de serviço (4) acabaram a formação nas ESE já com licenciatura. A maior parte ainda

fez a sua formação ou no Magistério Primário (11) ou numa ESE (16) ou Instituto (5), adquirindo o grau de bacharelato.

Quadro 23 - Habilitação Profissional dos Professores

Formação Profissional	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Bacharelato			1	2
Bach + 1ºCiclo -	5	2	4	1
Bach + CESE-	1			1*
Bach + Ed.Especial-		1		
Bach + Ed. Física -		1	2	3
Bach + Port.+Hist.-	1			1
Bach + Inglês-		1		
Bach + Mat+Ciênc.-		1	1	
Bach + C.Educação-			1	
Licenciatura	1	2 (1*)		
Mestrado -		*1 C.Educação		*1 Ed.Esp.
Total	8	8	9	8

Posteriormente, estes professores, para poderem progredir na carreira, fizeram um complemento de formação nas variantes, das quais destacamos a formação no complemento de formação do 1º Ciclo de doze professoras e seis na variante de Educação Física. Duas das professoras fizeram mestrado e apenas três se mantêm com bacharelato.

Nóvoa (1991, 1992) caracteriza a evolução da formação em três fases: a da década de setenta centrada na formação inicial, a da década de oitenta incidindo nos aspetos da profissionalização e na década de noventa focada na formação contínua e nos trabalhos de investigação e reflexão. Para este autor, a formação apresenta três eixos de ação: a pessoal, em que se tem em atenção a dimensão do desenvolvimento pessoal e a experiência do professor, aspeto que o autor considera ser sistematicamente esquecido; a profissional, com conteúdos direcionados para a profissão e o desenvolvimento dos seus saberes e a organizacional centrada na escola e nos projetos a desenvolver.

A formação contínua de professores, representada no artigo 38º da lei 46/86 de 14 de outubro e na lei 49/2005 de 30 agosto da L.B.S.E., determina no ponto nº1 que “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua” e, no ponto 2, que “A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de

conhecimentos e de competências profissionais...”. A. Raposo e S. Mira Leal (2010) referem-se à formação contínua como ...”um conjunto alargado e diversificado de atividades formativas em que os professores se envolvem com vista ao seu desenvolvimento profissional e pessoal.” Nóvoa (1992:25) apresenta outra visão ao considerar que o impacto da formação contínua se constrói pela reflexão crítica sobre as práticas do professor e não através de uma acumulação de cursos, de técnicas ou conhecimentos. E será através dessa reflexão que o professor fará uma “(re)construção permanente de uma identidade pessoal”. O PNEP apresenta-se também com esta visão, com espaços de partilha de saberes e troca de experiências de forma interativa e dinâmica, embora essa intervenção limitada no tempo dificulte a sua completa integração nas estratégias metodológicas do professor.

Mas a formação contínua de professores foi uma preocupação do estado democrático. No sentido de adequar novas posturas, a Direcção Geral do Ensino Básico dinamizou um Programa de Formação Contínua de Professores entre 1977e 1980. Com realização mensal e presencial (sábados pedagógicos), os professores de várias escolas de uma determinada zona pedagógica, experimentaram novas abordagens dos conteúdos curriculares. Como suporte, foram distribuídos documentos escritos com temas que hoje se reclama de atualidade e com fichas de apoio aos filmes transmitidos pela televisão⁵. Esta formação de professores de 1ºCiclo foi aberta a todos os professores sem carácter de progressão na carreira. Analisando os documentos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio facultados nessa formação, verificamos que os conteúdos e metodologias abordados nessa altura se mantêm atuais.

Viana (2012) afirma que as conclusões de vários estudos sobre compreensão da leitura, indicam que os alunos portugueses ainda são muito deficitários nesta área. Embora os alunos leiam mais, não leem textos literários. Estes dados levaram-na a refletir sobre o modo como o ensino da leitura tem sido equacionado na formação de professores. Também as investigações internacionais e nacionais indicam que os alunos têm dificuldades na compreensão. Para combater este facto, acredita-se que é necessário que os professores tenham uma formação específica nesta área e que diversifiquem materiais, atividades e estratégias, preocupação base da formação inicial e contínua.

A integração europeia e as medidas de apoio comunitário vieram contribuir para uma maior atenção quanto à formação contínua de professores. Embora na década de 90 a

⁵ “A escolha da televisão como uma das vias a utilizar no Programa de Formação Continua deve-se essencialmente ao reconhecimento das largas possibilidades que este meio de comunicação oferece” – In Introdução à ficha de Apoio às Emissões de Televisão de 11 e 22 de setembro de 1978.

formação tivesse sido voluntária e dependesse da oferta de algumas instituições como as autarquias, dos sindicatos e da associação de professores, algumas medidas de intervenção tiveram o apoio comunitário europeu.

É também nesta década de noventa que a formação contínua passa a ser uma das preocupações dos sistemas educativos, das instituições e departamentos universitários, como resposta às necessidades de qualificar os professores para as problemáticas resultantes da massificação da escolarização. É nesta época que surgem os Centros de Formação e se regulariza a formação contínua através do Regime Jurídico da Formação Contínua (decreto-lei nº 249/92) e posteriormente reformulado pelo decreto-lei nº207/96. Com o decreto-lei 22/2014 de 11 de fevereiro, que aprova a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), estes passam a gerir a formação contínua. O decreto-lei 127/2015 de 7 de julho, vem reforçar este princípio, centralizando a formação na escola “ como local privilegiado de formação”. Uma das finalidades da formação contínua é a melhoria da qualidade de ensino e o aperfeiçoamento das competências profissionais e pedagógicas dos docentes, quer a nível dos estabelecimentos de ensino quer a nível da sala de aula. É de referir ainda que a formação contínua constitui uma condição de progressão na carreira. Porém, a aplicabilidade destes pressupostos nem sempre foi pacífica, devido à formação não estar centrada nas universidades ou nas ESE's, de forma a garantir um maior rigor científico. Pela necessidade de uma oferta que justificasse, tanto os créditos necessários para a progressão na carreira docente como as verbas europeias atribuídas à formação, inicialmente os Centros organizaram acções, das mais variadas áreas, que procuravam enriquecer a prática letiva do professor. Com uma bolsa de formadores muitas vezes reduzida, as acções tornaram-se repetitivas e outras com temáticas que nem sempre visavam o aperfeiçoamento pedagógico e dinamizadas por formadores com mais conhecimentos técnicos que pedagógicos. Estes foram, possivelmente, alguns dos aspetos que contribuíram para a descaracterização e desacreditação da formação contínua de professores. A constituição dos CFAE não veio alterar substancialmente esta situação, embora haja já uma tentativa de uma formação contextualizada nas escolas que constituem o CFAE.

A nível dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, e para responder aos baixos índices de literacia revelados num estudo encomendado pelo Conselho Nacional de Educação a uma equipa orientada por Ana Benavente, foram promovidas pelo Ministério de

Educação algumas ações de formação contínua com o apoio do Prodep⁶ – medida 2 FOCO. Em 1997, o Departamento da Educação Básica “Com vista à atualização teórica e metodológica...” (Niza, 1998, p.7), pôs à disposição dos Centros de Formação de Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que se mostraram interessados, um conjunto de programas de Língua Portuguesa, que abordava quatro domínios: (LP1) – Entrar no mundo da escrita; (LP2) – Desenvolver a Linguagem escrita; (LP3) – Cultivar o gosto pela leitura e (LP4) – Refletir sobre a língua escrita. Esta formação propunha que fosse realizada nos Centros de Formação em horário pós-laboral. As ações de formação apresentavam-se organizadas por sessões, indicavam o domínio da gestão pedagógica (número de horas e objetivos) e o tipo de avaliação. Previa, por exemplo, uma formação-ação, com replicação em contexto real e uma reflexão pessoal e conjunta das atividades de cada sessão. Acompanhámos e participámos em algumas destas sessões em escolas de Setúbal.

Em 1998, estes quatro domínios foram compilados em livro e enviado às escolas, no âmbito do Programa Alfa⁷. Esta formação circunscreveu-se às escolas da área de influência das ESE's e foi dinamizada por formadores destas instituições com carácter de círculo de estudos.

A formação contínua de professores tem vindo a ser analisada e discutida por vários autores. Roldão (2007) caracteriza estas abordagens num quadro teórico com três paradigmas: o da formação profissional assente na prática reflexiva e reflexividade, representado em Donald Schön (1991) e Isabel Alarcão (1996); o da formação pela investigação, representado por M^a Teresa Estrela e o da formação desenvolvida em contextos de ação, representada em A. Nóvoa (2007) e R. Canário. Rui Canário (2000) considera decadente o modelo da formação de adultos assente na aplicação da teoria à prática e aponta o modelo construído com os saberes adquiridos por via experiencial. Este autor dá grande importância à experiência no processo formativo da pessoa. Nóvoa (2007) defende que a formação mais centrada nas práticas e na sua análise, menos limitada a modelos teóricos muito formais, constitui um dos desafios do futuro.

O decreto-lei 344/89 de 11/10, também traduz no seu normativo a importância atribuída à formação contínua, considerando-a indissociável da formação inicial (J. Moreira, L. Lima, A. Lopes, 2009). Deste modo, a formação contínua resultará numa atualização

⁶ Prodep- Programa de desenvolvimento educativo para Portugal;
FOCO- Formação Contínua

⁷ Alfa- Programa de Cooperação entre a América Latina e a União Europeia, sediado na Bélgica

constante dos conhecimentos adquiridos na formação inicial ainda que a organização curricular da formação inicial dependa da visão da instituição de formação.

A formação PNEP decorreu entre 2007/2008 e 2009/2010, mas a formação de formadores dinamizadores para o PNEP iniciou-se em 2006/2007. No quadro 24 apresentamos a distribuição dos 33 professores da nossa amostra ao longo deste período de formação. Frequentaram o primeiro grupo de formação quatro professores do Agrupamento de Escolas Paulo da Gama e uma professora do Agrupamento Nun'Álvares que acumulou a formação enquanto formanda com a formação para formadora residente desse agrupamento. Nos dois anos seguintes frequentaram a ação PNEP 28 professoras, 18 das quais tiveram como formadora a professora referida, que esteve em formação no ano 2007/2008.

Quadro 24 - Frequência dos professores na formação PNEP

<i>Ano escolaridade</i>	<i>2007/2008</i>	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	<i>Total Professores</i>
2º	1	4	3	8
3º	1	3	4	8
4º	3	5	1	9
5º		2	6	8
	Ag.Paulo Gama	Ag.Paulo da Gama Ag. Nun'Álvares		33
		Ag. Ant. Augusto Louro		

Posteriormente estes professores, para poderem progredir na carreira, fizeram um complemento de formação nas variantes, das quais destacamos a formação no complemento de formação do 1º Ciclo de doze professoras e seis na variante de Educação Física. Duas das professoras fizeram mestrado e apenas três se mantêm com bacharelato.

Auscultadas sobre a formação frequentada até ao início da formação PNEP, verificámos que das 33 professoras que formam a nossa amostra, 4 não frequentaram nenhuma e 29 frequentaram ações pontuais promovidas pelas Editoras, Associação de Professores (MEM, “Ensinar é Investigar”, João de Deus) e Centros de Formação, sobre Metas Curriculares, Acordo Ortográfico, Escrita Criativa, Oficina da Escrita, Dificuldades de Aprendizagem ou TIC.

Consultámos, de forma aleatória, os planos de ações de formação contínua suportadas e oferecida aos sócios por alguns sindicatos (SPLIU; SPGL; Casa do Educador; SNPL) e dos Centro de Formação (Rui Grácio / Associação de Escolas de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo e Centro De Formação de Escolas Rómulo de Carvalho) para os anos de 2010/2011 e 2011/2012, de forma a ilustrar a situação existente no início do nosso trabalho. Analisámos os temas das ações, como se representa no Quadro 25, e seleccionámos as de Português que se destinam aos professores do 1ºCEB (grupo 110), pela proximidade com o objeto de estudo deste trabalho.

Quadro 25- Planos de Ações de Formação Contínua

Instituição	Plano de Formação	Ações
Casa do Professor (Braga)	Oferta vasta, agrupada por áreas: Artes, Português, Matemática, Ciências, Física e Química, Inglês, História, Música, Informática, Saúde, Filosofia, Desenvolvimento Curricular, Contabilidade e Educação Especial (57 + 7 Ações de Educação especial); Total de 10 Ações de Português (2010/11); 14 Ações de Português (2011/12)	- “Didáctica do Ensino do Português: dicionário terminológico” - “Didáctica e avaliação da comunicação oral” - “Língua Portuguesa e Novas Literacias” - “Sentir o livro: promoção da leitura e da escrita.” • as 4 do ano anterior, mais 4 novas e 2 com aplicação informática - Motivação para a leitura - O Acordo ortográfico - A Escrita Criativa na sala de aula - Oficina de Poesia - Ler e Escrever na era 2.0... - Ler e Escrever com as TIC...
Sindicato Nacional dos Professores Licenciados (para a zona de Lisboa)	2011/12 das 12 Ações: 1 é de Português, 4 comportamentais, 5 tecnológicas 2 Outras (Pedagogia e Liderança)	“Clube de Escrita Criativa”
SPGL	2011/12 7 Ações: 2 para o pré-escolar, 5 para todos os ciclos: 1 Comportamental, 3 de Expressões, 1 Ciências	
SPLIU	2010/11 16 Ações, 11 são de 1º ciclo: 1 Comportamental; - 1 Tecnológica; - 1 Projecto 1 Matemática - 4 de Expressões - 3 de Língua Portuguesa 2011/12 50 Ações, com grande aposta nas ações tecnológicas, de Expressão e Comportamentais. Apenas uma de Língua Português	- Criatividade aplicada à escrita - A Narrativa como aprendizagem: Percursos Pelas literaturas de Língua Portuguesa - Língua Gestual Portuguesa - “Contributos do novo acordo ortográfico para a Língua Portuguesa”
Centro de Formação Rui Grácio (Associação de Escolas de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo)	2011/12 1º Trimestre = 6 Ações: 1 específica para o grupo de CN e Geologia 2 específicas para o 1ºciclo (Magalhães e Novo Programa de Matemática) 1 TIC 1 comportamental	“Operacionalização do Novo Programa de Matemática do 1ºCEB- Recursos e Materiais” Os professores deste agrupamento “... propuseram, conceberam e organizaram com a formadora esta ação de formação”.
C. Formação Associação Escolas Rómulo de Carvalho	2010/11 Total = 8 (3 ações com mais de uma turma) =13 1ºC= 1 Ação Artes (2 turmas) 2 Português (para 2ºC) 2011/12 Total =30 Ações, 1ºC = 3 Ações: 2 ciências (experimentais) 1 comportamental	Novo Programa de Português e sobre o Acordo Ortográfico

Na análise a estas ações, podemos verificar que em alguns centros há uma grande oferta de ações tecnológicas e de ações comportamentais (como a educação sexual ou bullying e gestão de conflitos).

Para o 1ºCiclo, há uma maior oferta nas áreas das expressões (música, plástica, dramática e físico-motora), áreas onde pode haver, por lei, coadjuvação pedagógica. Apenas uma das instituições analisada (Casa do Professor), apresenta uma oferta diversificada que aborda alguns dos conteúdos desenvolvidos na formação PNEP.

As ações de matemática e tecnológica já não oferecem novidade. Embora não esteja aqui representado, identificámos alguma relação entre a oferta das ações e a bolsa de formadores dos centros. Apenas num dos Centros (CF Rui Grácio) uma das ações responde à necessidade dos professores, uma vez que foram eles que a propuseram, conceberam e organizaram em conjunto com a formadora. Este tipo de formação vai ao encontro da posição de Day (2001:17), ao afirmar que “os professores não podem ser formados passivamente, eles formam-se ativamente. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua aprendizagem “. A posição de Day está de acordo com os estudos de Malcom Knowles, precursor da educação de adultos, que identificou cinco princípios fundamentais para a formação : a autonomia- resultado da capacidade do adulto em tomar as suas próprias decisões; a relação da aprendizagem com as experiências acumuladas ao longo da vida; o interesse na aprendizagem, com conteúdos relacionados com a vida; a aplicabilidade das aprendizagens na vida real e as suas motivações internas com valores e objetivos bem definidos. Vem neste sentido, a ação de formação proposta, concebida e organizada pelos professores no CF Rui Grácio. Estas formações parecem ser as que têm mais impacto e dão resposta ao aperfeiçoamento pedagógico na sala de aula, uma das filosofias iniciais na constituição dos Centros de Formação. O atual despacho 127/2015 torna possível a generalização deste tipo de ação.

Mas nem sempre os professores tomaram este tipo de iniciativa, provavelmente pelo facto de as ações surgirem como uma obrigatoriedade para a progressão da carreira (progressão que tem estado congelada) e avaliação do desempenho docente. Embora os Centros de Formação propusessem ações que visavam responder a problemáticas identificadas junto dos professores, a organização e os conteúdos das ações eram da responsabilidade do formador. Um dos maiores obstáculos na formação foi a (des)motivação do professor para a totalidade dos conteúdos da ação, o grande número de ações se apresentar organizada de forma magistral, partindo de um patamar igualitário de

conhecimentos, sem considerar as experiências pessoais e profissionais. Apenas no momento da avaliação, através de um instrumento como o portefólio, o professor poderia mostrar o seu conhecimento pedagógico. Por outro lado, parece ainda não haver um feedback sobre a aplicabilidade dos conteúdos desenvolvidos na ação, no sentido de se poder reformular o modelo das ações de formação. Enquanto formadores, sempre nos questionámos sobre a transposição didática destas ações de formação nas opções metodológicas do professor.

Roldão (2007 :82), com base na análise às Comunicações em Colóquios, Congressos e Projectos (por exemplo, IRA- Investigação-Reflexão-Ação) produzidos entre 1994 e 2003, pode concluir que o “... estudo da avaliação do impacte da formação... tem sido escasso”.

Noutro documento, Roldão (2009) sintetiza o trabalho de Estrela et al (2005), cujo plano metodológico incluía estudos descritivos com temáticas diversas, concluindo que apenas 33% das investigações sobre a formação de professores abordam o “impacto da formação sobre as práticas”. Posto isto, Roldão comenta que “Raras são as referências ao acréscimo do saber científico ou didático desenvolvido através da formação”. (2007: 65, 2009: 7). O presente trabalho propõe-se dar um contributo para avaliar o impacte da formação do PNEP nas estratégias pedagógicas do professor.

O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) surgiu como uma das ações ministeriais que envolveu um grande número de professores, em contexto de sala de aula, respeitava a autonomia e a experiência do professor e promovia momentos de partilha de ideias e de experiências entre pares, indo ao encontro dos princípios do modelo andragógico referido por Knowles. Estes aspetos, de partilha e reflexão, pareceram-nos facilitadores para a transposição didática destas ações no dia a dia letivo do professor e fundamentais para uma progressiva autonomia do professor na dinamização da compreensão leitora do aluno, com efeitos também no desenvolvimento das outras áreas científicas.

3.6 - A avaliação da compreensão leitora

A compreensão na leitura, reconhecida como um aspeto muito importante para as aprendizagens, apresenta divergências nas opiniões dos investigadores. A partir dos anos 70, a visão behaviorista (de Skinner) foi sendo ultrapassada devido aos conhecimentos das novas investigações que introduzem os contributos das “...estruturas fonológicas,

morfológicas, sintáticas, e mais tarde semânticas...” nas frases e na análise de textos (Lencastre, 2003 :15).

Com a aplicação das teorias da psicologia cognitiva, a compreensão de textos passou a ser estudada com maior intensidade. Alguns dos primeiros modelos são os modelos proposicionais de verificação de frases “centrado em unidades de texto relativamente pequenas” , a teoria do código dual na compreensão de textos, centrado na influência dos sistemas verbal e não verbal na compreensão, a teoria dos esquemas na compreensão de textos que propõe a integração do conhecimento prévio do leitor na construção da compreensão ou a teoria dos modelos mentais que resultam da atividade construtiva, propondo uma interação contínua entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Lencastre, 2003:92). Atualmente, têm surgido alguns modelos psicológicos de abordagem holística centrados mais na interação entre a construção de esquemas e de modelos mentais.

A compreensão leitora é feita através da avaliação da compreensão de textos realizada em *Tempo Real* ou em *Tempo Diferido*. Em *Tempo Real*, quando a avaliação da compreensão é feita durante a leitura para avaliar o processamento da linguagem e a compreensão, sendo as medidas mais usadas o tempo de leitura (o tempo que demora a ler uma palavra, frase ou passagem textual), o movimento dos olhos (posição e duração das fixações) , ou a interrupção da leitura (interrupção da leitura com resposta a uma questão que pode estar ou não relacionada com o texto); em *Tempo diferido*, quando a avaliação é realizada depois da leitura através de testes de evocação (preenchimento de espaços em branco) ou testes de compreensão (com questionamento do texto por perguntas abertas ou fechadas).

Antão (1997:23) considera que o processo da leitura inclui cinco aptidões: a compreensão literal, a organização, a compreensão por dedução, a valorização e a descrição. Na compreensão literal, o leitor obtém informações diretamente do texto; na organização, o leitor responde ao que lhe é perguntado na ausência do texto; a compreensão por dedução é a mais importante aptidão da leitura uma vez que inclui a análise do que se lê e contribui para o desenvolvimento da leitura crítica; a descrição centra-se na identificação de pormenores secundários e a valorização traduz-se na capacidade de resumir a ideia principal. Estas duas últimas aptidões são subaptidões da compreensão por dedução.

Casas (1988), para avaliar a compreensão da leitura, criou uma taxonomia com quatro níveis: literal, interpretativo, avaliativo e apreciativo.

Os níveis literal e interpretativo consideram como ponto de partida os conhecimentos prévios do aluno. De acordo com esses conhecimentos, no nível literal, o aluno faz a leitura

do texto e regista mentalmente os factos e detalhes. Se não fizer este registo, o aluno terá dificuldade em recordar os episódios lidos, em identificar a ideia principal e sintetizar o que leu. No nível interpretativo, com base nos conhecimentos prévios, o aluno tem capacidade de interpretar o que leu. Mas para atingir a compreensão leitora terá que fazer inferências, discernir o real da ficção e fazer conclusões.

O nível avaliativo será alcançado quando o aluno for capaz de tirar conclusões e emitir opiniões, de acordo com o seu quadro de valores.

O nível apreciativo é uma avaliação mais interiorizada porque reflete a influência do texto em si próprio.

Viana e Teixeira (2002:21) apresentam as taxonomias da compreensão leitora dos investigadores Barrett e Nila Smith. Para Barrett a compreensão poderá ser analisada segundo cinco níveis, que estão subdivididos de acordo com a tarefa realizada: - a compreensão literal; a reorganização das ideias ou da informação; a compreensão inferencial; a avaliação ou julgamento; e a apreciação. Mas Nila Smith considera apenas quatro níveis: o literal, o interpretativo, o crítico e o criativo.

Catalá (1998) e Sousa Lopes (2010) propõem também, de modo semelhante, quatro níveis de compreensão: - a compreensão literal; - a Reorganização; - a compreensão inferencial; - e a avaliação ou julgamento, que para Catalá é entendida como compreensão crítica. O Quadro 26 apresenta a síntese da taxonomia da compreensão leitora de Catalá et al (2001) e Viana et al (2010).

A compreensão literal é entendida, pela maior parte dos investigadores mencionados, como a reprodução fiel das ideias e informação do texto. Isto é, o leitor questionado sobre o texto, e com base no reconhecimento da informação explícita no texto, dá respostas diretas e fiéis ao texto, faz a sequência de uma história ou informação, identifica elementos do texto e as ideias principais.

Mas Catalá (2001) considera que, depois da compreensão literal e antes da compreensão inferencial, há o nível da Reorganização em que se analisa, sintetiza e organiza as ideias do texto lido. Para isto, será também necessário, segundo Catalá, ensinar o aluno /leitor a percorrer alguns passos, como fazer resumos de forma hierarquizada, dividir o texto em partes significativas, encontrar subtítulos para estas partes ou reconstruir textos a partir dos mapas conceituais.

Na compreensão inferencial ou interpretativa, o leitor tem a capacidade de utilizar a sua intuição, cruzar os seus conhecimentos e experiência pessoal com as ideias explícitas do

texto e de formular hipóteses. Faz, por exemplo, inferências de detalhes, identifica ideias principais, sequências, causa e efeito e personagens.

Quadro 26 - Síntese da taxonomia da compreensão leitora
(Catalá et al, 2001; Viana et al, 2010)

<i>Tipo</i>	Definição e operacionalização
Compreensão Literal	Concentra as ideias e informações explicitamente incluídas no texto com: Reconhecimento de detalhes Reconhecimento de ideias principais Reconhecimento de uma sequência Reconhecimento de comparações Reconhecimento de relações de causa – efeito Reconhecimento de traços de carácter de personagens Análise, síntese e/ou organização das ideias ou informação de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma recorrendo à:
Reorganização	Classificação Esquematisação Resumo Síntese
Compreensão inferencial ou Interpretativa	Uso simultâneo das ideias e informação explícita do texto com a intuição e experiência pessoal do leitor para fazer conjectura e laborar hipóteses: Dedução dos detalhes Dedução das ideias principais Dedução de uma sequência Dedução de comparações Dedução de relações causa-efeito Dedução de traços de carácter dos personagens Dedução de características e aplicação a uma situação nova Predição de resultados Hipóteses de continuidade Interpretação da linguagem figurativa
Compreensão crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo; Juízo de realidade ou fantasia; Juízos de suficiências ou de validade; Juízos de propriedade; Juízo de atos e de opiniões; Juízos de valor, de conveniência e de aceitação.

No nível de compreensão Crítica ou Juízo, segundo Catalá (2001), faz-se um juízo avaliativo do material lido segundo critérios externos, internos, experiências e conhecimentos. Ou seja, o leitor compara as ideias do texto com as suas experiências, conhecimentos e valores e formula um juízo de valor. Viana e Teixeira (2002), subdividem e discriminam este nível, propondo um nível de avaliação/julgamento, em que se faz a síntese e a integração dos níveis anteriores, e um nível da apreciação ou juízo, mais centrado na estética e na resposta emocional ao texto.

Em 2003/2004, o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério de Educação criou uma tabela de análise e classificação das Provas de Aferição nacionais semelhante à de Catalã e Viana e Teixeira. Nas dimensões da compreensão distingue-se como Compreensão Literal, nomeadamente: o reconhecimento e identificação da informação explícita com palavras do texto e a identificação da informação explícita no texto. A dimensão da Compreensão Inferencial, manifesta-se pela identificação do sentido de uma expressão num determinado contexto, pela explicitação do modo como se desenvolveu uma ocorrência e pela exposição de argumentos na perspetiva de uma personagem. Na dimensão da Reorganização, há a reconstrução de momentos da história através da ordenação de uma sequência de ações. O critério de Compreensão Crítica manifesta-se pela emissão de uma opinião sobre o final da história, pela formulação de juízos de valor sobre a informação explícita e implícita e/ou pela justificação de uma escolha mobilizando o conhecimento adquirido.

Para Miranda Casas (1988:43), as principais dificuldades na compreensão da leitura estão relacionadas com os níveis ou componentes de leitura. Assim:

- as dificuldades na compreensão literal resultam da insuficiência semântica e sintática para a compreensão de palavras e frases; em detetar a ideia principal e em recordar factos e detalhes fundamentais; em localizar detalhes específicos da informação devido à falta de consciência na estrutura narrativa e, pelas dificuldades anteriores, não consegue sintetizar o conteúdo;
- as dificuldades na compreensão interpretativa prendem-se com a dificuldade em relacionar as várias informações que permitam fazer inferências, distinguir a realidade da ficção e em tirar conclusões da leitura;
- as dificuldades na compreensão crítica estão no nível mais alto de conceptualização. A compreensão crítica significa ter capacidade de comparar, analisar, julgar, valorizar as ideias do autor e integrar a leitura na sua própria experiência. Por isto, o aluno que tiver dificuldade na compreensão interpretativa terá também dificuldade neste nível de compreensão.

Um grande número de especialistas em leitura considera que a avaliação dos processos não representa totalmente a compreensão, tendo em atenção que quando se avalia a compreensão através de um questionário, oral ou escrito, avalia-se o produto e não o processo. Mas a transposição didática valoriza esse produto porque representa o saber ensinado.

A avaliação da compreensão tem vindo a ser verificada, sobretudo, através das respostas às perguntas relativas aos níveis de compreensão literal, inferencial e crítico. Pressupõe-se que o aluno, ao responder a estes diferentes níveis, compreendeu o texto, o que lhe permite: - pensar sobre o texto, identificando a informação básica, num nível literal; - pensar para além do texto, fazendo apelo aos seus conhecimentos para a compreensão do texto e para as intenções do autor, num nível inferencial; - pensar acerca do texto, avaliando a forma, o conteúdo, a linguagem do texto ou opinando sobre a forma estética, num nível crítico. A esta capacidade de refletir e monitorizar a compreensão do texto chama-se metacompreensão. Segundo Viana et al (2010), há duas correntes no estudo da metacompreensão – a de Flavell e a de Paris, Wask, & Van Der Westhuizen (1987):

- A de Flavell manifesta-se em três vertentes:
 - A do conhecimento do leitor acerca dos interesses, motivação e limites cognitivos;
 - A do conhecimento sobre a atividade de leitura;
 - O conhecimento das estratégias necessárias à resolução dos problemas de leitura.
- e a da auto-regulação, proposta por Paris, Wask, & Van Der Westhuizen (1987), que se manifesta pela capacidade do leitor de, à medida que vai lendo, identificar o que compreende ou não compreende ou o que precisa de fazer para compreender, resolvendo essa lacuna. Geralmente estes processos são os utilizados pelos leitores eficientes e fluentes. Segundo estes autores, antes da década de 80, as investigações analisavam as estratégias de leitura, mas não a metacognição. Só depois da década de 80 começaram a surgir artigos escritos por professores sobre a metacognição.

Um dos grandes objetivos do Ensino Básico é o conhecimento da língua e a sua autorregulação. Este conhecimento vai permitir ampliar a competência da leitura, fornecer e estimular estratégias conducentes ao desenvolvimento de processos dinâmicos e ativos da compreensão leitora que contribuam para a formação de leitores eficientes. Algumas provas foram construídas para verificar a compreensão leitora. Destacamos as de:

- Acácia Santos e Ricardo Primi, (2002) o “Teste Close na avaliação da compreensão da leitura”. O teste apresenta um texto com cerca de 200 palavras ao qual se omite a 5ª palavra. Aos leitores é-lhes pedida o preenchimento da lacuna com a palavra que melhor se adequa para uma mensagem coerente e compreensível.
- O Til, formado por 36 frases incompletas, em que o leitor terá de selecionar 1 das palavras corretas entre as 5 apresentadas, de modo a construir uma frase semanticamente

correta dentro do tempo limite concedido (5 minutos). Este foi o teste usado neste trabalho para avaliar a competência semântica.

Para uma compreensão eficaz, os leitores têm, num primeiro nível, de reconhecer as palavras escritas e, com base no léxico mental, atribuir um significado a cada um deles. Num segundo nível, estabelecem relações sintáticas e de análise gramaticais entre as palavras e as orações que formam o texto. No terceiro nível, infere-se sobre as relações semânticas entre os componentes de cada oração.

Julgamos poder afirmar que na prática pedagógica do professor, o recurso mais habitual de avaliação está mais centrado na compreensão literal, mais objetivo e direto. As compreensões inferencial e crítica chegaram ao professor de forma mais sistematizada com a formação PNEP. Só posteriormente, com o novo programa de Português de 2015, nomeadamente o “Caderno de apoio da Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)” ou o documento “Metas Curriculares de Português, O domínio da Educação Literária”, se abordam e diferenciam os tipos de inferências. Face a isto, o professor deverá, por um lado, começar por ir integrando, gradualmente, na atividade diária algumas estratégias adequadas ao tipo de texto que apresenta, ao mesmo tempo que vai introduzindo no aluno o hábito de analisar o texto com questões simples como, por exemplo, «De que nos fala o texto» , «Qual o assunto do texto» ou «O que mais gostei».

Em resumo, consideramos importante recordar que o desenvolvimento da compreensão leitora se faz lentamente e necessita de um trabalho sistematizador de forma a interiorizar e adequar um conjunto de estratégias diversificadas.

IV – Prática do ato de ler no 1ºCiclo do Ensino Básico

A área de Português é a que causa algumas preocupações e ansiedade aos professores, independentemente do ano de escolaridade. Quer se trate da iniciação da leitura e escrita ou da necessidade de responder às dificuldades de aprendizagem (que necessitam de um ensino mais diferenciado nem sempre compatível com as classes numerosas), ou ainda da necessidade de conjugar os conteúdos da programação desta área com as obras de leitura obrigatória incluídas na Educação Literária e as sugestões de leitura do PNL, são alguns dos aspetos com que o professor do 1ºCiclo se confronta na sua atividade pedagógica. Além do aspeto de gestão de conteúdos, de estratégias e materiais para o desenvolvimento da compreensão, acresce ainda o facto da área de Português ser testada nas Provas Finais.

Cabe assim ao professor a gestão curricular dos conteúdos programáticos de Português, a par das outras áreas, num período de tempo de cinco horas letivas diárias (vinte e cinco horas semanais) em que a disciplina de Português tem de “ocupar” oito horas semanais. É neste contexto que se revelam necessários os conhecimentos do professor quanto aos conteúdos e estratégias para os desenvolver e aplicar.

“A prática letiva centrada na compreensão do texto, mais comum entre nós, poderia designar-se por análise e interpretação”, diz-nos Vaz (2008). A estratégia referida por Vaz consiste na escolha de um texto por parte do professor; o aluno prepara a leitura do texto em casa e, no dia seguinte, faz a leitura em voz alta de um trecho do texto estudado. O professor faz algumas perguntas orais para verificar a compreensão do aluno e depois faz exercícios sobre o vocabulário, a ortografia, o funcionamento da língua, de acordo com o ano de escolaridade. Outra hipótese de trabalho consiste na leitura do texto cuja preparação da leitura foi feita em casa pelo aluno, e a resposta escrita às perguntas do questionário demonstrar se o aluno compreendeu o texto, mas “...pouco ou nada ensina sobre o modo de chegar às respostas certas” (Vaz, 2008). Este procedimento delega nos alunos o desenvolvimento de um conjunto de estratégias para a construção da compreensão. Para que estas estratégias estejam ao alcance de todos os alunos será necessário a intervenção do professor.

Emília Pedro (1992), após um estudo em contexto escolar português sobre “O discurso na aula” verificou que, tal como acontece nos Estados Unidos da América e na Suécia, é o professor que orienta e controla toda a atividade de sala de aula segundo os seus critérios e os alunos estão sujeitos ao cumprimento das suas orientações. Chall (1983), numa das

conclusões das suas observações de sala de aula, refere que alguns professores que diziam praticar metodologias diferentes tinham práticas mais semelhantes a outros que aplicavam uma metodologia tradicional.

No entanto, nas salas de aula do 1ºCiclo surgem metodologias diferentes revelando as experiências e vivências do professor, desde a iniciação da leitura e escrita à construção da literacia.

1 – Opções metodológicas

Admitimos que a transposição didática dos conhecimentos adquiridos e vivenciados na formação PNEP sobre a compreensão de textos exigirão uma reestruturação metodológica, tanto na gestão de sala de aula como na abordagem de alguns conteúdos do programa ou ainda na seleção de estratégias metodológicas. E este conjunto de estratégias poderá ainda, estar relacionado com a formação inicial e a experiência acumulada pela prática pedagógica. Neste trabalho propomo-nos conhecer de que modo a formação PNEP foi integrada na prática do dia a dia do professor. Para auscultarmos a opinião das 33 professoras que formavam a nossa amostra, optámos por uma entrevista semiestruturada por “permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais...” (Lessard-Hébert et al, 2010:161). A entrevista foi aplicada pela entrevistadora, na sala de aula de cada uma das professoras, de modo a que o meio envolvente permitisse alguns esclarecimentos quanto à metodologia da professora. O instrumento para o tratamento dos dados obtidos baseia-se na estrutura do processo de análise de conteúdo, uma vez que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2008:44). No tratamento da entrevista, Bardin considera ser mais importante as ideias transmitidas na entrevista do que a descrição dos conteúdos.

Assim, para que pudéssemos identificar o modo como o professor integrou os conhecimentos tomados na formação e como organizou a sua prática pedagógica, listámos algumas questões quanto às atitudes metodológicas do professor, ao processo de integração

dos saberes PNEP, ao processo de transformação e aos instrumentos metodológicos e construímos uma matriz, como apresentamos no guião da entrevista aos professores (anexo 1 e 2).

Para abranger as áreas identificadas começámos por, num primeiro momento, caracterizar as práticas habituais do professor. Num segundo momento analisámos a transformação dos conteúdos abordados na formação, isto é, a transposição didática. Iniciámos o procedimento dos registos quanto:

- À caracterização profissional, com aspetos orientadores da formação profissional (Ano e local da formação inicial, Escola de Formação e habilitações académicas);
- À caracterização das atitudes metodológicas das práticas dos professores (Metodologia da iniciação da Leitura e Escrita, Identificação das dificuldades de leitura, fatores essenciais para a aprendizagem da leitura e atividades preparatórias para o ensino da leitura) de modo a descrever a prática pedagógica mais usada pelo professor.

Num segundo momento, analisámos os processos de integração e transformação. Assim:

- No processo de integração dos saberes das ações da formação PNEP abordámos os motivos da formação e avaliação da formação, já apresentados no capítulo I ; as estratégias mais e menos usadas, atividades mais usadas na prática pedagógica, identificámos os aspectos mais facilitadores para a transposição didática, a valorização das competências para a compreensão de textos e a distinção entre interpretação de textos e compreensão de textos, no sentido de identificar a integração e transformação dos conhecimentos na e da prática pedagógica.
- O processo de transformação foi analisado através da observação dos materiais da sala de aula, nomeadamente de organizadores gráficos e semânticos referidos na formação PNEP ou de outros que refletissem a apropriação das estratégias abordadas.
- No que se refere aos instrumentos metodológicos, questionámos os professores quanto ao apoio dos manuais escolares na sua prática pedagógica, sobre a integração da metodologia PNEP nos manuais, sobre a inclusão de atividades para a compreensão de textos, do uso dos manuais e das adaptações que o professor sentiu necessidade de fazer para a envolvimento destes conhecimentos.

Para a realização deste trabalho tivemos em atenção alguns critérios, nomeadamente:

- Professores que trabalhassem no concelho do Seixal, que tivessem frequentado as ações do PNEP e que fossem titulares de turmas;

- Turmas que tivessem tido professores com formação PNEP no ano lectivo anterior;
- Turmas que conjugassem os pontos anteriores e que iniciassem os 2º, 3º, 4º e 5º anos de modo a pudermos inferir quanto aos conhecimentos e práticas adquiridos sobre a compreensão leitora nos anos anteriores. Excluímos o 1º ano porque, tal como diz o Programa de 2015, nos primeiros dois períodos do 1ºano os alunos fazem a aprendizagem da leitura e da escrita e a compreensão desenvolve-se pela oralidade. Acreditámos que o desenvolvimento da leitura no 3º período e o reforço das férias contribuiriam para a compreensão de um texto no princípio do ano seguinte.

Além da entrevista aos professores selecionados, para os 542 alunos recorreremos ainda aos seguintes instrumentos:

- A aplicação de um teste baseado no TIL, para identificação da compreensão semântica dos alunos; a descoberta de palavras num exercício de Sopa de Letras para a análise da compreensão lexical; o registo da fluência da leitura de um texto narrativo e informativo; a verificação da compreensão literal, inferencial e crítica num texto narrativo e num texto informativo, adequado para cada ano de escolaridade, com questionário de leitura.
- Na escolha dos textos narrativos tivemos em atenção o conjunto de obras aconselhadas no PNL para cada ano de escolaridade e as obras incluídas nos manuais escolares adotados pelas escolas que participavam neste estudo no sentido de apresentarmos um texto ainda não trabalhado nas turmas. Os textos escolhidos foram: para o 2º ano, excerto da obra de *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andersen (1995); para o 3º ano, excerto da obra *Marcella, uma amiga que veio de longe*, de Daniel Marques Ferreira (2002); para o 4º ano e 5ºano, excertos da obra *Estranhões e Bizarros*, de José Eduardo Agualusa (2000): “O caçador de borboletas” e “O primeiro pirilampo do mundo”, respetivamente.
- O texto informativo foi escolhido em função do personagem principal dos textos narrativos, numa unidade temática, o que nos levou a pesquisar sobre o peixe, as borboletas e os pirilampos. No 2ºano, sendo o peixe uma das personagens da *Menina do Mar*, construímos um texto sobre o “Peixe Palhaço”. No 3º ano como a personagem principal Marcella era uma borboleta monarca o texto dava mais informação sobre a “A Borboleta Monarca”. Para o 4º ano adaptámos o texto “Porque são as asas das borboletas tão coloridas” e no 5º ano adaptámos o texto com a informação “Porque luzem os pirilampos” complementando os textos narrativos anteriores.

Estes aspetos encontram-se analisados no ponto 2, 3 e 4. O ponto 2, inclui a caracterização profissional do professor e das suas atitudes metodológicas: o tempo de serviço e as práticas pedagógicas mais comuns destes professores, nomeadamente o método de iniciação de leitura e escrita e as estratégias a que recorrem. No ponto 3, apresentamos as respostas obtidas às questões de integração de conhecimentos caracterizando a transposição didática da formação PNEP. No ponto 4, fazemos uma breve caracterização à constituição do grupo de alunos, ao modo como foram construídas as provas aplicadas e ao resultado obtidos na realização dessas provas de modo a podermos inferir sobre a habituação a estes instrumentos no dia a dia letivo.

2– Práticas comuns

A revisão da literatura feita nos pontos anteriores sobre os conceitos, fatores e indicadores da compreensão leitora contribuiu para estruturar o estudo sobre este domínio das práticas letivas dos professores do 1º Ciclo do ensino Básico.

Um dos aspetos mencionados na entrevista refere as práticas comuns do ensino de Português no 1º ciclo. Para a análise destes aspetos, agrupámos um conjunto de questões sobre a caracterização profissional – incluindo os aspetos de tempo de serviço e local de formação do professor; para a caracterização pedagógica agrupámos um conjunto de questões que ilustrassem a prática pedagógica do professor tais como o método de iniciação da aprendizagem da leitura e escrita, as atividades/estratégias mais usadas ou o recurso aos materiais pedagógicos.

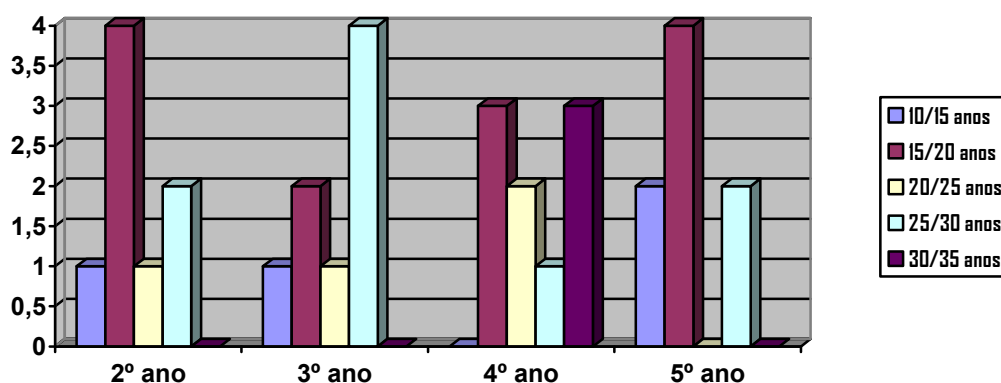
Os trinta e três professores que entrevistámos, facultaram-nos as suas metodologias de trabalho, desde a iniciação da leitura e escrita às atividades de leitura, partilharam o seu percurso profissional e confienciaram-nos saberes e dificuldades.

Como a prática dos professores se constrói com o tempo de serviço, com a formação académica, com as experiências pedagógicas vividas, com o contacto com outras metodologias e as dificuldades do dia a dia, começámos por caracterizar os professores que participaram neste trabalho quanto ao Tempo de Serviço (Ano e local da formação inicial, Escola de Formação e habilitações académicas.) por ser este um dos aspetos com grande significado para a metodologia do professor.

No nosso conjunto de professores, o tempo de serviço varia entre os 11 anos e 35 anos. As duas professoras com menos tempo de serviço têm 11 anos e, nos últimos cinco anos, têm sido titulares de turma. Verificámos que os professores que lecionaram ao grupo de alunos que passaram para o 5º ano no ano 2013/14, têm a média de tempo de serviço mais baixa, encontrando-se entre os 15 a 20 anos.

O grupo do 4º ano é o que apresenta as médias de tempo de serviço mais altas (26,3), com três professoras com tempos de serviço entre os 30 a 35 anos e outras três professoras no grupo de 15 a 20 anos. Os grupos do 2º tem um número maior de professoras no grupo de 15/20 anos de serviço e o do 3º ano o maior grupo encontra-se entre os 25/30 anos e serviço. O gráfico 2 representa o tempo de serviço destes professores.

Gráfico 2 - Tempo de serviço



Julgamos que a questão do tempo de serviço pode ser pertinente na construção da prática letiva. Numa situação normal, nos cinco primeiros anos o professor inicia a construção da sua prática por, habitualmente, curtos períodos de tempo, na substituição de professores ou em aulas de apoio ou na biblioteca da escola. Huberman (1992) chama a esta entrada na carreira de <sobrevivência> ou <descoberta>: sobrevivência porque traduz o confronto com a realidade e as primeiras dificuldades; descoberta porque representa o entusiasmo inicial sentido ao ter a responsabilidade de uma turma por um período alargado no tempo. Acreditamos que a fase da <descoberta> aparecerá entre os cinco e os dez anos, dependendo do local do país, assim que o professor vá tendo hipótese de ir aumentando a sua prática com períodos letivos cada vez mais longos e até conseguir uma turma onde aplique e amplie os seus conhecimentos pedagógicos. A partir dos dez anos de serviço o professor já tem um modelo de trabalho, o seu método.

A formação inicial dos professores também pode influenciar a sua atitude pedagógica, uma vez que durante o período de estágio têm oportunidade de um contacto com a vida diária da escola, através do acompanhamento e participação na prática pedagógica da professora cooperante e em momentos diretos de experimentação pedagógica.

Considerando que a experiência pedagógica vem enriquecer a formação inicial, propusemo-nos conhecer alguns dos aspetos metodológicos adotados por estes professores. Auscultados quanto ao método de iniciação de leitura e escrita (quadro 27), por julgarmos poder ser a base do desenvolvimento da compreensão leitora.

Os professores partilharam a sua metodologia de iniciação e alguns revelaram já alguma sensibilidade para a inclusão de conteúdos da formação na sua prática.

A iniciação da leitura pelo método analítico-sintético é o preferido por dezoito professores, ou seja, um pouco mais de metade do total de professores da amostra. *“É o que eu gosto porque me sinto mais segura”*. Outras seis professoras, embora usem este método, vão também usando estratégias de outros métodos como o fonomímico ou o silábico. Principalmente os professores do grupo do 5º ano, com tempo de serviço entre os 15/20 anos, são os que mais usam outras metodologias com o analítico-sintético. O grupo do 2ºano é o que recorre mais ao analítico-sintético.

Quadro 27 - Frequência dos métodos de iniciação de leitura

Método de Iniciação leitura	Frequência			
	2º	3º	4º	5º
Analítico sintético	7	5	4	2
28 Palavras	1		2	1
Método Natural		1		
Método João de Deus				1
Fonomímico		1	1	
Método Silábico			1	
Analítico e Outros		1	1	4
Total	8	8	9	8

Alguns professores (4) recorrem também às canções para introduzir a letra. *“Mudei muito. Início por imagens e associo o som (faço a consciência fonológica) segundo um critério pessoal. Se não tivesse manual, ... nem precisaria dele!”*.

Com a experiência, estes professores foram construindo a sua forma de introdução à aprendizagem da leitura e adaptando essa metodologia ao manual escolar.

Uns professores iniciam o estudo pela leitura de uma história, escolhida ou criada pelo próprio professor ou usam uma história do manual. *“Parto de uma história com palavras que quero trabalhar e listo palavras. A consciência fonológica é trabalhada no 1º ano e até ao 4ºano (trocam o ch / j).”*

O método das 28 Palavras é utilizado por quatro professores na iniciação da leitura e escrita, sendo que três dos professores são os que têm mais tempo de serviço (28,33 e 35). Também aqui os professores vão fazendo adaptações. *“Num ano experimentei o das 28 Palavras. Dá frutos, mas não dá ajuda em casa”*, referindo-se ao apoio de casa no processo da aprendizagem da leitura e escrita.

Apenas uma das professoras inicia a aprendizagem da leitura pelo Método Natural. E, neste caso, não utiliza o manual escolhido no agrupamento. *“Estagiei neste método e assisti a aulas de global de palavras. A partir de uma motivação, de uma canção... parto da frase, decompou-a em palavras e reconstituo a frase.”*

O método fonomímico é o escolhido por duas professoras que vão depois adaptando às propostas do manual. *“Início com um critério pessoal – parto da história para a palavra com o mesmo som (desenvolvo a consciência fonológica), destaco a sílaba. Não desço à letra”*.

O método João de Deus foi defendido por uma das professoras de forma apaixonada. *“Com a formação das Metas vi que este era o melhor método. Também focam a consciência fonológica... Os alunos com dificuldade têm uma consciência fonológica mal adquirida, não conseguem definir os sons”*.

Sabemos que a partir do 2º ano, o tempo dedicado à leitura é menor comparativamente com o despendido no 1º ano com a iniciação da leitura e escrita. Provavelmente no 1ºCiclo, a área de Português é a que os professores se dedicam mais, embora nem sempre seja dinamizada com estratégias motivadoras e muitas vezes esteja “colada” às atividades sugeridas pelos manuais. Reconhecemos que ainda é comum verificar-se intervenções como a descrita por Cassany et al (2008: 194). “A sequência didática típica do ensino da leitura tem cinco momentos:

- 1- O professor escolhe um texto do livro de leitura;
- 2- O aluno lê um pedaço enquanto os restantes alunos seguem a leitura nos seus livros;
- 3- Se o aluno comete algum erro de oralização, o professor corrige-o e a leitura continuará com outro aluno;
- 4- No final da leitura, o professor faz algumas perguntas sobre o texto e os alunos respondem oralmente;
- 5- Por fim os alunos fazem exercícios de gramática.”

Algumas das questões da nossa entrevista pretendem aferir a pertinência da sequência didática descrita e detetar metodologias correntes e rotinas. Na pergunta ***Quais as atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura***, umas vezes obtivemos descrições da sua prática, noutras as descrições prendiam-se mais com a iniciação da leitura. Porém muitas das respostas foram pouco assertivas sobre atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura. Embora a maior parte dos professores diga fazer atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura, as estratégias apontadas referem a leitura de histórias, a leitura silenciosa ou em voz alta a resolução de fichas e de resumos. Outros professores (7) referem a pré-leitura, a exploração oral da história, a análise da capa, da imagem ou do título na antecipação do assunto da história. Vinte professoras dizem-nos fazer sempre atividades preparatórias da leitura nos 1º e 2º anos, sendo o conto de uma história a estratégia mais usada. Algumas respostas referem:

- *“Nos 1º e 2º anos faço sempre a pré-leitura. No meio do 2º ano começo a não fazer para eles se habituarem a ler autonomamente.”*
- *“Começo por uma canção para os estimular. Parto sempre do global, não começo pela consciência fonológica. Faço também leitura de obras aconselhadas na bibliografia.”*

Outra professora entendeu como atividade preparatória uma leitura específica com recurso à escrita:

- *“Faço sempre a leitura silenciosa de palavras difíceis. Também fazem a leitura de parágrafos e criam um título. Depois fazem o resumo com as ideias principais.”*

Outras professoras (12) reconhecem que só fazem atividades preparatórias de leitura em certos casos:

- *“Às vezes faço a exploração oral do texto. Muitas vezes parto do Estudo do Meio e ligo com o Português. Faço uma conversa abrangente e exploro conceitos.”*
- *“Em certos casos faço. Ouvir muitos textos tem sido constante e acho que mais tarde acaba por preparar a aprendizagem da leitura. Também o reconto é uma preparação para a leitura. A biblioteca de sala está à disposição dos alunos”,* diz-nos uma professora com um segundo ano.
- *“Às vezes proponho que inventem uma história e escrevemos as frases da história”.*

No artigo sobre “Compreensão leitora em Textos narrativos – Diversificar estratégias” Teixeira e Vieira da Silva (2012) relatam-nos que ao inquirirem 36 professores sobre as conceções e práticas da compreensão leitora, os professores assumiram de forma expressiva utilizar o manual escolar como recurso pedagógico privilegiado e dedicar pouca atenção ao momento da pré-leitura, embora tenham afirmado ter práticas diversificadas a este nível. No nosso trabalho uma professora também nos confidenciou que – *“Nem sempre se faz a pré-leitura”*.

Na resposta à pergunta **“Quais os critérios que justificam um pedido de apoio acrescido para o Português”**, os professores indicaram as principais dificuldades dos alunos que, segundo o ano de escolaridade, justificam esse apoio acrescido. A dificuldade de leitura e escrita, em termos gerais, foi a mais mencionada (11 professores) - *“Dificuldade com a leitura no sentido amplo da palavra”* ou *“dificuldades na leitura e escrita e repetição de erros”*. Uma das professoras também se referiu ao facto de a dificuldade da leitura condicionar as outras aprendizagens *“Tudo vem por arrasto...”*. As dificuldades ortográficas foram indicadas por oito professores, assim como as dificuldades na compreensão foram também referidas por outros oito professores - *“Num 3º ano, a dificuldade na interpretação e compreensão, não tanto a decifração e os erros ortográficos, principalmente nos alunos da etnia cigana e os que vêm de África.”* Ou o facto de *“Não conseguir acompanhar os conteúdos a nível da escrita, com erros de interpretação e ortográficos”*.

As dificuldades na expressão escrita apresentadas na construção de textos, na desorganização das frases e a falta de criatividade foram mencionadas por seis professores *“As dificuldades na construção de textos, dificuldades na ortografia e na criatividade”* motivam estes professores a pedir um apoio acrescido para o Português. Uma das professoras explica o pedido de apoio porque *“os alunos com dificuldade têm uma consciência fonológica mal adquirida e não conseguem definir os sons”*

Outros professores referiram também o fraco vocabulário e as dificuldades na gramática, como critérios para um pedido de apoio acrescido de Português. E ainda disseram: - “*A compreensão da leitura, mais a interpretação, é muito importante*” ou “*Os alunos com dificuldade não conseguem acompanhar a leitura e a compreensão*”. Para outra professora “*Ler é interpretar, desmontar as palavras, simplificar e descobrir conceitos*” ou “*Ler/decifrar não é compreender*”.

Quando perguntámos “***Que fatores considera importantes para uma boa aprendizagem da leitura?***”, os professores mencionaram os fatores referentes aos alunos e ao meio que consideraram mais importantes para a aprendizagem da leitura. O quadro 28 apresenta os mais referidos.

Nos fatores referentes aos alunos, uma professora indicou a disponibilidade para a aprendizagem e a concentração; duas professoras referiram a maturidade como fator importante e nove professoras também se referiram à motivação, ao gosto pela leitura e ao interesse como importantes para a aprendizagem da leitura, tal como refere Giasson no esquema da Compreensão da Leitura (Contexto psicológico, social e físico).

Quadro 28 - Fatores para uma boa aprendizagem da leitura

Escola	Aluno	Família
Ouvir ler histórias, Leitura de histórias, Hora do Conto, Treino (ler muito), Biblioteca da Turma, Reforço positivo, Meio estimulador, Sala organizada, Postura do prof e aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Maturidade • Motivação • Interesse • Disponibilidade • Concentração • Estímulo • Gosto de ler 	Boa atitude da família face à leitura, Presença de livros, Leitura em casa, Acompanhamento da aprendizagem escolar.

Nos fatores referentes ao meio, as professoras mencionaram aspetos relacionados com a Família, com o Pré-escolar e com a Escola. Relacionados com a Família duas professoras indicaram como importante “*A atitude positiva dos pais face à leitura (“os miúdos não têm livros”)*”; cinco professores referiram a importância do hábito de ler em casa “*...manusear livros desde muito cedo. . .*” ou “*Em casa deve haver livros*”. Duas

professoras consideraram também como fator importante o acompanhamento dos pais na vida escolar.

Outro dos fatores apontados centram-se nas aquisições feitas no Pré-escolar: cinco professores consideraram importante para a aprendizagem da leitura a apetência dos alunos para Saber ouvir, ouvir ler histórias e saber o que é uma história; dois professores referiram como importante os alunos estarem habituados a lidar com o escrito e outros dois professores consideraram importante a Consciência fonológica “*adquirida oralmente*” ou “*a divisão silábica, dizer rimas e lengalengas desenvolvidas na pré são importantes*”.

Nos fatores centrados na Escola, duas professoras indicaram como importante para a aprendizagem da leitura *Haver o hábito do Reforço positivo, o Estimular para a aprendizagem* (“*o não, não existe na sala*”); outras duas professoras referiram a importância da Cultura de escola, “*Ler todos os dias, como rotina escolar e em casa*”; “*Ler mais faz com que eles desenvolvam mais a leitura*”; seis professoras referiram a importância da organização da sala (“*...a postura do aluno e do professor...*”) e a existência da biblioteca como um contributo para a aprendizagem da leitura “*O aluno escolhe o livro que quer ler*”.

Numa breve reflexão, uma das professoras partilhou a sua experiência ao dizer que” *Quando iniciamos a escolaridade, recebemos os que têm e os que não têm livros e os que nem sabem o que é uma história. A presença do escrito é muito importante*”.

Quanto às estratégias e rotinas que usam para uma boa aprendizagem da leitura, sete professoras indicaram rotinas centradas apenas na leitura como o a leitura com pontuação, fazer a leitura silenciosa, ler todos os dias, na escola e em casa, treino de leitura, ler muito e interpretar, ler histórias na Hora do Conto;

- “*Todos os dias lemos textos de Português e Estudo do Meio*”;
- “*Ler mais – a própria leitura faz com que eles desenvolvam mais a leitura*”.

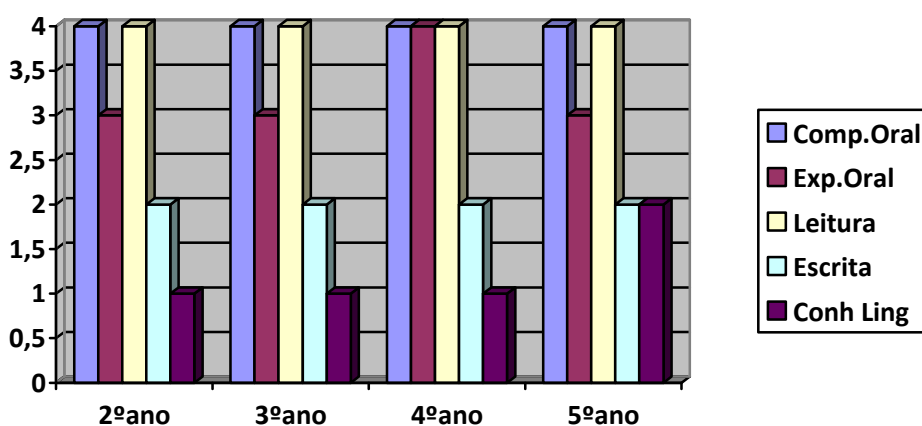
Onze professoras apresentaram estratégias centradas na leitura e escrita como o resumo, com a ideia principal e a indicação da moral da história, ou a interligação da leitura com as outras disciplinas, a cópia dos parágrafos principais e a escrita das palavras difíceis, a valorização dos textos feitos por eles, o desenvolvimento da expressão oral, ou o preenchimento da ficha de leitura após a leitura do livro feita em casa (segundo o modelo do PNL). As estratégias centradas na construção foram apresentadas por três professoras indicando que a partir de gravuras construía as histórias e outra dramatiza as histórias usando fantoches:

- “Começo com textos pequenos e depois apelo à leitura em voz alta. E muitas histórias”.
- “Ao observarem e ao explorarem as imagens já estão mais preparados para o tema”.
- “De vez enquanto os alunos levam um livro para casa e depois, na sala, contam a história de modo a motivar os colegas. Faço exploração do texto a partir das imagens. Com o PNEP descobri que posso alterar o final da história e comparar com o final real”.

Para completarmos a caracterização da prática comum dos professores, propusemos que organizassem as competências de Língua Portuguesa segundo a sua importância para a compreensão de textos. A escala entendia como valor máximo 4 e mínimo 1. O gráfico 3 representa o valor mais alto em cada uma das competências.

Os professores consideraram que, para a compreensão de textos, a compreensão oral era um aspeto muito importante e o conhecimento explícito da língua era o menos importante. Todos os anos consideraram ambas as competências da Comunicação Oral e da Leitura fundamentais para a compreensão de textos. No 4ºano, a expressão oral apresentou valores iguais com quatro dos professores a atribuírem a pontuação máxima e outros quatro a atribuírem três. Na representação no gráfico optámos pelo valor maior.

Gráfico 3 - Importância das competências para a compreensão de textos



O conhecimento explícito da língua apresenta-se mais valorizado entre os professores dos alunos que agora estão no 5ºano. É provável que a importância atribuída ao conhecimento explícito da língua dada por estes professores revelem alguma “pressão” no

cumprimento dos conteúdos curriculares e na resolução das provas de aferição/finais de ciclo.

Em síntese podemos inferir que nas Práticas Comuns o tempo de serviço do professor parece ter alguma relação com o método de iniciação da leitura. Nas atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura são recorrentes os exercícios de escrita e, tendencialmente, os professores associaram as atividades preparatórias com o início da aprendizagem da leitura e escrita. A motivação e o gosto pela leitura foram indicados como fatores importantes para uma boa aprendizagem. A compreensão oral e a leitura são as competências de Português que os professores consideram fundamentais para a compreensão, mas referiram poucas estratégias para o seu desenvolvimento, privilegiando apenas as histórias e a leitura.

3 – A prática dos professores

A formação PNEP previa que a prática pedagógica acompanhasse a formação teórica, isto é, que os professores fossem desenvolvendo na sua sala de aula os conteúdos abordados na formação com supervisão da professora residente. Esta vivência, muito elogiada pela maioria dos professores, introduziu novas abordagens a diferentes conteúdos e, pelo facto de ter sido experimentada pelo professor em situação real de sala de aula, apresentava-se com possibilidade de passar a integrar a metodologia do professor.

A adaptabilidade dos novos conhecimentos à prática diária do professor motivou a questão “*Como integrou estes conhecimentos na sua prática letiva?*”

O quadro 29 apresenta as várias respostas que os professores referem ter integrado na sua planificação diária.

Embora algumas professoras tivessem mencionado mais do que uma estratégia, podemos observar que o número de atividades integradas na prática letiva decresce à medida que o ano de escolaridade avança.

A leitura dos diferentes tipos de textos é referida em todos os anos de escolaridade, assim como o uso dos textos de Estudo do Meio no desenvolvimento do estudo do Português. Apenas não incluímos uma das professoras do 4º ano que disse ter integrado

todas as atividades abordadas na formação. No ponto seguinte debruçar-nos-emos no trabalho desta professora.

Quadro 29 - Integração de conhecimentos

<i>Ano</i>	<i>Integração de atividades PNEP</i>	<i>NºResp.</i>
2ºano	- Leitura de diferentes tipos de textos	3
	- Exercícios da Consciência fonológica	2
	- Uso das fichas de formação	2
	- Reforço da Oralidade	1
	- Interligação com outras áreas (Estudo do Meio)	1
	- Uso/construção da biblioteca de sala	1
	- Tratamento de texto (escrita)	1
3ºano	- Integrado nas atividades do dia-a-dia	5
	- Leitura de diferentes tipos de textos	2
	-Interligação com outras áreas de estudo (Estudo do Meio)	1
	- Reprodução de materiais semelhantes, feito pelo professor	1
4ºano	- Integrado nas atividades do dia-a-dia	5
	- Leitura de diferentes tipos de textos	1
	- Desenvolvimento da pré-leitura	1
	- Construção de cartazes temáticos	1
	- Recurso à tecnologia para registo de textos (PowerPoint)	1
5ºano	- Integrado nas atividades do dia-a-dia	5
	- Interligação com outras áreas (Estudo do Meio)	1
	- Autoavaliação dos trabalhos	1
	- Construção de cartazes temáticos	1

No 2ºano, a grande preocupação dos professores é a leitura. Por isso, o item mais mencionado foi a leitura de diferentes tipos de textos, nomeadamente os de informação e poesia (3). Duas professoras referiram que integram na sua prática letiva exercícios da consciência fonológica. Outras duas professoras incluem atividades tendo como recurso as fichas-modelo da formação. Foram também referidas atividades no domínio da oralidade e o recurso à biblioteca.

As professoras do 3º, 4º e 5ºanos consideram que as atividades da formação PNEP estão já integradas no seu dia-a-dia e até no manual escolar (5). Uma das professoras do 3ºano referiu-nos que, enquanto os manuais se mantiveram inalterados, reproduziu materiais semelhantes aos da formação para trabalhar com os alunos. “*No ano seguinte ao PNEP senti necessidade de dar muitos textos feitos por mim. Os próprios conteúdos não apareciam nos manuais*”. Outra professora reconhece que “*nos dois anos depois do PNEP usava bastantes estratégias, mas fui perdendo devido à burocracia e aumento de conteúdos e as metas que impedem a dedicação específica às atividades PNEP.*”

As professoras do 4º e dos alunos que estão no 5ºano referem a construção de cartazes, supostamente para o desenvolvimento de competências específicas dos diferentes tipos de textos abordados na formação (mapeamento, esquema, prancha de histórias, por exemplo). O uso das tecnologias para o registo das histórias no 4ºano e a autoavaliação dos trabalhos foram igualmente referidos pelos professores do grupo que está agora no 5º ano. Uma das professoras do 4ºano diz-nos também que *“Tenho introduzido no meu dia-a-dia letivo estratégias adquiridas no âmbito do PNEP: a leitura de histórias na Hora do Conto, partir de gravuras e construir histórias e a utilização de fantoches para as histórias”*.

Porém, sentimos que a maior parte da nomeação de conhecimentos referida pelas professoras nos pontos anteriores, era vaga e não caracterizava, por completo, as práticas letivas diárias. Uma das razões poderá estar relacionada com o facto de *“muitas das atividades já estão tão automatizadas que já não consigo perceber o que veio de lá”*, como nos disse uma das professoras do 3ºano.

Neste sentido, procurámos saber *“Quais as atividades PNEP mais usadas”*. O quadro 30 apresenta as atividades mais indicadas pelas professoras de cada ano de escolaridade.

Quadro 30 - Atividades PNEP mais usadas

<i>Ano</i>	<i>Atividades Pnep</i>	<i>NºResp.</i>
2ºano	- Baú das histórias e Construção de histórias	4
	- Reconto oral e Oralidade	3
	- Exercícios da Consciência fonológica	2
	- Mapeamento de histórias	2
3ºano	- Baú /Avental de histórias	3
	- Jogos de leitura	2
	- Mapeamento / Planificação histórias	2
	- Contar histórias partindo de imagens ou do PowerPoint	2
4ºano	- Atividades de escrita	5
5ºano	- Recurso à tecnologia (Net e PowerPoint)	2

As professoras do 2º e 3º anos são as que indicam mais atividades. A magia das histórias está muito presente nestes anos. O Baú das histórias ou o Avental de histórias com a construção de histórias pela oralidade e o reconto oral, a consciência fonológica e o

mapeamento foram as atividades que sensibilizaram as professoras do 2ºano nos passos de uma compreensão leitora.

No 3ºano, para o desenvolvimento das histórias, as professoras apontam uma diversidade maior de estratégias como o mapeamento e a Planificação de histórias (2), os jogos de leitura (2) ou a construção de enredos para as imagens que representam depois por PowerPoint (2).

Tanto no 2º como no 3ºanos, as professoras também consideraram importante, para o desenvolvimento da compreensão leitora, a biblioteca de sala.

No 4ºano as atividades mais referidas prendem-se com a escrita (3). Para duas professoras o recurso das tecnologias potencia as atividades de leitura e escrita, *“Uso mais as tecnologias – o computador – para o registo dos textos”* e outra das professoras refere que usa mais o PowerPoint.

A consciência fonológica foi indicada por três professoras do grupo de alunos que passou para o 5ºano. Provavelmente esta referência deve-se ao facto de, quando fizeram a formação, duas professoras terem tido turmas de 1º ano e outra uma turma de 2ºano, anos em que os professores mais associam às atividades da consciência fonológica. A escrita e a construção de textos partindo de imagens ou palavras foram nomeadas por duas professoras. O recurso a ficheiros e a jogos (“quantos-queres”) para organização textual, a pré-leitura e a compreensão leitora também foram referidos pelas professoras.

Parece-nos importante realçar que todas as professoras, já habituadas às leituras do manual, maioritariamente com textos narrativos, valorizaram a leitura de diferentes tipos de textos (informativos. poesia, instruccionais, biografias e epistolares), aspeto de fácil integração na prática letiva de professoras,

Mas a formação oferecia um conjunto de estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora que foram omitidas nas respostas anteriores. Através da questão *“Estratégias mais e menos usadas”*, debruçamo-nos apenas nas estratégias menos usadas para inferir quanto à sua integração. O quadro 31 apresenta todas as estratégias menos usadas que foram referidas pelos professores.

Estas estratégias são algumas das que mais caracterizam a formação PNEP. Ainda que tenham sido experimentadas, muitos dos professores não as integraram na sua prática diária. Uma professora do 3ºano diz-nos que de vez enquanto faz a Prancha de histórias (contando a história em quadrados) e faz também o registo do texto (com a antecipação do texto).

Quadro 31 - Estratégias menos usadas

<i>Ano</i>	<i>Estratégia menos usada</i>	<i>NºResp.</i>	<i>Estratégia menos usada</i>	<i>NºResp</i>	<i>Ano</i>
2ºano	- Prancha de histórias	7	- Dramatização	7	4ºano
	- Dramatizações	6	- Prancha de histórias	5	
	- Registo do texto	5	- Guião de leitura	6	
	- Histórias para imagens	4	- História para imagens	3	
	- Jogos de leitura	2	- Jogos de leitura	3	
	- Guião de leitura	1	- Resumos orais	3	
	- Pré-leitura	1			
3ºano	- Dramatizações	6	- Prancha de textos	7	5ºano
	- Prancha de histórias	6	- Guião de leitura	6	
	- Histórias para imagens	4	- Dramatização	5	
	- Jogos de leitura	4	- Resumos orais	5	
	- Pré-leitura	3	- História para imagens	1	
	- Guião de leitura	2	- Jogos de leitura	1	
	- Relacionar com outras áreas	1			
	- Leitura e avaliação	1			

Outra professora do 4ºano, diz-nos que os alunos, de vez enquanto, “fazem a exploração de texto a partir das imagens, descobrem o final da história e comparam-na com o final real”. Outra também referiu fazer, de vez enquanto, “uma chuva de ideias, o guião de leitura e resumos orais”, mas os alunos “...raramente dramatizam histórias”.

O quadro 32 sintetiza estes três últimos aspetos e indica o número de professores que responderam em cada um dos itens. Podemos notar que a integração de diferentes textos vai diminuindo com o avanço da escolaridade e que as atividades parecem estar integradas no dia-a-dia letivo a partir do 3ºano.

Estas estratégias são algumas das que mais caracterizam a formação PNEP. Ainda que tenham sido experimentadas, muitos dos professores não as integraram na sua prática diária. Uma professora do 3ºano diz-nos que de vez enquanto faz a Prancha de histórias (contando a história em quadrados) e faz também o registo do texto (com a antecipação do texto).

As atividades mais usadas no 2º e 3º anos são as histórias e no 4º e 5º anos há uma maior preocupação com a escrita. Quanto às estratégias menos usadas são a Prancha de histórias e as dramatizações das histórias ainda que uma das professoras se tivesse referido à leitura dramatizada. A estratégia da dramatização foi introduzida por nós na listagem de estratégias, a par das nomeadas nas ações PNEP e das de conhecimento da prática pedagógica do professor.

Quadro 32 - Síntese da integração de conhecimentos

	Integração		Atividades mais usadas		Estratégias menos usadas	
2º	Leitura de diferentes textos	3	Baú histórias (leitura e construção)	4	Prancha de histórias	7
	Consciência Fonológica	2	Oralidade	3	Dramatizações	6
	Fichas de formação	2	Consciência Fonológica	2	Registo do texto	5
	Oralidade	1	Mapeamento	2	História para imagens	4
	Ligação a outras áreas	1	Leitura de diferentes textos	1	Jogos de leitura	2
	Biblioteca	1	Pré-leitura	1	Guião de leitura	1
			Biblioteca sala	1	Pré-leitura	1
3º	Atividades Dia-a-dia	5	Baú/ Avental histórias	3	Dramatizações	6
	Ligação a outras áreas	1	Jogos leitura	2	Prancha de histórias	5
	Leitura de diferentes textos	2	Mapeamento/planificação	2	Jogos de leitura	5
	Reprodução de materiais	1	Histórias para imagens (PowerPoint)	2	História para imagens	4
			Guião de leitura	1	Pré-leitura	3
			Avaliação da leitura	1	Registo do texto	3
			Portefólio de estudo	1	Guião de leitura	1
			Leitura de diferentes textos	1	Leitura e avaliação	1
					Ligação a outras áreas	1
4º	Atividades do Dia-a-dia	5	Escrita textos, carta, receitas..	3	Dramatizações	7
	Leitura de diferentes textos	1	Uso da tecnologia	2	Prancha de histórias	6
	Pré-leitura	1	Leitura de diferentes textos	1	Guião de leitura	5
	Cartazes temáticos	1	Ligação a outras áreas	1	Histórias para imagens	3
	Uso da tecnologia	1	Oralidade	1	Jogos de leitura	3
			Descrever imagens	1	Resumos orais	2
			Plano história	1	Leitura de outros textos	1
			Avaliação da leitura	1		
5º	Atividades do Dia-a-dia	5	Consciência. Fonológica	4	Prancha de textos	7
	Ligação a outras áreas	1	Construção textos, escrita criativa,	4	Guião de leitura	6
	Cartazes temáticos	1	Organização textual	1	Dramatizações	5
	Autoavaliação de trabalhos	1	Pré-leitura, exp. oral, compr. leitora	1	Resumos orais	5
			Avaliação da leitura	1	História para imagem	1
					Jogos de leitura	1

Estas estratégias foram apresentadas aos professores no momento da entrevista, no sentido de conhecermos qual a abordagem de outros textos, nomeadamente de teatro ou de poesia, incluídos no documento de referência *Ensino da leitura: compreensão de textos*.

Questionados sobre as estratégias de ensino mais usadas, os professores indicaram a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, os resumos orais, questionários, ilustrações e o relacionamento com outros temas.

Acreditamos que a forma como os professores foram integrando as aprendizagens alterou certamente, a sua rotina, as metodologias e os conceitos. Um dos conceitos mais importantes e sempre presente nas estratégias indicadas, prende-se com a interpretação e a compreensão.

Nesse sentido, perguntámos às professoras “*Como distingue Interpretação de Compreensão*”.

Algumas das respostas obtidas eram abrangentes “*Vai culminar na compreensão... estão as duas interligadas*” ou “*para fazer interpretação tem de compreender a mensagem*” dizem-nos duas das professoras, do 2º e do 3ºano, respetivamente. Outra professora do 5º ano confessou-nos “*Não distingo a interpretação da compreensão*”.

Face à diversidade de respostas a uma questão fundamental, pareceu-nos importante ilustrar todas as respostas obtidas. Separámos as respostas sobre a interpretação quanto ao processo e ao resultado, como apresentamos no quadro 33.

Quadro 33 - Como distingue a interpretação da compreensão

Interpretação é...	
Processo	Resultado
... interpretar os dados efetivos no texto (2ºano)	... ler e responder ao que está no texto (3 de 2ºano)
... para fazer interpretação tem de compreender a mensagem (2ºano)	... ir buscar ao texto a resposta (2 do 4º ano) e copiar (4ºano)
... saber a mensagem do texto e ir buscar a resposta (3º)	... as perguntas diretas sobre o texto (3ºano)
... são as várias partes do texto e distinguir a informação que me dá (3ºano)	... a exploração oral com as ideias do texto (3ºano)
... a informação direta do texto (3ºano)	... linear, o que está no texto (4ºano)
... perceber os diferentes momentos (3ºano)	... responder às perguntas que lhe são feitas (4ºano)
... saber procurar a informação no texto (4ºano)	... a resposta mais a fundo a questões mais específicas do texto (5ºano)
... depois de compreender já pode interpretar (4ºano)	... responder a questões que são colocadas (5ºano)
... a decifração (4ºano)	
... quando retiram do texto a informação (5ºano)	Respostas não incluídas:
... o que posso inferir do que está escrito (5ºano)	“ <i>Verifica-se na escrita, ao responderem nem sempre sabem se exprimir</i> ” - 2º ano
... compreender o tema que é tratado (5ºano)	“ <i>... quando leem com entoação</i> ” (2ºano)
... perceber o que se leu (5ºano)	“ <i>... depois do texto lido, interpreto à minha maneira</i> ” (3ºano)
... tirar mais informação daquilo que se compreende (5ºano)	

A interpretação aparece definida como processo por 14 professores e 12 fizeram-no como resultado. Neste computo não foram incluídas as três citações feitas no texto e as três citações já mencionadas. Além disto, porque uma das professoras do 4ºano se referiu a esta dicotomia dizendo “*A compreensão leva a uma boa interpretação do texto*”, entendemos

que este tipo de resposta se enquadrava mais no item seguinte pelo que há menos um elemento no quadro da interpretação.

Os professores dos alunos que transitaram para o 5º ano e os do 3ºano definem interpretação mais como um processo do que como resultado. No grupo dos alunos do 5º ano há 5 professores a referirem-se à interpretação como processo e apenas 2 a definem como um resultado. No 3º ano verificamos que 4 professores a definem como processo e apenas 2 como resultado.

Nos grupos do 2º e 4º anos há mais professores a referirem-se à interpretação como resultado (3 e 5, respetivamente) do que como processo (2 e 3). É provável que estes resultados reflitam a exigência dos vários momentos de avaliação do Português na dinâmica curricular.

No quadro 34 apresentamos as respostas obtidas para a compreensão quanto ao processo e ao resultado.

Maioritariamente os professores entendem a compreensão como um processo (19) e 10 professores entendem-na como um resultado.

No grupo do 3ºano nenhum professor definiu compreensão como resultado, mas no 2º ano metade dos professores (4) abordam a compreensão como resultado e em cada um dos grupos de 4º e 5º anos houve três professores que também o fizeram. No grupo do 3ºano, sete dos oito professores referiram-se à compreensão como um processo e no grupo do 4º ano seis dos nove professores têm a mesma opinião. Metade dos professores do grupo do 5ºano entendem a compreensão como um processo.

Ao compararmos o tipo de respostas da interpretação com as da compreensão notámos que as da compreensão são definições mais extensas, principalmente nas respostas que se referem à compreensão quanto ao processo. Algumas das respostas aproximam-se da definição de compreensão da brochura do PNEP “compreensão da leitura é a atribuição de significado ao que se lê” ou “é a apreensão do significado da mensagem” (p.7 e 8).

É provável que as posições dos professores quanto à compreensão, já revelem uma transposição da formação frequentada. Em síntese, recorremos aos ditos de duas professoras: “*Compreender é saber ler*” pois a “*Compreensão é a base de toda a leitura*”.

Quadro 34 - Como distingue a compreensão da interpretação

<i>Compreensão é ...</i>	
Resultado	<p>... é retirar a informação necessária do texto, contar por palavras suas o que lá está (2ºano)</p> <p>... saber o que se está a ler. Faço perguntas (2ºano)</p> <p>... quando são capazes de contar a história (2ºano)</p> <p>... ao ler tem de descodificar para responder ao que é pedido (2ºano)</p> <p>... compreender o texto na globalidade de modo a permitir contar por palavras suas (4ºano)</p> <p>... levar a uma boa interpretação do texto (4ºano)</p> <p>... desde que se possa contar ou resumir, assim sabe-se se está compreendido (4ºano)</p> <p>... o que o aluno consegue retirar do texto (5ºano)</p> <p>... quando no final do texto eles conseguem resumir(5º)</p> <p>... para saber se compreenderam o texto os alunos fazem um resumo (5ºano)</p>
Processo	<p>... passar para outra fase (2ºano)</p> <p>... alargar a informação do que se conhece (2ºano)</p> <p>... vai além disso (de dar resposta ao texto) (2ºano)</p> <p>... mais inferências, mais profundo, mais interiorizado. (3ºano)</p> <p>... a retenção das ideias (3ºano)</p> <p>... entender o texto todo, os subentendidos (3ºano)</p> <p>... compreender o assunto geral (3º ano)</p> <p>... entender todo o assunto. Posso ler, mas não compreender (3ºano)</p> <p>... a capacidade de fazer inferências (3ºano)</p> <p>... perceber o conceito do que lá está (3ºano)</p> <p>... fazer inferências, é a capacidade de “tirar” mais (4ºano)</p> <p>... a organização das ideias em função da compreensão do texto(4ºano)</p> <p>... mais amplo, tira inferências (4ºano)</p> <p>... saber ler (4ºano)</p> <p>... compreender o assunto do texto (4ºano)</p> <p>... mais além, implica diferentes requisitos, é a maior dúvida dos alunos (4ºano)</p> <p>... a ideia geral do texto, é mais abrangente (5ºano)</p> <p>... passar a aprendizagem por outros setores, saber abordar e aplicar noutros contextos (5ºano)</p> <p>... compreender a leitura (5ºano)</p> <p>... quando se compreende o que o texto nos diz (5ºano).</p>

3 – A prática dos estudantes

Participaram neste nosso trabalho alunos que iniciavam o 2º, 3º e 4º anos do 1ºCiclo do Ensino Básico pertencentes a três agrupamentos de escolas do concelho do Seixal: 7 turmas do agrupamento Paulo da Gama, 8 turmas do Agrupamento António Augusto Louro e 10 turmas do Agrupamento Nun'Álvares.

No sentido de completarmos os quatro anos do ciclo, pedimos à Direção dos Agrupamentos de Escolas que nos possibilitasse a aplicação das provas aos alunos do 4ºano, provenientes de professores que tiveram formação PNEP, e que agora integravam turmas do 5ºano. Apenas o Agrupamento de Escolas Nun'Álvares tinha como critério na formação de turmas de 5º ano, manter junto os alunos das turmas do 4ºano das suas escolas do 1ºCiclo. A Direção do Agrupamento de Escolas Nun'Álvares e as professoras de Português do 5º ano aceitaram a aplicação das provas nas suas turmas durante os meses de outubro e novembro. Assim, participaram neste estudo os alunos das turmas do 5º A, B, C, D, E, F, mas integraram o estudo apenas os alunos que vinham de turmas cujo professor tinha participado na formação PNEP.

No ensino da compreensão da leitura deve-se ter em atenção a natureza dos diferentes textos (narrativos, informativos, instrucionais, dramáticos e poesia). Na construção das provas para o nosso trabalho, escolhemos para cada ano de escolaridade um texto com prosa narrativa, geralmente mais acessíveis porque dependem de processos descendentes, segundo Zorrilla (2001), e um texto expositivo e descritivo (informativo) que apela mais aos conhecimentos prévios do aluno, aos processos ascendentes e à estrutura do texto para a compreensão. Estes textos foram construídos com níveis de complexidade e extensão em função do ano de escolaridade tendo em atenção as indicações dos descritores de desempenho para o 1ºCiclo. Na escolha dos textos narrativos tivemos em atenção o conjunto de obras aconselhadas no PNL para cada ano de escolaridade e analisámos também as obras incluídas nos manuais escolares adotados pelas escolas que participavam neste estudo, no sentido de apresentarmos um texto ainda não trabalhado nas turmas. Os textos escolhidos foram: para o 2º ano, excerto da obra de *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andersen (1995); para o 3º ano, excerto da obra *Marcella, uma amiga que veio de longe*, de Daniel Marques Ferreira (2002); para o 4º ano e 5ºano, excertos da obra *Estranhões e Bizarros*, de José Eduardo Agualusa (2000): “O caçador de borboletas” e “O primeiro pirilampo do mundo”, respetivamente. O texto informativo foi escolhido em

função do personagem principal dos textos narrativos, numa unidade temática, o que nos levou a pesquisar sobre o peixe, as borboletas e os pirilampos. No 2º ano, sendo o peixe uma das personagens da *Menina do Mar*, construímos um texto sobre o “Peixe Palhaço”. No 3º ano como a personagem principal Marcella era uma borboleta monarca o texto dava mais informação sobre a “A Borboleta Monarca”. Para o 4º ano, adaptámos o texto “Porque são as asas das borboletas tão coloridas” e no 5º ano adaptámos o texto com a informação “Porque luzem os pirilampos” complementando os textos narrativos anteriores.

Os textos narrativo e informativo do 2º ano tinham, respetivamente, 150 e 174 palavras, excedendo as 100 palavras sugeridas para alunos do 1º ano. Considerámos este excesso viável atendendo a que os alunos já estavam no início do 2º ano e que havia nos textos palavras repetitivas, que sugeriam uma automatização na leitura, como “menina do mar”, “peixe”, “polvo”, “caranguejo” ou “peixe palhaço”. Os textos do 3º ano apresentavam-se entre o número de palavras apontadas para o 2º ano (200) e para o 3º ano (300). Portanto, os textos foram constituídos por 221 e 264 palavras. Os textos do 4º ano, que podiam ter uma extensão até 400 palavras, tinham 369 e 359 palavras. O texto narrativo apresentado aos alunos do 5º ano tinha 440 palavras e o texto informativo 395 palavras.

No protocolo que construímos antes do início da aplicação das provas estabelecemos que primeiro ouviríamos a opinião do professor da turma quanto à prestação individual dos alunos neste trabalho e só depois os incluiríamos para a aplicação das provas.

Acreditando que as prestações dos alunos refletiriam as dinâmicas da metodologia PNEP utilizada no ano anterior pelo professor naquela turma, construímos um conjunto de provas de acordo com os anos de escolaridade (8 turmas de 2º ano, 8 de 3º ano, 9 de 4º ano e 7 de 5º ano, num total de 542 alunos, depois de excluídos os que não sabiam ler e os que não tiveram continuidade de provas). Cada um dos textos (um narrativo e outro informativo) propunham um questionário para análise da compreensão literal, inferencial e crítica; a compreensão semântica foi verificada através da adaptação do teste TIL e a compreensão lexical, através de um exercício de “Sopa de Letras”. Medimos também a fluência na leitura em voz alta (número de palavras lidas num minuto) e verificámos a postura dos alunos durante a leitura.

Iniciámos o trabalho com a pré-leitura dos textos, apelando ao conhecimento prévio do aluno, quando necessário, e construímos coletivamente a compreensão do texto. Só depois da pré-leitura e de termos explicado o questionário, propusemos aos alunos a leitura em voz alta. Cada aluno leu durante um minuto uma parte do texto narrativo, apresentado através de

uma história de um dos livros do Plano Nacional de Leitura pouco conhecida em cada ano de escolaridade. Três semanas depois, mantendo a mesma sequência na abordagem do trabalho, os mesmos alunos leram um texto informativo, durante um minuto, cujo tema se encontrava relacionado com o primeiro texto. Em cada uma das leituras anotámos o número de palavras lidas corretamente, descontando as palavras com dificuldade, por omissão ou trocas de sílabas e letras, e anotámos o tipo de leitura segundo uma tipologia pré-definida. Entendemos como:

Não leitura (NL)- a leitura com muita dificuldade, mesmo palavras formadas por dissílabos CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal), não lendo no mínimo 20 palavras durante um minuto. Neste ponto tivemos em atenção o estudo de Hasbrouck & Tindal que concluiu que os estudantes que no final do 1º ano estão abaixo das 40 PCLM correm um grande risco de ter dificuldades de leitura e as que lêem abaixo de 20 PCLM estão em alto risco de fracasso.

Leitura Silábica (Ls) – leitura com intervalos, intercalada, visivelmente no período de decifração;

Leitura de Palavras (Lp) – leitura lenta com automatismo de algumas palavras conhecidas, silabando silenciosamente as palavras desconhecidas;

Leitura Corrente (Lc) – leitura da maior parte das palavras com automatismo, embora algumas mais lentamente e com recurso à silabação, mas sem respeitar a pontuação, sem prosódia.

Leitura Fluente (Lf) – leitura rápida, com exatidão na leitura da maior parte das palavras, mas com fraca prosódia por não respeitar a pontuação.

Leitura de mais Fluência (Lf+) – leitura correta tanto na exatidão como na entoação.

Para o grupo do 2ºano considerámos como “NÃO LÊ” o aluno que leu menos de 20 palavras por minuto; o aluno identificado como “NÃO LÊ” na leitura do primeiro texto e que não apresentou evolução na leitura do segundo texto, foi eliminado do tratamento estatístico. Assim, dos 161 alunos observados no 2ºano, apenas considerámos os dados de 143, eliminando os que, não sabendo ler inicialmente, não apresentaram evolução na segunda leitura. Além disso, também os resultados das provas destes alunos comprovam a dificuldade de compreensão e legitimam a nossa opção.

Depois dos alunos terem lido durante um minuto um pedaço do texto, anotámos o número de palavras lidas nesse período e, no final de cada sessão, informámos alunos e professores do score obtido por cada um. Os professores aceitaram essa avaliação e os alunos mostraram-se entusiasmados e com algum espírito competitivo. É provável que o

espírito competitivo manifestado logo na primeira leitura tenha motivado alguns alunos a ponto de, na leitura do texto informativo, terem aumentado o número de palavras lidas.

No quadro 35 apresentamos a média das palavras lidas em cada ano; a média dos valores máximos de palavras lidas (que corresponde à média do mais alto número de palavras lidas por um aluno em cada turma, de cada ano); a média dos valores mínimos de palavras lidas (que corresponde à média do menor número de palavras lidas por um aluno em cada turma de cada ano) e a amplitude entre esses dois valores.

Quadro 35 - Média das palavras lidas nos dois momentos de leitura

	Texto narrativo					Texto Informativo			
	Média de Palavras lidas	Média do Valores máximos	Média do Valores mínimos	Amplitude		Média de Palavras lidas	Média dos Valores máximos	Média dos Valores mínimos	Amplitude
2º ano	56,38	107,62	20,62	87		51,89	98,625	21,625	77
3º ano	81,77	116,5	40	76,5		82,65	126,875	42,625	84,25
4º ano	95,04	136,11	58,88	77,2		90,52	139,88	52,55	87,33
5º ano	109,86	154,57	64	90,57		103,84	149,14	57,42	91,72

Verificamos que as médias aumentam progressivamente com o ano de escolaridade. No texto narrativo o 2º ano mostra uma amplitude superior aos 3º e 4º anos devido, provavelmente, aos conhecimentos da técnica da leitura ainda se encontrarem pouco consolidados. Já o 5º ano também mostra uma amplitude próxima dos valores do 2º ano, possivelmente refletindo o acumular de dificuldades não resolvidas, dificuldades essas que podem comprometer o sucesso da aprendizagem futura. No texto informativo, as amplitudes do 3º e 4º anos mostram um grande aumento comparativamente com a obtida no texto narrativo. O aumento da amplitude indica igualmente uma maior heterogeneidade na leitura ao longo da escolaridade, coexistindo alunos a ler muito bem e alunos com resultados muito abaixo do esperado. O grupo do 3º ano foi o único cujas médias aumentaram ligeiramente no segundo momento de leitura realizado cerca de três semanas depois. Este aumento parece justificado pelo trabalho de Hasbrouck e Tindal (1992) e corroborado por Osborn et al (2003), quando nos dizem que no 3º ano é normal o aluno ler mais uma palavra por semana e que no 4º ano o aumento é tenuemente inferior, mas com um aumento entre 5 e as 85

palavras por semana. Nestas turmas do 3ºano o aumento correspondeu, aproximadamente, a 2 palavras por semana.

No sentido de percebermos se as competências de leitura tinham atingido os valores indicados nas Metas Curriculares, considerámos o número de palavras apontado para o ano anterior e o indicado para o término desse ano de escolaridade uma vez que os dados foram obtidos no 1º período do ano letivo.

Na primeira leitura, representada no quadro 36, vinte e um alunos do 2ºano leram menos de 30 palavras, o que corresponde a uma média de 20,98% aproximadamente. Neste primeiro momento de leitura 60,84% dos alunos (87 alunos) leram mais de 50 palavras por minuto. Entre estes, o maior número de alunos (40 alunos ± 28%) lê entre 60 a 90 palavras por minuto, indo ao encontro das 55 palavras por minuto apontadas nas Metas curriculares para a leitura no final do 1º ano. Em média, os alunos do 2ºano leram, no texto narrativo, 57 palavras e 52 palavras no texto informativo. Mas há ainda 56 alunos que não atingiram o valor mínimo da leitura de palavras recomendadas para o 1º ano e, neste grupo, estão incluídos 21 alunos que necessitam de um grande incentivo na leitura de forma a poder atingir, no final do ano, a leitura de 90 palavras por minuto. As médias dos valores das máximas é 107,62 e das mínimas é 20,62 e no texto informativo as médias dos valores das máximas é de 98,62 e 21,26 nas mínimas com uma amplitude entre 87 palavras no primeiro texto e 77 palavras no segundo texto, refletindo a heterogeneidade nas turmas.

Quadro 36 - Leitura do texto narrativo no início do 2º, 3º, 4º e 5º

1º ano = 55 palavras p/min.
2º ano = 90 palavras p/min.

2º ano = 90 palavras p/min
3º ano = 110 palavras p/min

2º ano 143 alunos	Número de palavras lidas no início do ano					
	< 30	30- 40	40- 50	50- 60	60- 90	>90
N	21	29	6	32	40	15
Total - %	56 (39,16%)			87 (60,84%)		

3º ano 142 alunos	Número de palavras lidas no início do ano					
	< 40	40- 60	60- 80	80- 90	90- 110	>110
N	5	14	47	21	36	19
Total- %	66 (46,48%)			76 (53,5%)		

3ºano= 110 palavras p/min.
4ºano = 125 palavras p/min

4ºano= 125 palavras p/min.
5ºano= 140 palavras p/min.

4ºano 147 alunos	Número de palavras lidas no início do ano				
	< 60	60-80	80-90	90-110	>110
N	12	26	27	53	29
Total e %	38(25,85%)		109(74,14%)		

5ºano 110 alunos	Número de palavras lidas no início do ano				
	< 70	70-90	90-110	110-125	>125
N	6	17	33	27	27
Total e %	23(20,91%)		87(79,09%)		

Os alunos do 3º ano apresentam uma diferença muito pequena (de 10 alunos) entre os que leram mais do que as palavras indicadas para o final do 2º ano (53,5%) e os que ainda não atingiram essa quantidade (46,48%) com um grupo de 47 alunos (33,10%) a ler entre 60 a 80 palavras por minuto. Em nosso entender, estes 47 alunos e os 21 do grupo seguinte (68 alunos=47,89%) caracterizam o estado de leitura nas turmas do 3º ano. No 3º ano as amplitudes entre as máximas (M) e as mínimas (m) na leitura dos dois textos são, aproximadamente, de 76 e 84 palavras (M=116,5; m=40) e (M=126,87; m=42,62).

Os 4º e 5º anos apresentam resultados revelando uma maior consolidação e autonomia. Os 82 alunos que no 4º ano leram mais de 90 palavras (55,78%), são quase tantos quanto os do 5º ano (87). Notámos também que apenas um quarto dos alunos do 4º ano terminou o 3ºano atingindo a leitura das 110 palavras por minuto proposta nas Metas curriculares. No grupo do 5º ano, verificámos que um quarto dos alunos (27) atingiu a leitura das 125 palavras por minuto proposta para o 4º ano e que outro quarto dos alunos (27) está próximo de atingir essa meta (110 a 125palavras).

Pelos motivos já indicados, quanto à maior dificuldade do texto informativo, esperávamos que os alunos lessem menos palavras que no texto narrativo. Porém, alguns alunos mantiveram o mesmo número de palavras lidas neste tipo de texto, o que parece ser bom, uma vez que este tipo de texto apela aos conhecimentos prévios do aluno no que se refere à ortografia e à semântica. Em algumas turmas, nomeadamente do 2ºano, os alunos que leram poucas palavras no texto narrativo (entre 5 e 38) conseguiram ler mais palavras no texto informativo, apresentando subidas elevadas (de 5 para 34 ou de 15 para 31, por exemplo) revelando-se estimulados com o exercício da leitura.

O quadro 37 resulta da análise dos dados de leitura nos dois momentos e apresenta a progressão da leitura, ou seja, indica o número de alunos de cada ano que leram mais

palavras no segundo momento, os que leram menos palavras e os que leram sensivelmente o mesmo número de palavras (mais ou menos 1,2 ou 3 palavras).

Quadro 37 - Análise da leitura nos dois momentos

<i>LEITURA</i>	<i>2º ano</i>	<i>3º ano</i>	<i>4º ano</i>	<i>5º ano</i>
<i>Quadro Global</i>				
Leram mais palavras no texto informativo	32 22,37%	54 38,02%	44 29,93%	27 24,54%
Leram menos palavra no texto informativo	81 56,64%	49 34,50%	78 53,06%	65 59,09%
Igual nº palavras Com diferenças de +/- 1,2,3	30 20,98%	39 27,46%	25 17,00%	18 16,36%
Total	143	142	147	110

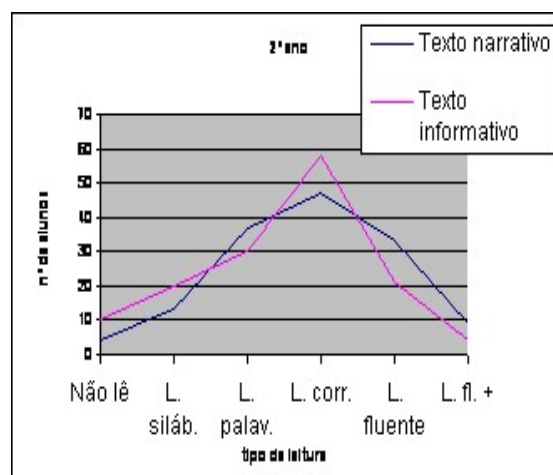
No total, foi no 3º ano que um maior número de alunos leu mais palavras no texto informativo (38,02%), embora a diferença entre os que leram mais palavras e os que leram menos seja pequena. O 3º ano apresenta também o maior número de alunos estáveis, isto é, que leram sensivelmente o mesmo número de palavras em ambos os textos (27,46%), o que pode ser interpretado como um aspeto positivo, uma vez que revela que conseguiram resolver pequenas dificuldades que o texto informativo lhes possa ter causado. No 2º ano, 56,64% dos alunos leram menos palavras no texto informativo, confirmando as informações de vários autores (Potts,1979, Giasson, 1993, por exemplo), quanto às dificuldades do texto informativo. Os valores do 4º e 5º anos são semelhantes, mas revelaram que os alunos do 5º ano tiveram maior dificuldade na leitura do texto informativo.

Durante a leitura registámos o tipo de leitura que cada um dos alunos fez seguindo uma tipologia caracterizada anteriormente. Apresentamos um conjunto de quadros com os dados da relação entre o texto narrativo e o texto informativo, onde registámos os valores de correlação, sempre muito fortes. Sobressai desde logo, em todos os anos, o “paralelismo” de resultados entre os dois tipos de textos, também bem visível nos gráficos que apresentamos. Numa leitura mais cuidada, verificamos que o tipo de leitura fluente apresenta uma ligeira melhoria nas turmas, principalmente nas turmas do 3º ano.

Quadro 38 - Relação entre a leitura do texto narrativo e informativo - 2º ano

Texto Narrativo						2º ano
NIê	L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.	
4	13	37	47	33	9	
2,8%	9,09%	25,9%	32,9%	23%	6,3%	
Texto Informativo						Corr TN/TI 0,88
NIê	L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.	
10	20	30	58	21	4	
7%	14%	21%	40,6%	14,7%	2,8%	

Gráfico 4 - Representação das duas leituras no 2º ano



No 2º ano, quadro 38, houve no texto informativo, um maior número de alunos a fazer uma leitura corrente em vez de leitura de palavras. Parece-nos que o exercício de leitura poderá ter contribuído para estes resultados.

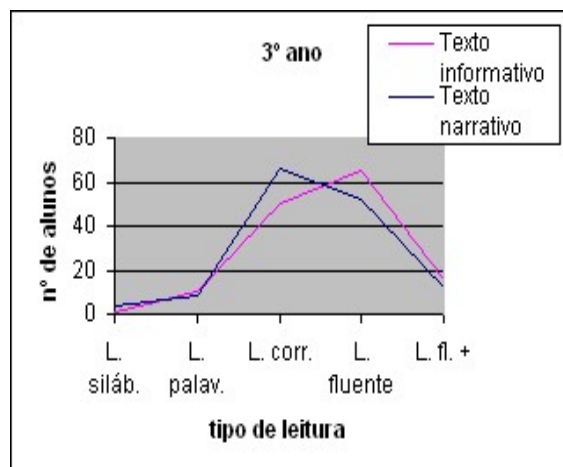
Três semanas depois da leitura de um texto narrativo, verificámos que na fluência do texto informativo, o número de alunos que não conseguiu ler mais do que duplicou, passando de 4 para 10, como podemos observar no quadro 38. Na leitura do texto informativo também houve mais alunos a recorrer à leitura silábica, assim como na leitura corrente onde a percentagem aumentou de 32,9% para 40,6%. Dos 37 alunos que fizeram uma leitura de palavras no texto narrativo, apenas 30 se mantiveram neste tipo de leitura na leitura do texto informativo. É provável que o excedente tenha migrado para o tipo de leitura silábica uma vez que esta tipologia apresenta um acréscimo equivalente à perda verificada na leitura de palavras. Mas com este tipo de texto notou-se também um menor número de alunos com autonomia na leitura fluente (de 33 passou para 21) bem como na leitura de mais fluência (de 9 passou a 4). Estes dados apontam para uma correlação muito forte entre as leituras do texto narrativo e informativo (0,88). Na leitura do gráfico 4 podemos visualizar esta correlação quase perfeita.

Os dados do 3º ano, apresentados no quadro 39, revelam uma maior autonomia na leitura, uma vez que a leitura do texto informativo apresenta um maior número de alunos nas leituras de mais fluência, fluência e na leitura de palavras. Apenas no texto informativo a leitura corrente apresenta menos percentagem de alunos que no texto narrativo.

Quadro 39 - Relação entre a leitura do texto narrativo e informativo - 3º ano

Texto Narrativo				
3º ano				
L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.
4	8	66	52	12
2,8%	5,6%	46,5%	36,6%	8,5%
Texto Informativo				
Corr. TN/TI 0,93				
L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.
1	10	50	65	16
0,7%	7%	35,2%	45,8%	11,3%

Gráfico 5 - Representação das duas leituras no 3º ano



A análise dos dados leva-nos a crer que o excedente da leitura corrente tenha migrado para as leituras fluente e de mais fluência. É provável também que a melhoria na leitura esteja relacionada com a insistência na leitura após o primeiro momento de avaliação. O impacto da leitura entre os alunos foi muito positivo como nos afirmaram todas as professoras do 2º, 3º e 4º anos. “Os alunos estranharam, mas estimulou-os. Vou usar esta estratégia” ou “estão sempre a pedir a leitura “cronometrada””.

Os dados da leitura do texto narrativo e do texto informativo apontam uma muito forte correlação (0,93). Na leitura do gráfico 5 podemos depreender esta correlação. O valor mais elevado da leitura do texto informativo está “deslocado” para a direita da leitura do texto narrativo indicando uma melhoria na leitura.

Pela análise dos dados do quadro 40, verificámos que no 4º ano já não há alunos a fazer uma leitura silábica e que o número de alunos que ainda fazem uma leitura de palavras duplica na leitura do texto informativo. Apenas 15% dos alunos conseguiram fazer uma leitura de mais fluência com o texto informativo.

No texto informativo, a leitura fluente também apresenta alguma instabilidade embora, aparentemente, tenha apenas “perdido” 4 elementos.

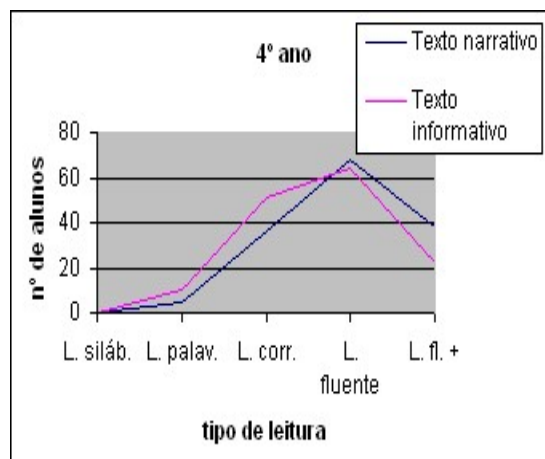
Parece-nos que a leitura fluente deve ter absorvido os excedentes da leitura de mais fluência (16) e que vinte dos seus elementos transitaram para a leitura corrente, que apresenta esse acréscimo. Ou seja, o conjunto de alunos classificados na leitura fluente do segundo momento é formado por 48 elementos, que faziam parte do grupo na leitura do

texto narrativo e os 16 elementos migrados da leitura de mais fluência. Tanto no primeiro momento da leitura como no segundo, a leitura fluente está próxima da metade dos alunos.

Quadro 40 - Relação entre a leitura do texto narrativo e informativo - 4º ano

Texto Narrativo				
4º ano				
L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.
0	5	36	68	38
0	3,4%	24,5%	46,3%	25,9%
Texto Informativo				
Corr. TN/TI 0,91				
L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.
0	10	51	64	22
0	6,8%	34,7%	43,5%	15%

Gráfico 6 - Representação das duas leituras no 4º ano



Os dados da leitura do texto narrativo e a do texto informativo apontam para uma muito forte correlação (0,91). O gráfico 6 dá uma visibilidade imediata ao progresso da leitura nestes dois momentos. Acreditamos que a frequência da atividade da leitura entre o primeiro e o segundo momento da aplicação das provas, poderá ter contribuído para o progresso da leitura.

Pela análise dos dados apresentados no quadro 41, verificamos que, no 5º ano, a leitura fluente se manteve “estável” com a mesma percentagem nos dois momentos de leitura (53,6%). Esta análise sugere-nos que a leitura fluente tenha recebido 10 elementos da leitura de mais fluência e que 10 dos seus elementos tenham migrado para a leitura corrente, perfazendo a diferença entre os dois momentos da leitura corrente. A leitura de palavras no texto informativo integrou o aluno que inicialmente fez uma leitura silábica.

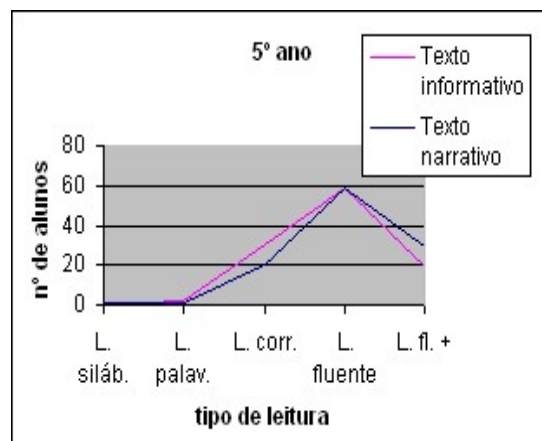
Este grupo apresenta uma correlação muito forte (0,96) entre a leitura do texto narrativo e a do texto informativo e é o grupo com a maior correlação.

No gráfico 7 podemos ter uma apreensão global das prestações deste grupo com valores máximos da leitura fluente inferiores aos apresentados no gráfico do 4º ano.

Quadro 41 - Relação entre a leitura do texto narrativo e informativo - 5º ano

Texto Narrativo				
5º ano				
L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.
1	1	20	59	29
0,9%	0,9%	18,2%	53,6%	26,4%
Texto Informativo				
Corr. TN/TI 0,96				
L.S.	L.P.	L.C.	L.F.	L.F+.
0	2	30	59	19
0	1,8%	27,3%	53,6%	17,3%

Gráfico 7 - Representação das duas leituras no 5º ano



Em síntese, poderemos inferir que a correlação entre os textos narrativo e informativo atinge os valores mais elevados nos anos charneira deste ciclo – 2º e 4º anos. Recordemos que ao testarmos os alunos no início dos 3º e 5º anos, estamos realmente a apreender os conhecimentos sistematizados dos anos anteriores- 2 e 4º anos.

No 2º ano é desejável que os alunos tenham já um bom domínio da leitura, principalmente com textos narrativos. Até ao 4º ano pressupõe-se que os alunos adquiram uma boa autonomia de leitura de vários textos. Contribuirá para esta autonomia de leitura a frequência e o hábito de ler em voz alta. Porém, com a pressão da avaliação final, é provável que não haja a frequência suficiente desta atividade e que o professor não a valorize devidamente. Talvez o comentário de uma das professoras do 4º ano ilustre esta inferência ao dizer-nos que os alunos tinham mostrado “*entusiasmo com a leitura num minuto e que passa a ser mais praticável*”.

Durante a leitura estivemos atentos à postura do aluno. Observámos que em algumas turmas os alunos tinham o hábito de acompanhar a palavra e a frase com o dedo ou o lápis, principalmente os alunos com maior dificuldade. No 5º ano há menos alunos a recorrer a esta estratégia. Os alunos com mais fluência, por vezes levantam a folha acompanhando o ângulo de 45º dos braços, mas no final da linha usam o dedo para fazer a translineação. Os alunos com maior fluência na leitura apenas acompanham o texto com os olhos. Na leitura do texto informativo há um maior número de alunos a acompanhar o texto com o dedo

Outra das provas realizadas para auscultarmos as competências da compreensão dos alunos foi a compreensão semântica e a lexical. Para analisarmos a Compreensão Semântica usámos o conjunto de frases do Teste de Idade de Leitura (TIL), numa adaptação do teste

Lobrot L3 feita por Sucena e Castro (2010), cuja tarefa consiste em completar a frase selecionando a palavra correta entre as cinco hipóteses dadas. Este teste não pretendeu determinar a idade de leitura dos alunos como previa o teste original. Neste trabalho apenas usámos as frases para avaliar a compreensão semântica. A realização desta tarefa apela a dois aspetos importantes da leitura – a descodificação, quando o aluno lê cada uma das 36 frases incompletas, e a compreensão, quando identifica a palavra que completa o sentido da frase.

O teste foi apresentado como sendo um jogo e foi realizado, como já referimos, por alunos que iniciaram o 2º, 3º, 4º e 5º anos no ano letivo 2013/14. Explicamos e exemplificámos o exercício apresentando duas frases incompletas e, oralmente e em conjunto, completámos as frases com as palavras adequadas.

Na aplicação deste teste, tivemos em consideração as condições de realização propostas pelas autoras. Pedimos aos alunos que preenchessem o nome no cabeçalho da primeira folha e que usassem um lápis de cor viva para assinalar a palavra adequada às frases incompletas. Recomendámos-lhes também que durante a realização da prova não interrompessem nem perguntassem o que fosse.

As 36 frases sugeriam apenas uma resposta com correção semântica, mas a questão 5 apresentava no conjunto de hipóteses duas respostas plausíveis como se poderá observar: “Ele fugiu a correr porque viu um” ... lobo / porco. A resposta correta apontava para a palavra <lobo>, mas para as crianças da cidade também o porco suscita algum temor e por isso aceitámo-la como correta. Na questão 15 “O meu tio depois de muito estudar tornou-se um...” médico /senhor, aceitámos a hipótese <senhor> por ser correta semanticamente e corresponder à linguagem corrente. Também na questão 7 “A estação é no meio da ...” cidade /Piedade, considerámos correta a hipótese Piedade dada a proximidade desta localidade da zona habitacional dos alunos. Mas, esta frase ofereceu alguma dificuldade semântica em todos os anos de escolaridade. Do conjunto de hipóteses para completarem a frase – Piedade, cidade, seriedade, tarde, vontade – muitos dos alunos, inexplicavelmente, escolheram a hipótese <tarde>. Nas frases 15 e 16 as hipóteses corretas eram, respetivamente, <médico> e <cobertor> mas alguns dos alunos percecionaram <médio> e <coberto>. A frase 19 exigia que se completasse uma ironia: “Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: pescou uma... “<sapatilha> seria a resposta correta, mas muitos dos alunos optaram pela resposta lógica <sardinha>. As frases mais difíceis eram, em nosso entender, as frases 34 “As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua <vaidade>” Uma das respostas mais dadas à frase 34 foi <curiosidade>. A frase 35 exigia o

domínio das relações de parentesco “O marido de uma filha é para a mãe dessa filha...< Genro>”. A resposta a estas duas últimas frases foi pontualmente acessível a alguns alunos do 2º ano, mas foi mais respondida pelos 4º e 5º anos. Noutra frase verificámos que alguns dos alunos oriundos dos PALOP escolheram como resposta expressões mais frequentes nestes países: “Ele partiu a loiça e por isso foi...” < cortado > ou < levado >. (quadros gerais em anexo).

Nesta prova, além do conhecimento semântico do aluno, também a fluência da leitura permitia completar o maior número de frases num minuto. O 2º ano, ainda em processo de consolidação da leitura, foi o que em média completou menos frases (11). O 3º e o 4º ano tiveram, em média, prestações semelhantes completando 18 e 19 frases, respetivamente. O 5º ano completou em média 17 frases, destacando-se a turma A com 25 frases.

Nos quadros 42 apresentamos as correlações em cada uma das turmas de cada ano entre a leitura 1 (texto narrativo) e a leitura 2 (texto informativo), como já referimos mais atrás quando mencionámos os valores por ano, de cada uma destas leituras com a compreensão semântica.

Quadro 42 - Correlações entre a leitura 1 e 2 e a compreensão semântica

Correlações no 2º ano

2º ano	<i>Leit 1+ Leit 2</i>	<i>Leit1+ Comp Semân</i>	<i>Leit2+ Comp Semân</i>
A	0,92	0,85	0,92
B	0,91	0,88	0,90
C	0,95	0,84	0,77
D	0,75	0,65	0,66
E	0,87	0,71	0,62
F	0,87	0,81	0,84
G	0,90	0,77	0,88
H	0,90	0,85	0,88

Correlações no 3º ano

3º ano	<i>L1+ L2</i>	<i>L1+ Comp Semân</i>	<i>L2+ Comp Semân</i>
A	0,83	0,69	0,57
B	0,93	0,90	0,94
C	0,91	0,77	0,89
D	0,83	0,86	0,74
E	0,88	0,84	0,76
F	0,76	0,73	0,52
G	0,90	0,88	0,82
H	0,78	0,67	0,80

corr forte >0.70; corr moderada 0.30 a 0.70; < 0.30 fraca
(A Verde, Correlação moderada; A Vermelho forte Correlação)

Correlações no 4º ano

4ª ano	Leit1+ Leit 2	Leit1+ Comp Semân	Leit 2+ Comp Semân
A	0,81	0,81	0,75
B	0,83	0,58	0,56
C	0,62	0,41	0,89
D	0,87	0,86	0,92
E	0,95	0,92	0,94
F	0,86	0,80	0,82
G	0,85	0,50	0,54
H	0,85	0,69	0,60
I	0,57	0,34	0,74

Correlações no 5º ano

5ª ano	L1+ L2	L1+ Comp Semân	L2+ Comp Semân
A	0,80	0,80	0,57
B	0,62	0,55	0,61
C	0,73	0,62	0,78
D	0,86	0,77	0,62
E	0,95	0,92	0,91
EC	0,85	0,74	0,85
F	0,93	0,04	0,78

Nos quadros do 2º e 3º anos verificamos que todas as turmas apresentam valores de correlação muito fortes nos dois tipos de leituras, entre 0,75 e 0,95 no 2º ano e 0,76 e 0,93 no 3º ano. No 2º ano a leitura do texto narrativo e informativo com a compreensão semântica aponta para valores de correlação muito forte sendo geralmente maior na relação com o texto informativo. No entanto, três turmas apresentam valores inferiores na relação da leitura informativa com a compreensão semântica.

A turma do 2º ano com a correlação mais baixa (apesar de forte) entre as leituras foi a que apresentou valores moderados na relação de cada uma das leituras com a compreensão semântica. Este último dado parece vir reforçar a necessidade de uma autonomia na leitura para o sucesso da compreensão. É provável também que o facto de a professora desta turma ter recorrido ao “Baú das histórias” e a contos populares para iniciação do método das 28 Palavras e desenvolvido atividades de pré-leitura tenham contribuído para a compreensão semântica

Comparativamente com as turmas do 3º, 4º e 5º anos, o grupo do 2º ano é o que apresenta correlações mais elevadas nas variáveis apresentadas devido, provavelmente, há pouca consolidação de conhecimentos linguísticos.

No 3º ano os valores de correlação fortes entre a leitura e a compreensão semântica são, tendencialmente, superiores com o texto informativo, exceto em duas turmas que apresentaram valores moderados de correlação. No 4º ano as correlações moderadas entre as leituras em duas das turmas revelam-se também moderadas entre a leitura do texto narrativo e a compreensão semântica, mas apresentam-se fortes entre a leitura do texto informativo e a compreensão semântica.

Outras três turmas mostram correlações fortes entre as leituras, mas este facto parece não influenciar a compreensão. Nas turmas do 5ºano apenas uma turma apresenta correlações moderadas nos três momentos de análise. As correlações entre estas variáveis mantêm-se fortes nos três momentos analisados, mas apresentam uma ligeira descida.

Analisámos também a compreensão lexical, que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras no aspeto fónico, ortográfico e na sua estrutura interna, através de um conjunto de palavras relacionadas com o texto de cada ano, numa “Sopa de letras”, atividade sugerida no documento PNEP.

Acreditamos que a escrita das palavras em diversas direções apresenta diferentes dificuldades e revela o grau de autonomia da leitura. Assim, a escrita na horizontal será a mais fácil porque está de acordo com a lateralidade da escrita quando apresentada da esquerda para a direita, mas tem um grau de dificuldade maior quando escrita da direita para a esquerda. As palavras escritas na vertical, de cima para baixo, de forma descendente, apresentam-se com um grau de dificuldade superior às horizontais, mas inferior à representação na vertical de modo ascendente, isto é, de baixo para cima. As palavras escritas na diagonal são as que oferecem maior dificuldade. Tomando estas premissas como referência, organizámos a “sopa de letras” de acordo com o ano de escolaridade e com o texto apresentado.

No 2º ano os alunos deveriam procurar nove palavras, 3 escritas na horizontal, 3 na vertical descendente, 2 palavras compostas apresentadas na horizontal e vertical e uma na vertical ascendente. No 3º ano a “Sopa de letras” foi formada por dez palavras: 4 na horizontal, 4 na vertical descendente, uma na vertical ascendente e uma escrita da direita para a esquerda. O 4ºano deveria encontrar doze palavras: 4 horizontais, 5 verticais descendentes, 2 verticais ascendentes e uma na diagonal.

A prova do 5º ano foi formada por 8 palavras, sendo uma na horizontal, 4 verticais descendentes e 2 verticais ascendentes e uma na diagonal.

Se as relações que analisámos anteriormente (leituras e compreensão semântica) ressaltavam os valores fortes, na compreensão lexical verificam-se logo valores menos significativos, sendo genericamente moderados e alguns valores de correlação fracos. (quadro 43).

Nos 2º e 3º anos verifica-se, de uma maneira geral, uma correlação moderada entre a compreensão lexical e as leituras do texto narrativo (L1) e do texto informativo (L2) e com a compreensão semântica. O mesmo se verifica nas turmas do 4º ano.

No 5º ano é onde se verifica uma maior variabilidade nos valores de correlação quando se analisa a leitura do texto narrativo (L1) e a compreensão lexical. Há uma correlação moderada na maior parte das turmas, destacando-se uma turma em que as correlações tendem para fortes.

Quadro 43 - Correlações da compreensão lexical com a leitura 1 e 2 e a compreensão semântica

Dados do 2º ano

2º ano	<i>Comp Sem+ Comp Lexical</i>	<i>Leit1+ Comp Lexical</i>	<i>Leit2+ Comp Lexical</i>
A	0,40	0,24	0,36
B	0,53	0,41	0,36
C	0,50	0,60	0,66
D	0,34	0,37	0,21
E	0,40	0,34	0,34
F	0,56	0,56	0,29
G	0,42	0,29	0,26
H	0,59	0,69	0,64

Dados do 3º ano

3º ano	<i>Comp Sem+ Comp Lexical</i>	<i>L1+ Comp Lexical</i>	<i>L2+ Comp Lexical</i>
A	0,45	0,24	0,51
B	0,54	0,41	0,52
C	0,62	0,60	0,66
D	0,01	0,37	0,30
E	0,47	0,34	0,62
F	0,46	0,56	0,40
G	0,52	0,29	0,48
H	0,43	0,69	0,16

A Verde, Correlação moderada; > 0.30 a 0.70

A Vermelho Correlação forte >0.70;

correlação fraca <0.30

Dados do 4º ano

4º ano	<i>Comp Sem+ Comp Lexical</i>	<i>L1+ Comp Lexical</i>	<i>L2+ Comp Lexical</i>
A	0,18	0,40	0,34
B	0,30	0,06	0,16
C	0,48	0,10	0,44
D	0,41	0,51	0,58
E	0,61	0,63	0,52
F	0,34	0,19	0,26
G	0,20	0,30	0,24
H	0,16	0,01	0,13
I	0,30	0,02	0,28

Dados do 5º ano

5º ano	<i>Comp Sem+ Comp Lexical</i>	<i>L1+ Comp Lexical</i>	<i>L2+ Comp Lexical</i>
A	0,12	0,13	0,16
B	0,20	0,08	0,08
C	0,62	0,72	0,60
D	0,52	0,48	0,41
E	0,34	0,53	0,44
EC	0,49	0,45	0,52
F	0,40	0,12	0,37

Para compreendermos melhor as prestações obtidas nestas turmas, procedemos à determinação da média e do desvio-padrão, parâmetros de tendência central, para cada uma das turmas da nossa amostra quanto à compreensão lexical como apresentamos no quadro

44. Assinalámos a vermelho os valores médios mais altos e os mais baixos em cada ano e a verde os valores de desvio-padrão mais altos e mais baixos em cada ano.

Pela análise dos resultados verificamos que uma das turmas do 2ºano (B) apresenta a média mais alta e o menor desvio-padrão, o que mostra uma grande homogeneidade e indica que a turma tem, em geral, uma boa prestação na compreensão lexical.

Quadro 44 - Média e desvio-padrão da compreensão lexical

<i>TURMAS</i>		<i>2ºano</i>	<i>3ºano</i>	<i>4ºano</i>	<i>5ºano</i>
A	Média	72,96	91,75	76,00	92,19
	Desvio-padrão	30,32	13,10	24,46	22,83
B	Média	92,71	88,68	93,46	97,15
	Desvio-padrão	13,30	26,69	13,93	6,49
C	Média	81,25	81,17	38,43	88,12
	Desvio-padrão	30,99	22,96	21,68	26,02
D	Média	90,95	95,59	79,20	97,93
	Desvio-padrão	23,13	7,05	29,37	5,69
E	Média	45,18	79,33	73,38	89,08
	Desvio-padrão	46,43	27,30	30,07	26,37
F	Média	80,38	79,57	94,13	EC 92,83
	Desvio-padrão	24,85	28,63	12,92	14,94
G	Média	82,75	83,94	73,20	F 96,86
	Desvio-padrão	28,70	21,82	27,60	8,45
H	Média	68,63	87,55	87,82	
	Desvio-padrão	42,29	17,68	14,89	
I	Média			88,42	
	Desvio-padrão			18,42	
Média por anos		76,85	85,95	78,23	93,45

Globalmente verificamos que a média das turmas aumenta gradualmente ao longo dos anos seguintes., exceto no 4º ano. Os valores do 4º ano surpreenderam-nos e tentámos encontrara uma razão para tal. Possivelmente os alunos do 4ºano consideraram o exercício difícil e necessitavam de mais tempo para o resolver ou não valorizaram o exercício por o julgarem como um jogo e abordaram o exercício “Sopa de letras” de forma mais displicente. Três turmas do 5º ano (B, D e F) apresentam médias elevadas e desvios-padrão baixos indicando haver uma certa homogeneidade nesta competência.

Uma das turmas do 2ºano (E) apresenta a média mais baixa deste ano, mas um desvio-padrão alto indicando ser uma turma com fraco desempenho em que apenas alguns alunos se destacam com uma boa prestação. Uma turma do 4ºano com a melhor prestação nas leituras (109,79 e 102,14) apresenta na compreensão lexical os valores da média mais baixos de todos os anos. Uma vez que a compreensão lexical está relacionada com o desenvolvimento da consciência fonológica é provável que estes valores reflitam um fraco desenvolvimento desta competência nos anos anteriores, como vimos referindo. Aliás, os resultados globais verificados na compreensão lexical surpreenderam-nos um pouco pois esperávamos valores de correlação com as leituras mais significativos. O facto de a prova ter sido apresentada sob a forma de jogo (sopa de letras) terá levado, não só o 5º ano, a encará-la de forma ligo displicente e pouco “séria”.

Partindo das sugestões apresentadas no documento PNEP sobre a compreensão de textos, elaborámos questões que integravam algumas das propostas que nos pareceram mais simples para cada ano de escolaridade. A compreensão literal, inferencial e crítica foi analisada através de propostas relacionadas com os textos, um narrativo e outro informativo, adaptado ao ano de escolaridade (modelos e matriz de classificação em anexo).

Na seleção dos textos narrativos tivemos em atenção as obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura para cada ano, os textos dos manuais adotados em cada ano e em cada agrupamento, procurando uma obra e um texto que não fosse do conhecimento de alunos dessa faixa etária. Os textos informativos resultaram de pesquisas feita por nós e apresentaram-se relacionados com a personagem principal dos textos narrativos. Assim, o texto narrativo do 2º ano, era um trecho adaptado da obra *A Menina do Mar* de Sophia de Mello Breyner e Andersen. O texto informativo, debruçava-se sobre as características do peixe palhaço, baseado nas informações do Aquário Vasco da Gama e do Mundo-marinho. No 3º ano o texto narrativo “Lúcia e a borboleta” foi adaptado da obra *Marcella, uma amiga que veio de longe* de Daniel Marques Ferreira. E porque a personagem era uma borboleta, o texto informativo apresentava as características de “A borboleta monarca”, com base nas informações do National Geographic de agosto 1976. O texto narrativo do 4º ano foi adaptado do conto “O caçador de borboletas” incluída na obra *Estranhões e Bizarros* de José Eduardo Agualusa. O texto informativo, relacionava-se com o tema do conto anterior e expandia o conhecimento sobre as borboletas na questão “Porque são as asas das borboletas tão

coloridas?” e foi baseado no livro *Sabes Porquê? Planta Terra*, de Kathy Hollard e no <www.sitedecuriosidades.com>. O texto narrativo do 5º ano foi o conto “O primeiro Pirilampo do mundo” também da obra *Estranhões e Bizarrocos* de José Eduardo Agualusa. O texto informativo expandia o conhecimento sobre os pirilampos em “Como luzem os pirilampos?” e foi baseado no livro *Sabes porquê? O grande circo da ciência*, de Kathy Wollard e Debra Solomon.

As provas foram construídas com várias questões que permitissem fazer inferências quanto à compreensão literal, inferencial e crítica (em Anexo os Critérios de classificação). As respostas às questões apresentadas apelavam à escolha múltipla, à associação, à ordenação, ao completamento e ao verdadeiro e falso (itens de seleção) e questões às quais os alunos deveriam dar uma resposta curta ou restrita. Apenas uma questão da prova do 5º ano sugeria uma resposta extensa.

O quadro 45, que deve ser lido em conjunto com o quadro anterior, resulta da síntese da prestação dos alunos (quadro global em anexo) às questões da compreensão literal, inferencial e crítica e indica o número de alunos cuja prestação melhorou na segunda prova e por isso apresentaram valores superiores, os que não tendo melhorado apresentaram valores menores ou os que mantiveram sensivelmente o mesmo valor atribuído nas respostas dadas aos diferentes tipos de compreensão nas duas provas (com diferenças entre 1,2 ou 3 pontos).

Na análise à prestação do 2ºano verificámos que os alunos com maior fluência na leitura atingiram uma boa pontuação na compreensão inferencial e crítica. Alguns alunos que leram entre 50/60 palavras conseguiram apreender o sentido do texto narrativo nos três momentos da compreensão. Mas no texto informativo 4 alunos não responderam às questões da compreensão inferencial e 27 não resolveram as questões da compreensão crítica.

No 3º ano verificámos que todos os alunos responderam à compreensão literal, mas não atingiram a pontuação máxima. No entanto foi o único ano cujos valores subiram na compreensão literal e na compreensão inferencial. Os valores máximos foram atingidos por alunos com melhores leituras, embora certos alunos (11) não tivessem conseguido resolver as questões da compreensão crítica.

Quadro 45 - Progressão entre a compreensão literal, inferencial e crítica no 1º e 2º momentos
(número de alunos e percentagem)

Dados do 2º ano					Dados do 3º ano				
2ºano = 143 alunos	Valores iguais (+/- 1,2,3)	Valores menores (descem)	Valores maiores (sobem)	Não responde	3ºano = 142 alunos	Valores iguais (+/- 1,2,3)	Valores menores (descem)	Valores maiores (sobem)	Não resp onde
Compreensão literal 1 e 2	59 41,26%	14 9,79%	70 45,95%		Compreensão literal 1 e 2	27 19,01%	9 6,33%	106 74,64%	
Compreensão inferencial 1e2	19 13,29%	78 54,54%	42 29,37%	4 2,80%	Compreensão inferencial 1e2	29 20,42%	54 38,02%	59 41,54%	
Compreensão crítica 1e2	2 1,40%	58 40,56%	56 39,16%	27 18,88%	Compreensão crítica 1e2	16 11,26%	74 52,11%	41 28,87%	11 7,74%

Dados do 4º ano					Dados do 5º ano				
4ºano = 147 alunos	Valores iguais (+/- 1,2,3)	Valores menores (descem)	Valores maiores (sobem)	Não responde	5ºano =110 alunos	Valores iguais (+/- 1,2,3)	Valores menore s (desce)	Valores maiores (sobe)	Não respo nde
Compreensão literal 1 e 2	45 30,6%	73 49,66%	29 19,72%		Compreensã o literal 1 e 2	33 30%	9 8,18%	68 61,81%	
Compreensão inferencial 1e2	31 21,08%	45 30,65%	71 48,30%		Compreensã o inferencial 1e2	19 17,27%	83 75,45%	8 7,27%	
Compreensão crítica 1e2	32 22,06%	63 43,45%	50 34,48%	2 1,36%	Compreensã o crítica 1e2	24 21,81%	61 55,45%	25 22,73%	1 0,90%

Embora alguns alunos tivessem lido mais de 100 palavras, constatámos que não tiveram sucesso na compreensão inferencial e crítica. Assim, o sucesso da compreensão inferencial e crítica parece não depender do número de palavras lidas. A compreensão literal foi mais bem-sucedida com o texto informativo do que com o texto narrativo em todos os anos, exceto no 4ºano em que apresenta melhor prestação na compreensão inferencial. E este facto reforça a nossa perceção de que as diferentes formas de apresentar os exercícios propostos na prova influenciaram os resultados

obtidos. Por outro lado, também poderá indicar que, na construção das suas fichas, os professores não integram as estratégias apresentadas no PNEP recorrendo mais à forma estereotipada de fichas. Por isso, as questões apresentadas terão resultado como novidade.

Verificámos ainda que os alunos que leram poucas palavras na leitura do texto narrativo foram os que apresentaram uma melhoria no 2º momento (muitas vezes mais de 10 palavras).

No sentido de completarmos a informação destes quadros analisámos as correlações entre a leitura e a compreensão como apresentamos no quadro 46. Globalmente os valores de correlação tendem para moderados. Tendencialmente, no 2º e 3º anos, é onde se verificam valores mais elevados, considerando a leitura 1 e a compreensão literal e inferencial 1. Nos restantes anos não se identifica qualquer tendência clara de correlação. Provavelmente isto poderá indicar que, além da fluência da leitura e da maior ou menor capacidade de compreensão dos textos, os alunos não estavam muito habituados ao tipo de exercícios que apresentámos nas provas, principalmente os alunos do 4º e 5º anos e o facto da quebra da ficha-rotina por provas com alguns exercícios diferentes tenha contribuído para uma dificuldade na compreensão.

Quadro 46 - Correlação entre a leitura e a compreensão literal, inferencial e crítica 1 e 2

Dados do 2º ano							Dados do 3º ano						
2º ano	Leit1+ Comp Literal 1	Leit1+ Comp Infer. 1	Leit1+ Comp Crítica 1	Leit2+ Comp Literal 2	Leit2+ Comp Infer 2	Leit2+ Comp Crítica 2	3º ano	Leit1+ Comp Literal 1	Leit1+ Comp Infer 1	Leit1+ Comp Crítica 1	Leit2+ Comp Literal 2	Leit2+ Comp Infer 2	Leit2+ Comp Crítica 2
A	0,54	0,52	0,63	0,46	0,20	0,48	A	0,14	0,65	0,43	0,45	0,00	0,39
B	0,89	0,25	0,39	0,29	0,14	-0,26	B	0,50	0,14	0,05	0,64	0,41	0,52
C	0,26	0,21	0,52	0,63	-0,08	0,24	C	0,02	0,35	0,25	0,41	0,43	0,29
D	0,65	0,50	-0,11	-0,07	0,04	-0,08	D	0,32	-0,19	0,01	-0,18	-0,01	-0,01
E	0,58	0,61	0,64	0,50	0,18	-0,11	E	0,78	0,77	-0,17	0,50	0,66	0,32
F	0,77	0,84	0,64	-0,08	-0,04	0,43	F	0,43	0,41	0,51	0,65	0,40	0,53
G	0,47	0,74	0,61	0,51	0,43	0,52	G	0,49	0,56	0,14	0,47	0,48	0,25
H	0,76	0,73	0,80	0,41	0,47	0,26	H	0,29	0,27	0,25	0,32	0,53	0,17

(A Verde, Correlação moderada; A Vermelho forte Correlação forte
 correlação forte >0.70; correlação moderada 0.30 a 0.70; correlação fraca <0.30

Dados do 4º ano

4º ano	Leit1+ Comp Literal	Leit1+ Comp Infer.	Leit1+ Comp Crítica	Leit2+ Comp Literal	Leit2+ Comp Infer	Leit2+ Comp Crítica
	1	1	1	2	2	2
A	0,28	0,40	0,23	0,38	0,18	0,28
B	0,38	0,37	0,02	0,06	-0,01	0,10
C	0,15	0,11	0,19	0,22	0,53	0,16
D	0,54	0,08	0,45	0,47	-0,50	0,62
E	0,47	0,73	0,09	0,73	0,28	0,24
F	0,20	0,64	-0,09	0,42	0,10	0,12
G	-0,25	0,47	0,31	0,28	0,06	-0,01
H	0,30	0,20	0,62	0,45	0,11	0,02
I	0,17	0,40	-0,06	0,40	0,26	0,00

Dados do 5º ano

5º ano	Leit1+ Comp Literal	Leit1+ Com Infer	Leit1+ Com Crítica	Leit2+ Com Literal	Leit2+ Comp Infer	Leit2+ Comp Crítica
	1l	1.	1	2	2	2
A	0,45	0,28	0,55	0,55	0,23	0,27
B	0,15	0,40	0,46	0,46	0,30	0,33
C	0,61	0,61	0,39	0,57	0,23	0,45
D	0,69	0,58	0,52	0,33	0,12	0,21
E	0,71	0,67	0,70	0,40	0,55	0,61
EC	0,04	0,32	0,07	0,31	0,14	-0,08
F	0,33	0,75	0,50	0,61	0,77	0,55

Por outro lado, estes dados parecem confirmar aquilo que à partida será uma evidência para todos nós: a competência da leitura influencia decisivamente a competência de compreensão. O 2º ano parece confirmar isso mesmo. Sendo um ano em que a competência de leitura ainda não está completamente adquirida por muitos alunos, há uma maior demarcação significativa relativamente aos que já leem, no que se refere à compreensão. Era para nós, de alguma forma, um dado esperado e que nos agradou ter visto confirmado. Mas os dados mostram-nos também que a técnica da leitura, só por si, não justifica a competência de compreensão, sobretudo na compreensão inferencial e crítica (registrando mesmo alguns valores de correlação negativa).

5 – Que transposição didática?

A transposição didática acontece sempre que o professor selecione um conteúdo e organize a forma de o abordar através da planificação de aula; quando o professor estabelece etapas de aprendizagem de um conteúdo para uma melhor compreensão dessa matéria; quando recorre a diversos materiais para exemplificar e concretizar um assunto mais complexo ou quando reforça e repete determinada matéria visando o sucesso daquela aprendizagem. No 1.ºCiclo, este aspeto ainda é mais importante porque é necessário

transformar o conhecimento acadêmico em unidades mais simples, de forma a poder ser transmitido a crianças desta faixa etária.

Para aferirmos essa transformação, orientámos a pesquisa para a transposição didática nas diferentes disciplinas das ciências sociais e humanas e encontramos alguns estudos recentes na área da História, Língua Estrangeira (francês) e Língua Materna. Um dos estudos analisados foi o de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) sobre as práticas de alfabetização. Estas autoras, reconhecendo que nos últimos vinte anos no Brasil o ensino da leitura e escrita se baseava na descodificação e codificação do alfabeto, analisaram a dinâmica da construção dos saberes escolares em dois domínios:

- Com base nos estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, as autoras caracterizaram os conhecimentos dos alunos, no início da sua alfabetização, quanto aos aspectos metalinguísticos da leitura e escrita e da consciência fonológica;
- Por outro lado, procuraram explicar as práticas profissionais e os mecanismos usados pelos 9 professores nas suas práticas letivas para o desenvolvimento da leitura e escrita. Para aferir da transposição didática, as autoras analisaram os saberes-base dos professores e foram verificar como é que os saberes científicos adquiridos em acções de formação tinham sido transformados em objeto de estudo na escola. As professoras que constituíam a amostra mostraram receptividade aos saberes por ensinar e dispostas a integrar o saber-ensinado na sua prática letiva. As autoras deste estudo concluíram que as mudanças das práticas estão sujeitas à interpretação da alfabetização e ao seu próprio processo quando alfabetizado, pelo que face “...às novas descobertas sobre alfabetização não se apresentaram da forma como tinham sido idealizadas pelos especialistas, o que indica certa limitação da teoria da Transposição didática na compreensão dos processos que geram os saberes efetivamente ensinados”. (p.262)

As acções do PNEP abordaram informações teóricas de uma disciplina científica, e os conteúdos dessas informações devem ser transformadas e adaptadas à faixa etária com que se trabalha e aos contextos de aprendizagem. O próprio programa transpõe essas informações para situações curriculares.

As propostas de trabalho desenvolvidas pelas professoras-formandas em contexto de sala de aula, com a supervisão das formadoras residentes, reforçaram e contextualizaram estes conteúdos científicos.

No nosso trabalho analisámos a transposição didática dos conhecimentos PNEP através das respostas dadas pelos professores às perguntas sobre “Quais as atividades PNEP mais usadas?”, “Como integrou os conhecimentos?” e “Quais as estratégias mais e menos

usadas?"; através dos resultados dos alunos e pela exposição mural ou dinâmica de sala de aula que indiciassem a integração desses conhecimentos.

Com base nas estratégias que os professores dizem ter integrado, já apresentado nos quadros 25, e comparando com as apresentadas no quadro 36, verificamos que os professores referem que as atividades mais usadas são o Baú das histórias/Avental de histórias ou a Biblioteca, revelando sensibilidade para a leitura e construção de histórias como forma de desenvolver a compreensão e o gosto pela leitura.

Quanto à integração, o aspeto muito referido pelos professores foi a leitura de diferentes textos. Neste ponto, é provável que a pressão curricular e a ausência de instrumentos que permitam reproduzir novos textos, possam condicionar os professores à diversidade de textos apresentados no manual. Ainda a propósito de textos, lembramos que alguns professores, principalmente do 3º e 4º anos, mostraram-se sensibilizados com a possibilidade de desenvolverem os conteúdos de Português através de textos informativos do Estudo do Meio. Assim sendo, com a exploração temática dos conteúdos do Estudo do Meio, se o professor desenvolver a compreensão oral, apelará ao conhecimento prévio dos alunos, sequenciará as ações com o registo temporal do acontecimento, ampliará a área vocabular, e, sem apoio de atividades estruturadas dos manuais, estará a fazer a transposição didática recorrendo a estratégias abordados na formação PNEP. Mas parece que ainda não valorizam os registos escritos com os procedimentos de análise do texto informativo e fazem a abordagem apenas pela oralidade ou aplicando um questionário interpretativo ao assunto tratado.

Porém, as respostas às estratégias menos usadas refletem o fraco uso das estratégias de leitura que façam apelo a uma planificação mais demorada, não incluída nos manuais, como o mapeamento de histórias e a prancha de histórias, que agradou à maioria dos professores, mas parece não ter sofrido uma transposição didática para as suas práticas letivas. A pré-leitura e a possibilidade de alterar o final da história, referida por alguns professores, está agora mais formalizado com o reforço das atividades do Plano Nacional de Leitura. Mas a atividade de pré-leitura parece ser usada ocasionalmente no 2º ano porque, como nos referiam alguns professores, nos restantes anos não lhes permite avaliar a capacidade do aluno na compreensão do texto.

Alguns professores referem aplicar a transposição didática da consciência fonológica, agora já formalizada e integrada nos manuais escolares. Também o desenvolvimento da compreensão e expressão oral com a observação de imagem proposta no manual, no início a novos conteúdos, poderá induzir o professor a fazer uma transposição do vivido com a

imagem apresentada no manual. No entanto, as atividades que exigem uma disponibilidade estrutural e temporal diferente, como o mapeamento ou a planificação, por exemplo, começaram por ser usadas pontualmente e com o tempo e a ausência de estímulo deixaram de ser usadas. Ou seja, as atividades que necessitam de tempo para a sua execução, vão sendo preteridas a favor dos conteúdos programáticos já estruturados no manual escolar.

O material fornecido para a abordagem de cada um dos Domínios de Formação incluía um conjunto de sugestões para a transposição. Por exemplo, na transposição da decifração para as práticas letivas, o documento propõe exercícios de “atividades deliberadas e sistemáticas de consciência fonológica (da reconstrução silábica à manipulação fonémica); correspondência som/grafema (sequência de sons/sequência de grafemas).” Algumas destas sugestões foram também introduzidas nos manuais escolares e deste modo passaram a fazer parte da prática dos professores.

No que se refere a materiais didáticos, estes podem ser os manuais ou os produzidos pelos alunos da turma. As estratégias PNEP apresentadas no quadro 47 e vivenciadas pelas professoras durante a formação, possibilitam o desenvolvimento de alguns materiais didáticos representativos da estratégia abordada e que contribuem para a compreensão leitora.

Por exemplo, quando o professor no final da leitura de um texto, do manual ou de um livro de histórias, orienta os alunos para a identificação das ideias do texto ou da história, dos personagens principais, estabelece a sequência dessas ideias, o local onde se passou a ação, a intenção do autor e ajuíza sobre o final do enredo, o professor está a desenvolver nos alunos a compreensão e pode fazer o registo do processo pelo mapeamento ou pela prancha de histórias. Deve fazê-lo de forma escrita e exposta para que o aluno possa, num futuro texto, visualizar o modo de procedimento.

Os materiais didáticos e a organização da sala de aula parecem ser dois indicadores do tipo de metodologia do professor e por isso muito caracterizadores da sua prática letiva. Durante a entrevista aos professores pudemos observar algumas das suas dinâmicas, a organização da sala, os instrumentos pedagógicos disponíveis e os materiais produzidos na turma.

A Sala de aula pode refletir as diferentes estratégias usadas pelos professores, ilustrar as suas práticas ou dinâmicas e espelhar a transposição didática da formação PNEP.

Quadro 47 - Estratégias PNEP

Estratégias de compreensão de leitura PNEP		
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-leitura 		
Antes	Durante	Depois
<ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos - Seleção da informação relevante - Prancha de histórias - Mapeamento de histórias - Segmentação de um conto e organização gráfica - Segmentação do texto e questionamento - Completar um quebra-cabeças baseado no texto - Organização sequencial das frases de uma história - Representar o texto através de uma linha do tempo - Identificação de expressões que estabelecem a transição entre parágrafos - Construção das “histórias de vida” de cada personagem - Escrita de uma carta a um dos familiares da história 		
<ul style="list-style-type: none"> • Textos Informativos - Ficha registo sobre o “o que sei” e “o que gostava de saber” - Antecipação do assunto do texto com base em expressões - Mobilização do conhecimento prévio sobre o tema - Enriquecimento do léxico numa “sopa de letras” - identificar e assinalar relações de causa-efeito - Redução da informação a esquema - Sintetizar a informação- “já sabia, aprendi, não percebi, gostava de saber mais” - Comparação de duas informações com representação pelo diagrama de Vern - Preencher o Roteiro de Leitura do Texto 		

Alguns autores (Zabalza,1994; Moura, 2005), consideram a sala de aula um local ideal para analisar as estratégias e metodologias de ensino e as opções metodológicas do professor. Um dos indicadores de análise poderá ser a organização da sala, a disposição do mobiliário ou a exposição de trabalho. As representações gráficas expostas verticalmente, como pinturas ou desenhos dos alunos sobre determinado tema, os cartazes com a escrita de aspetos pedagógicos ou de materiais pedagógicos, possibilitando atividades de leitura e escrita para o desenvolvimento das competências fônicas, de vocabulário, de fluência e de compreensão, constituem formas de registos comuns de uma atividade profissional dinamizadora e ativa. Ora, o comum nas nossas escolas é que os materiais base de uma sala de aula sejam as mesas e cadeiras para os alunos, uma mesa e cadeira para o professor, um ou dois armários, que permitem guardar materiais adquiridos pelo professor, os processos dos alunos, os cadernos dos alunos, e, por vezes, há um computador. Nas salas que visitámos pudemos observar que as salas são amplas e apetrechadas com este material base. Mas, de uma forma geral, não há cuidado ou motivação do professor para os registos e as

salas apresentam-se como espaços descaracterizados. Algumas das salas tinham nas paredes, por exemplo, os cartazes que acompanham o manual do professor sobre a gramática, o alfabeto ilustrado ou do corpo humano e que já não eram pertinentes para aquele ano de escolaridade. Outra sala, apenas tinha exposto trabalhos dos alunos (banda desenhada de uma história) e cartazes resultantes de trabalhos coletivos de forma pouco apelativa.

Porém, duas das salas mostravam cuidado, orgulho e valorização dos trabalhos dos alunos, mostrando alguns aspetos da transposição didática. A professora do 3º ano diz-nos que “*Uso mais fonologia, diferentes tipos de textos, [os alunos] fazem a autocorreção da reconstrução de textos, dou indicações aos alunos para construírem a planificação da história, faço grelhas de verificação de textos...*”. Eram visíveis as grelhas, os textos produzidos no estudo de um animal e alguns desenhos dos alunos, uns individuais e outro coletivo. E a um canto acumulavam-se caixas pequenas à espera de serem transformadas em carteiras para o Natal.

Uma professora do 4º ano, além da exposição mencionada, apresentava no expositor da parede a planificação de uma história. Mostrou-nos alguns materiais arrumados numa pequena prateleira: o ficheiro para o desenvolvimento de histórias, um caderno para o registo da avaliação da leitura (com ritmo, entoação, intensidade e correção) e um dossier com os textos produzidos e ilustrados pelos alunos. Confessou que gosta de ensinar Português, mas “*Tive que me inscrever na ação PNEP. Não foi difícil porque já estava sensibilizada*”.

Uma professora do 2º ano aproveitou uma caixa de madeira que servia para o transporte da fruta e começou por guardar ali os livros de histórias para os alunos consultarem. O entusiasmo dos alunos com a caixa dos livros foi tal que começaram a oferecer alguns livros para fazer uma biblioteca. Sensibilizada também com a adesão dos alunos, a professora pintou a primeira e uma segunda caixa para guardar o espólio da turma a que orgulhosamente chama de “Biblioteca da sala”. “*A biblioteca da sala foi uma mais valia...aproxima o aluno do livro. Foi depois de ter lido um texto, quando perguntei quem tinha livros em casa as respostas foram poucas. Senti necessidade de tirar os livros do armário e expô-los para consulta*”.

Mais do que conteúdos, os professores consciencializaram que há novas abordagens e reconhecem-lhes mérito. Mas a transposição didática parece depender do conhecimento prévio do professor sobre o assunto de forma a poder acomodar uma nova aquisição e da sua disponibilidade para a mudança....

V – Discussão de Resultados

Ao longo deste trabalho procurámos abordar e desenvolver diferentes perspectivas sobre a compreensão como refere Spinillo. Spinillo (2008) apresenta três perspectivas de estudos sobre a compreensão de textos: a teórica, a empírica e a educacional. A teórica incide na criação de modelos de compreensão de textos (pelos processos cognitivos e linguísticos), com identificação de frases e estratégias de processos de compreensão. Na perspectiva teórica o modelo mais trabalhado é o de Kintsch cujos princípios são o conhecimento do mundo, os elementos textuais (com os aspetos de conteúdo, forma e linguística), a construção do modelo mental e a integração das novas informações. A perspectiva empírica centra a sua atenção nos resultados das pesquisas e investigam os fatores responsáveis pela compreensão: fatores linguísticos (sintáticos, semânticos, léxicos e habilidade na descodificação) e fatores cognitivos (a memória de trabalho, a capacidade na monitorização e a capacidade em estabelecer inferências). A perspectiva educacional procura saber como é que a compreensão é trabalhada na sala de aula e nos livros didáticos e apresenta propostas de trabalho para que a prática de ensino envolva a compreensão. É nesta perspectiva que nos encontramos.

Neste sentido, para conhecermos o modo como os professores fizeram a transposição da compreensão leitora vivenciada nas ações PNEP, começamos por analisar a fluência da leitura, facilitadora da compreensão e orientadora do sucesso escolar. Segundo Hudson, Lane e Pullen (2005) é evidente existir uma forte correlação entre o aumento da velocidade de leitura e os níveis da compreensão. Para conhecermos a fluência dos alunos da nossa amostra tomámos como referência a postura indicada por Hasbrouck e Tindal (2006): o professor escuta o estudante a ler em voz alta um trecho durante um minuto. No final desse minuto e depois de subtraído os erros cometidos, o professor calcula as palavras corretamente lidas. Na análise aos resultados da fluência verificámos que, globalmente as turmas alcançaram o indicado por Hasbrouck e Tindal (2006). Como estes autores apresentam três momentos de observação da fluência (no início, no inverno e na primavera) e para percentis de 20 a 90, tomámos como referência o intervalo entre os percentis 50 a 90 na fluência da primavera para cada um dos níveis/ano de escolaridade. Assim, no 1º ano a fluência deverá atingir entre as 53 e as 111 palavras, e as 55 palavras apontadas nas metas curriculares estão dentro deste intervalo; no 2º ano a fluência da primavera propõe 89 a 142 palavras e as metas 90 palavras; para o 3º ano há a proposta de 107 a 162 palavras e as metas

curriculares propõem 110; para o 4º ano aponta-se a fluência de 123 a 180, face às 125 das metas. Para os alunos que estão agora no 5º ano tomámos como indicador as 139 a 194 palavras apontadas por Hasbrouck e as 140 das metas curriculares, reconhecendo, no entanto, que é um objetivo arrojado para os “nossos” alunos que agora iniciam o 5º ano de escolaridade. Com estes dados podemos aferir que as turmas do 2º ano iniciaram o ano com metade dos alunos a ler mais de 50 palavras, mas somente em 5 turmas há, em média, dois alunos a ler mais de 100 palavras. Nas turmas do 3º ano apenas uma turma não iniciou o ano com metade dos alunos a ler no mínimo 90 palavras (proposto para o final do 2º ano). No computo geral, somente um quarto dos alunos do 3º ano lê mais de 100 palavras no início do ano. Dos 147 alunos das turmas do 4º ano, menos de um quarto dos alunos lê mais de 110 palavras, sugerido como objetivo máximo para o final do 3º ano. Apenas metade dos alunos das turmas do 5º ano terminaram o 4º ano lendo mais de 110 palavras e apenas metade destes leem mais de 125 palavras. Nestes dois últimos anos de escolaridade, comparando com os objetivos de Hasbrouck, verifica-se haver um maior distanciamento tanto no score mínimo como no máximo.

Na comparação da média da fluência de cada uma das turmas do mesmo ano, verificámos que, no 4º ano, as melhores médias e as menores amplitudes são de duas professoras com turmas pequenas (14 e 15 alunos) e uma prática pedagógica de algum modo rotineira e que valoriza a leitura de textos. A turma do 4º ano com a média mais baixa nos dois momentos de leitura, com média de 80,88 e amplitude de 70 palavras e de 80,54 com uma amplitude de 83 palavras, é uma das turmas que tem maior número de alunos. Ente as oito turmas do 3º ano, cinco turmas têm médias idênticas no texto informativo e quatro delas tiveram uma melhor prestação neste tipo de texto. Neste ano destaca-se uma turma com uma média entre os 92,55 e 95,15 e uma amplitude de 58 palavras cuja professora afirma que “o PNEP *alterou de forma significativa o trabalho de língua portuguesa. Incentivou a investigação*”. As turmas do 2º ano têm médias semelhantes no texto narrativo e no texto informativo, mas apenas uma turma apresenta valores médios um pouco superiores ao primeiro momento de leitura. As turmas do 5º ano também apresentam médias muito próximas, exceto uma turma com uma amplitude de 117 e 101 palavras nos textos narrativo e informativo.

Numa análise global aos dados resultantes da aplicação das provas parece podermos inferir que há uma homogeneidade bastante significativa no desempenho dos alunos, considerando as diversas turmas em cada ano. No 2º ano os valores médios são os que apresentam maior variabilidade, o que nos parece fazer sentido uma vez que neste ano de

escolaridade os processos de aquisição de conhecimentos ainda não estão consolidados. Por outro lado, a dispersão de valores mostra uma tendência clara, diminuindo significativa e gradualmente do 2º para o 5º ano, o que, completando a referência que fizemos no ponto anterior, é consistente com os princípios da aprendizagem. Ou seja, este processo aproxima o desempenho dos alunos dentro do grupo à medida que vão sendo adquiridos os princípios do trabalho pedagógico que é realizado.

Comparámos alguns dos nossos resultados com os obtidos por Gonçalves D. (2011) que em 2010 e 2011, desenvolveu um estudo longitudinal sobre a fluência, em cinco pequenas escolas urbanas da área de Lisboa e rurais (Alentejo). Depois de ter selecionado textos dos manuais dos alunos, numa avaliação com base no currículo, esta investigadora propôs que os alunos lessem o texto do seu nível de escolaridade durante 2 a 5 minutos. Calculou a velocidade de leitura e a precisão da leitura e concluiu que o nível médio de velocidade da leitura não é significativamente diferente entre turmas com dimensões diferentes. O valor médio no conjunto das turmas do 4º ano, num total de 89 alunos, foi mais ou menos de 100 palavras por minuto; numa das turmas o valor mínimo de palavras foi de 44,12, o máximo de 160/minuto com uma amplitude de 116 palavras.

Analisando os nossos resultados verificámos que o valor médio das palavras lidas no texto narrativo pelos 147 alunos (9 turmas) que iniciavam o 4º ano e pelos 110 alunos (7 turmas) que iniciavam o 5º ano era, respetivamente, de 95,04 e 109,29 palavras por minuto. Quanto aos valores médios máximos obtidos nestas turmas foi de 136,11(4ºano) e 154,57 (5ºano) e os mínimos de 58,88 e 64 palavras com amplitudes de 77 e 91 palavras, respetivamente. Verificámos que as médias dos diferentes anos de escolaridade vão sendo progressivamente melhores como refere Gonçalves no seu estudo (quadro 37) e que a amplitude também tende a aumentar, exceto no 2º ano (87; 76,5; 77; 91). Os valores apresentados no item “Tese IG” do quadro 48, são os obtidos no nosso trabalho no início de cada um dos anos de escolaridade e os de Gonçalves referem-se ao final de cada ano de escolaridade. Fizemo-los corresponder atendendo à proximidade temporal.

Provavelmente esse interregno contribuiu para uma consolidação na leitura de alguns alunos e, por isso, os dados são um pouco superiores, exceto no 4º ano que apresenta uma média inferior. Globalmente estes valores vão ao encontro dos apresentados por Gonçalves (2011).

Quadro 48 - Comparação de valores médios entre duas teses

	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano
Gonçalves	36,66	70,66	52,11	121,41
Tese IG	57,08	81,77	95,04	109,29

A fluência é constituída pela interação de três componentes: a precisão e o automatismo, que foram avaliados através do número de palavras lidas, e pela prosódia. Tal como Hudson, Lane e Pullen (2005:707) afirmam “a prosódia da leitura dos alunos pode ser medida apenas pela observação na leitura oral de um texto”. Analisámos a prosódia pela entoação e correção demonstrada durante a leitura, considerando como leitura corrente quando se lê a maior parte das palavras corretamente, mas sem respeito pelos sinais gráficos que sugerem expressividade e entoação. Na leitura fluente há uma maior correção e expressividade na leitura das palavras. No conjunto da nossa amostra destacam-se dois grandes grupos, tanto na leitura do texto narrativo como no texto informativo: o da leitura corrente, com 31,18%(169 alunos) e 34,87% (189 alunos), e o da leitura fluente com 39,11% e 38,56% (212 e 209 alunos). Mas há entre 73 a 83 alunos que ainda leem silabicamente ou por palavras, incluindo 14 alunos que leem menos de 20 palavras por minuto. Apesar das professoras terem indicado como atividade diária a leitura, os resultados mostram algumas fragilidades e a necessidade de aplicarem novas estratégias de leitura condutoras a melhores resultados.

As provas sobre a compreensão literal, inferencial e crítica foram avaliadas através de um texto narrativo e outro informativo em momentos diferentes, porque, como nos diz Viana (2002:16), depois da leitura e compreensão de um texto, o aluno deve ser capaz de responder a questões sobre ele, evocá-lo e sumariá-lo, verificar afirmações sobre ele ou parafraseá-lo.

A compreensão literal foi bem conseguida tendo apresentado valores superiores no texto informativo exceto nas turmas de 4º ano (de 64,35% para 56,78%). As questões de compreensão literal do texto informativo apelavam, sobretudo, a uma escolha múltipla. É provável que este valor mais baixo esteja mais relacionado com a compreensão do texto do que com o modo de avaliação. Na compreensão inferencial os alunos do 2º e 4º anos apresentaram valores inferiores a 50% tanto nas questões do texto narrativo como do texto

informativo; os alunos de 3º e 5º anos apresentam valores idênticos ligeiramente superiores no texto narrativo (53% e 53,22%), mas só o 3º ano se mantém positivo no texto informativo. Em princípio, estes resultados parecem contradizer o referido por alguns autores, nomeadamente por Perfetti et al (2005) e Giasson (1993), indicando que os alunos mostram mais dificuldade em compreender os textos informativos do que os narrativos por conterem novos conceitos ou por as frases serem mais longas e com estruturas mais complexas. Araújo (2007) dá-nos a conhecer as conclusões do estudo internacional PIRLS⁸ 2003 que indica que os alunos obtêm melhores resultados nas perguntas de compreensão literal do que nas de compreensão inferencial. Mas, no espaço português, o facto de os manuais escolares privilegiarem as perguntas de compreensão literal em desfavor das de compreensão inferencial pode contribuir para essa dificuldade, como diz Araújo (2007).

Tentámos perceber a razão dos resultados obtidos uma vez que as dificuldades de compreensão podem não estar nos textos a interpretar, mas no nível das questões ou enunciados, como concluiu Silva (2010) na sua investigação sobre compreensão leitora. Analisámos as questões que elaborámos para a compreensão inferencial, onde houve valores mais baixos, nas provas do texto informativo de cada ano de escolaridade. Verificámos que, no 2º, 3º, 4º e 5º anos as questões apelavam, sobretudo, a uma síntese organizada da informação como *“O que gostei mais de saber”* (2º) *“No texto não percebi bem...”* (3º) ou a reduzir a informação a um esquema *” Aprendi sobre as borboletas... o habitat... o comportamento”* (4ª) e *“As características dos pirilampos...o habitat...o comportamento...”* (5ºano), que eram algumas das sugestões de atividades para a compreensão de textos informativos inscritas no documento PNEP. Provavelmente poderemos fazer algumas deduções: que as dificuldades manifestadas pelos alunos são devidas à novidade de apresentação; que a maioria das professoras, quando aborda os textos informativos, não recorre às atividades sugeridas no PNEP que necessitem de mais tempo no desenvolvimento da sua dinâmica, como já referimos nos pontos anteriores. Provavelmente poderemos ainda inferir que a maioria das professoras não integrou estas atividades na sua prática diária, isto é, não fez a transposição didática deste conteúdo. Também o facto de não ser habitual os manuais, quer os de texto quer os de avaliação, apresentarem atividades deste género poderá contribuir para a não inclusão desta estratégia na prática letiva do professor. A transposição didática fica assim condicionada às atividades dos manuais escolares ou à postura pessoal do professor.

⁸ PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study.

A formação de professores foi uma das estratégias da investigação experimental realizada por Brandão e Ribeiro (2009) para a aplicação da Prova de Avaliação da Compreensão Leitora de Catalá a alunos do 4º ano. Assim, fizeram a formação dos professores das turmas implicadas na investigação com monitorização mensal. Pela aplicação das provas verificaram que a compreensão leitora (compreensão literal e inferencial) teve sucesso, mas as autoras concluíram que o trabalho só surtia efeito desde que existisse um investimento por parte dos docentes. Também no nosso trabalho verificámos que as professoras com gosto pela área do português foram as que transpuseram didaticamente um maior número de estratégias nas suas práticas letivas.

Costa e Gomes (2013) no seu trabalho sobre a Compreensão Inferencial em crianças de 4º ano, propuseram a leitura de 3 textos narrativos e respostas a questões literais e inferenciais (lógicas e de coerência). Os resultados mostraram que os alunos deram mais respostas literais que inferenciais, principalmente nas de inferências lógicas. Por fim, as autoras questionaram até que ponto o programa do 1º ciclo incidia na importância da literacia, principalmente na compreensão inferencial, e questionam também se o processo de ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino de modo a promover a compreensão da leitura. (p. 226).

As teses de Brandão e Ribeiro (2009) e Costa e Gomes (2013) parecem-nos relacionadas entre si: por um lado os programas apontam um conteúdo, a compreensão inferencial, que parece não ter sido devidamente trabalhado na formação inicial dos professores ou na formação contínua. Em relação à formação inicial Pereira et al (2015:234) refere que o plano curricular da maior parte dos cursos não inclui conteúdos de didática da leitura. Parece-nos também haver algum défice quanto à elaboração de questões sobre a compreensão, nomeadamente a inferencial, em provas/fichas construídas pelos professores. Portanto, com um fraco domínio do conteúdo e a inabilidade para a aplicação em atividades do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor o investimento na tarefa de pesquisa e experimentação ou o recurso às propostas dos manuais escolares.

Tafoi (2011) desenvolveu um estudo que teve como finalidade conhecer o contributo do papel da supervisão no processo de alteração de práticas dos professores que participaram na formação PNEP e o modo como estes se apropriaram dos conhecimentos e metodologias da formação. Participaram no estudo quatro professoras, três titulares de turmas do 2º, 3º e 4º anos e uma como dinamizadora da biblioteca. As professoras, para dissipar as lacunas linguísticas nas aprendizagens dos alunos devido ao léxico pouco variado, recorreram a novas estratégias de escrita (mapa semântico e chuva de ideias, por exemplo) e a leitura de textos

mais contextualizados que os dos manuais, de obras de qualidade e de autor. Segundo a formadora e supervisora, estas professoras concluíram ser positivo a formação centrada na escola, mais perto de contextos reais; consideraram a partilha e a reflexão em conjunto um importante momento de crescimento e que “terem alguém que as impelia a refletir sobre o quê, como e porquê lhes deu estabilidade e confiança necessárias para deixarem práticas rotineiras e enraizadas” (p.40).

Como foi mencionado por Tafoi (2011), a formação centrada na escola e a partilha e reflexão entre professores foram igualmente muito elogiados pelas professoras da nossa amostra. Tal como no estudo de Tafoi, as professoras também reconheceram que o perfil da formadora contribuiu para o entusiasmo e o sucesso da formação, aspecto a que ainda não tínhamos aludido por não se ter verificado em todos os agrupamentos com que trabalhamos. Porém, na ausência de estímulos, a segurança da experiência vivida, a valorização pessoal e profissional foi cedendo à burocracia pedagógica e a rotina foi conquistando o dia-a-dia.

VI Conclusão

Os objetivos sobre a investigação “A transposição didática das ações do PNEP no 1º Ciclo” foram operacionalizados através de uma entrevista semiestruturada a todos os professores da nossa amostra e um conjunto de provas resolvidas pelos alunos desses professores do modo a verificar a integração dos conhecimentos PNEP na atividade letiva diária. Construimos a entrevista com aspetos que nos pareceram pertinentes para os objetivos do trabalho e um conjunto de provas com algumas das estratégias sugeridas na brochura PNEP, trabalhadas pelos professores durante a formação sobre a compreensão leitora, que envolveram o conhecimento linguístico (a compreensão lexical e semântica) e a automonitorização da compreensão (literal, inferencial e crítica).

Relativamente à entrevista realizada, reconhecemos que o contacto com as professoras foi facilitado pelo facto de estarmos entre pares. Esta circunstância permitiu uma maior aproximação e a obtenção de muitas respostas sinceras, sem subterfúgios, como uma partilha, contributo que valorizou este trabalho. Admitimos que, provavelmente, esse tipo de respostas colmatou algumas incorreções de conteúdo da entrevista.

No contacto com as professoras, durante o período das entrevistas e da aplicação das provas aos seus alunos, constatámos que a maior parte das professoras se inscreveu na formação com grande expectativa. Umas desejando adquirir conhecimentos sobre a área de português, outras esperando a “receita mágica” que iria resolver todos os problemas da sua turma e outras mostrando-se cétricas face a mais uma formação. Mas todas gostaram da formação, umas de forma mais entusiasmada outras com algumas reservas. As mais entusiastas são as que já desenvolviam algumas das estratégias promotoras da compreensão (e que pouco valorizavam), e talvez por isso, são as que reclamam por um prolongamento desta formação. As mais resignadas destacam as estratégias mais próximas da sua metodologia de trabalho e referem-se às estratégias de forma global, principalmente a consciência fonológica, que parece ter sido uma das grandes novidades. A pré-leitura, a criação de um ambiente de sala estimulante à leitura com a biblioteca ou a exposição de trabalhos dos alunos e a identificação de palavras difíceis (pela ortografia ou pelo léxico) são algumas das estratégias abordadas na formação, já mencionadas por Potts em 1978, não teve grande expressão entre as professoras. Parece que as professoras vão desenvolvendo mais as propostas do manual do que um conjunto de estratégias aprendidas na formação. Vaz (2008) alerta para o facto de ter

havido entre os professores muita preocupação com a decifração, mas depois de aprendida a técnica da leitura, a capacidade de a compreensão ter ficado entregue ao aluno. Reconhecemos que a maioria das professoras aplica, de forma criteriosa, poucas estratégias para o desenvolvimento da compreensão de textos. Ou seja, a preocupação com o cumprimento do programa restringe-as ao desenvolvimento de conteúdos de acordo com as propostas do manual escolar, como nos disse uma das professoras *“O livro já traz esquemas-tipo PNEP. No 4º ano aproveito muito o manual. O guia do professor também dá sugestões.”* Ou como nos diz uma professora do 2º ano *“Nos diferentes cadernos que formam o manual há atividades que desenvolvem a compreensão de textos, mas às vezes são em excesso.”* Ou ainda *“Uso o manual e tento, quando consigo, trabalhar para lá do manual.”* As professoras justificam o uso sistemático do manual *“...porque os pais o exigem...”* e *“...por falta de recursos...”*. Ainda assim, recorrem a outros manuais para complementar os conteúdos que consideram menos conseguidos no manual adotado. Neste sentido temos de reconhecer que, como diz Vaz (2010:161), *“não se tem verificado a transposição do saber científico-pedagógico disponível neste domínio, para o campo de prática letiva dos professores”*.

Compreendemos porque as professoras, agora mais sensibilizadas para o ensino da língua, propõem um prolongamento da formação: por um lado é difícil mudar e desenraizar atitudes pedagógicas que se foram instalando; por outro lado, para desinstalar essas atitudes, os professores sentem-se mais seguros se o fizerem apoiados por uma equipa de formação durante a reflexão sobre as suas práticas e na inclusão de um novo quadro de referências que dê suporte a novas práticas pedagógicas. É este tipo de formação que promove uma alteração de práticas dos professores e conseqüentemente, uma melhoria das aprendizagens dos alunos, porque autorregula a passagem do conhecimento aprendido para o conhecimento ensinado. E o conhecimento ensinado é o cerne da transposição didática.

Exceto a exigência na leitura de um mínimo de palavras, não procedemos a outra seleção dos alunos. Deste modo, trabalhamos com turmas “reais”, com crianças com e sem dificuldades de e na aprendizagem.

O conhecimento ensinado, cumprindo o protocolo que estabelecemos, foi verificado através dos resultados de um conjunto de provas feitas pelos alunos, como determina um dos princípios PNEP: *“A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola”* (despacho 546/2007, ponto 2 alínea c). Na análise da compreensão, obtivemos indicadores que evidenciam uma relação positiva entre a competência da leitura e a competência da compreensão, principalmente com a compreensão literal e a compreensão inferencial.

Verificámos haver alguma carência de estratégias para o desenvolvimento das competências e, a partir do 2º ano, de modo geral, as estratégias são abordadas apenas oralmente, prevalecendo as estratégias centradas na escrita e que os organizadores gráficos são usados ocasionalmente. Insistimos nos vários organizadores gráficos, segundo o tipo de texto que se explora, porque o seu recurso é uma forma de monitorizar a leitura, ensinar as estratégias, organizando os passos para a compreensão dos alunos.

Os resultados obtidos, cruzados com algumas respostas das entrevistas, leva-nos a inferir que há alguma resistência da parte dos professores em recorrer às “novas” estratégias que promovem os processos de monitorização da leitura e desenvolvam a compreensão leitora. A transposição didática da formação PNEP apresentou algumas limitações ao não conseguir romper com metodologias rotineiras do professor. Faltou tempo aos professores para a transposição didática, para a integração destes novos saberes nas suas práticas letivas diárias. Admitimos que a continuação deste programa seria benéfica no reforço de “metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula” (despacho 546/2007, ponto 2, alínea a), como vem referido nas intenções do PNEP.

Acreditamos que não será apenas necessário que os professores assumam a inclusão das estratégias de forma rotineira, mas parece-nos ser fundamental uma aprendizagem na gestão pedagógica do dia a dia, de forma a permitir integrar com segurança, as novas estratégias aprendidas com as práticas usuais de sucesso aplicadas pelo professor.

Esperamos que este trabalho venha a contribuir para que outros estudos se desenvolvam nesta área, tendo em vista aperfeiçoar a relação entre a formação de professores e a sua prática pedagógica. Mas que colabore na especificidade da monodocência e valorize o 1º ciclo, tantas vezes referida e outras tantas esquecida.

Bibliografia

1. Sobre o PNEP

Custódio, P.B. (2011). “A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP - um breve apontamento.” consultado em novembro 2011 em <http://www.eses.pt/interaccoes>

Gonçalves, F.; Guerreiro, P.; Freitas, M.J. (2011). *Conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. PNEP. Ed. Ministério da Educação.

Pereira, Ísis S.P (coord). (2010). *O ensino do português no 1ºCiclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa do português*. Volume 2. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.

Pereira, Ísis S.P. (2011). “O PNEP e a pedagogia da autonomia no desenvolvimento profissional de professores.” UM. CIEEd. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA. ISBN: 978-989-8525-02-4.

Pinto, Cristina. (2010). “Formação do PNEP, práticas pedagógicas, resultados das PA.” Consultado em outubro 2012 em www.exedrajournal.com/does.../08A-Crisitna_pinto_109-120.pdf.

Raposo, A. (2010). *Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

Raposo, A., Mira Leal, S. (2010). “Políticas e processos de formação contínua em contexto: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)”. Porto: IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro.

Sequeira, A., Botelho, F., Solla, L. (2010). PNEP – “Contributos para o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico.” Consultado em outubro 2011 em [Http://mediacoes.eses.ips.pt](http://mediacoes.eses.ips.pt).

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. PNEP. Ed. Ministério da Educação; D.G.I. D.C.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a decifração*. PNEP. Ed. Ministério da Educação; D.G.I. D.C.

Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. ESE Lisboa-Agrupamento de Escolas da Damaia. *Interacções*, nº19, pp.38-55. <http://www.eses.pt/interaccoes>

2. Sobre a Leitura

Alves, M.L. (2005). “Identificação de níveis de compreensão de leitura – uma aproximação. Enseñanza de las ciencias”, nº extra. VIII

Antão, J.A. (2000). *Elogio da leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.

Araújo, L. (2007). “A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas”. In F. Azevedo (coord). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Líder Editores

Azevedo, F. (coord). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Líder Editores.

Bradley, L. & Bryant, P. (1991). “Phonological skill before and after learning to read.” In Susan Brady, Donald P. Shanweiler. *Phonological processes in literacy: a tribute to Isabelle Liberman*. Routledge. Capítulo 3, pp. 37- 45. <http://google.pt>

Brandão, S., Ribeiro, I. (2009). Promoção da Compreensão leitora: Avaliação dos resultados de um programa. Actas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho.

Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Carreira, J., Sá, C.M. (2004). “O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de ativação e desenvolvimento.” In M^a Helena Sá, M^a Helena Ançã, António Moreira. *Transversalidades e didáctica das línguas*. Universidade de Aveiro.

Carvalho, A.O.D.C., Pereira, M.A.M. (2009). “Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura «O Rei».” Actas do 7º Encontro Nacional (5º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho. Consultado em junho 2013 em <Iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/viewFile/1026474>

Carver, R. and Lieber, R. (1995). “The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability.” *Reading Research Quarterly*, 30, 26-48.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. 4ªed. Barcelona: GRAÓ. (Comprensión lectora, págs. 193-207).

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., Monclús, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cervo, A. L, Bervian, P. A, Da Silva, R. (2007). “Fases da elaboração da pesquisa.” In: *Metodologia científica*. 6. Ed. São Paulo: Pearson Pretice Hall, p. 83-89.

Chall, J. (1967). “Learning to read: The grate debate.” Consultado em junho 2013, disponível em www.weber.edu/.../The%20Great%20Debate.pdf.

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, G. (1994). *Les chemins de la lecture*. Belgique: Magnard.

Citoler, S. D., Sanz, R. (1997). “A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição.”. In R. Bautista (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ed. Dinalivro.

Costa, A., Gomes, I. (2013). “A compreensão inferencial em crianças do 4º ano.” Universidade Fernando Pessoa. Consultado em abril 2015. www.educacion.udc.es/grupos/gipdal/.

Costa, M. C. (2000). A literatura infanto-juvenil e o manual escolar de ensino básico do 1.º ciclo: um olhar sobre a poesia em alguns manuais de língua portuguesa. Em *Actas do Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, 157-173. Braga: Centro de Estudos da Criança

Costa e Sousa, O., Cardoso, A. (2011). *Desenvolver competências em língua – Percursos didáticos*. Lisboa: Ed. Colibri – CIED

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. LIDEL: Ed. Técnicas, Lda.

Curto, L.M, Morillo, M. (1998). *Escribir y leer*. Ed Edelvives, ISBN 8414643774037.

Dell’Isola, Regina (2001). *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo horizonte: Formato Editorial.

Ferreiro, E., Palácio, M.G. (coord). (1990). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucambert, J. (1998). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Ed. ASA.

Gonçalves, C., Costa e Sousa, O. (2010). “Português L2/L1: compreensão na leitura.” ESE de Lisboa. ISSN: 1888-4067, nº4, 2010, pp. 119-139. Consultado em setembro 2013 em <www.Revitalimite.es/volumen%204/sousa.pdf>.

Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Universidade Aveiro.

Gonçalves, S. (2008). “Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino.” OEI- Revista Iberoamericana de Educación- número 46: janeiro-abril 2008.

Gonzaga, L. (2008). “Leitura da produção escrita: da decifração à compreensão.” Consultado em junho 2013 em [ISSBN-1983-3423](http://www.ISSBN-1983-3423), 1,72-86. <Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3999316>

Goodman, K. (1990). “O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento.” In. E. Ferreiro; M. Palácio. *Os processos da leitura e escrita*. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goodman, Y. (org.). (1995). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hasbrouck, J. Tindal, G.A. (2006). "Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers". *The Reading Teacher* Vol. 59, No. 7 (pp: 634-644). Consultado em novembro 2013. Doi: 10.1510.1598/RT.59.73.

Hudson, R.F., Lane, H.B., Pullen, P. (2005). "Reading fluency assessment instruction: What, Why and How?" *International Reading Association* (pp. 702-714). Consultado em novembro 2013. Doi: 10.1598/RT.58.81.

Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Ed. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.

Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van der Brock, P., Espin, C., Deno, Stanley L. (2003). "Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency." *Journal of Educational Psychology*, vol. 95(4), 719-729. Consultado em novembro 2013. Doi: 10.1037/0022-0663.95.4.719.

Kato, M. (1995). *O aprendizado da leitura*. 4ªed. S. Paulo: Martins Fontes.

Kida, A.S.B., Chiari, B., Ávila, C.R.B. (2010). "Escala de Leitura: proposta de avaliação das competências leitoras." *SciELO: Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, vol.15, 546-553. Consultado em maio 2013 em <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342010000400012>

Kintsch, W. & vanDijk, T.A. (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production". *Psychological Review*. Volume 85, nº5, setembro. Consultado em novembro 2013 em [Www.someya-net.com/.../vanDijk_Kintsch_Model.pdf](http://www.someya-net.com/.../vanDijk_Kintsch_Model.pdf).

Kintsch, W. & vanDijk, T.A. (1983). "Strategies of discourse comprehension." New York: Academic Press. Consultado em novembro 2013 em [Www.discourses.org/.../Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20](http://www.discourses.org/.../Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20)

Kintsch, W., Rawson, K. A. (2005). "Comprehension". In: M. Snowling & C. Hume (Eds), *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Victoria: Blackwell

Lencastre, L. (2003). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Logan, Gordon D. (1997). "Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization". *Reading & Writing Quarterly*, 13:2, 123-146. Consultado em setembro 2014 em <http://dx.doi.org/10.1080/1057356970130203>

McGinitie, W., Maria, K., Kimmel, S. (1990). "O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura". In E. Ferreiro & G. Palácio. *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.23-38.

McNamara, D. (2009). "The importance of teaching reading strategies." Consultado em setembro 2015 em <https://www.google.pt/129.219.222.66/...Teaching%20Reading%20Strategies%20-%20McNamara.pdf>.

Mialaret, Gaston. (1974). *A aprendizagem da leitura*. 2ªed. Lisboa: Editorial Estampa.

Miranda Casas, A. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valência: Promolibro.

Oakley, G. (2003). "Improving Oral Reading Fluency (and Comprehension) Through the Creation of Talking Books". Consultado em maio 2013 em <<http://www.readingonline.org/article/Oakley>>

Osborn, J., Lehr, F., Hiebert, E. (2003). "A focus on fluency". PREL- Pacific Resources for Education and Learning. Consultado em maio 2013.

Perfetti, C.A., Landi, N. Oakhill, J. (2005). "The acquisition of reading comprehension skill". In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackell. (227-247). Consultado em maio 2015.

Potts, J. (1979). *Leitura e leituras no ensino primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ramos, M. H. Santos. (2012). "Os manuais escolares do 3ºano no ensino da compreensão da leitura. Português." *Investigação e Ensino, Exedra, Revista Científica*.

Rasinski, T.V. (2004). "Assessing reading fluency." Pacific Resources for Education and Learning. Consultado em novembro 2014 em <www.prel.org/programe/rep>

Rasinski, T.V. (2004). "Creating fluent readers". *Educational Leadership*, volume 61, nº6. Consultado em novembro 2014 em <[rasinski2004.pdf](#)>

Rasinski, T.V. (2014). "Fluency matters". *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.

Rebello, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebello, J.A. (1993). *Dificuldades da leitura e de escrita em alunos do ensino básico*. Porto: ASA.

Ribeiro, I., Viana, F.L. (2012). A compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Almedina. [Http://hdl.handle.net/1822/11216](http://hdl.handle.net/1822/11216).

Richgels, D.J. (1984). "Dispelling the mystery about comprehension: Kintsch's model and implications for instruction. *Reading Horizons*, vol. 24, Issue 3, Article 5. Louisiana State University, Baton Rouge.

Sardinha, M.G. (2005). *As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura*. Tese de doutoramento. Universidade da Beira Interior. Covilhã.

Santos Silva, S. C. (2011). *Inventário de compreensão de textos na modalidade de leitura: construção e validação*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. Consultado em dezembro 2011 em [Http://hdl.handle.net/1822/15825](http://hdl.handle.net/1822/15825)

Schwanenflugel, P.J, Meisinger, E, Kuhn, M.R, Strauss, G.P. (2006). "Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school". Consultado em setembro 2014, disponível em www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2805254.

- Silva, A.C. (1999). “Apresentação de uma grelha desenvolvimentista de leitura enquanto um instrumento para a formação de professores”. *Análise Psicológica*, 4, XVII: 637-652.
- Silva, M.C. (2010). *Compreensão leitora: um processo de avaliação em análise no 1º ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/1985>
- Silva, E; Bastos, G; Duarte, R; Veloso, R. (2011). *Leitura. Guião de implementação do programa*. Ministério de Educação. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva Ribeiro, I., Viana, F.L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sim-Sim, I. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: G.E.P. ME.
- Sim-Sim, I. (1994). “De que é que falamos quando falamos de leitura”. In *Inovação*: vol.7,2, 131-143.
- Sim-Sim, I. (1997). *A avaliação da linguagem oral*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M.J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). “A formação para o ensino da leitura”. In Inês Sim-Sim (org). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, nº2, 2001, pp.51-64.
- Sim-Sim, I. (2002). “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”. In Adalberto D. Carvalho (org.). *Novas metodologias em educação*. Coleção Educação, 8, pp. 197-226. Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês. Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Ed Gabinete Estatística e Planeamento da Educação. (GEPE).
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soares, M. (2010). “A importância da leitura no mundo contemporâneo”, *Ozarfaxinars*, nº 16, e-revista, ISSN 1645-9180.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sousa Lopes, M. C. (2010). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito – teste de avaliação da compreensão*. Lisboa: Ed. Piaget.
- Spinillo, A.G. (2008). “O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula.” *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 42, Num. 1 pp. 29-40.

Spinillo, A.G. (2012). “Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre as diferentes situações de leitura”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, out-dez, vol.24, n.4, pp.381-388.

Spiro, R. J. (1980). “Schema theory and reading comprehension: New directions.” Centre for the Study of Reading. University Illinois.

Sucena, A. Castro, S. L. (2007). “ALEPE – Bateria de avaliação da leitura em Português europeu”. Lisboa: CEGOC-TEA.

Sucena, A. Castro, S. L. (2010). *Aprender a ler e avaliar a leitura – o TIL: teste de idade de leitura*. Coimbra: Edições Almedina.

Trehearne, M.P., e Doctorow, R. (2006). “Reading comprehension: Strategies that work.” Capítulo 2. Consultado em setembro 2014, <https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/ch2_clr3_6.pdf

Trehearne, M.P., e Doctorow, R. (2006). “Reading comprehension: Strategies that work.” Capítulo 4. Consultado em setembro 2014 em https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/grades_1_2.pdf.

Treiman & Tincoff, R. (1997). “The fragility of the alphabetic principle: children’s knowledge of letter names can cause them to spell syllabically rather than alphabetically”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 425-451. Article nº CH962353

Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., Francis, D. (1998).” The foundations of literacy: Learning the sounds of letters”. *Child Development*, 69. Consultado em novembro 2013 em <https://pages.wustl.edu/.../treiman_et_al._1998_-_the_foundations_of_literacy_-_learning_the_sounds_of_letters.pdf. >

Woolley, Gary. (2009). Reading comprehension. Capítulo 2. In Miriam P. Trehearne e Roz Doctorow (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Consultado em setembro 2015 em <<http://www.Springer.com/978-94-007-11730>>

VanDijk, T.A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.

Vaz, João L.P. (2010). “O ensino da Compreensão para uma leitura mais eficaz”. *Exedra*, 9, Março.

Velasquez, M^a G. (2007). Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita. Estudo longitudinal com alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico. Repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7076/tese%20doutoramento.pdf.

Viana, F.V. (2002). *Da linguagem oral à leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F.L; Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Viana, F.L., Pereira, Í., Teixeira, M. (2003). “Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora”. Consultado em 2013 em <<http://hdl.handle.net/1822/4251>. >

Viana, F.V. (2005). “Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa.” Braga: Editora Casa do Professor.

Viana, F. L. (2006). “As rimas e a consciência fonológica.” Consultado em maio 2013, disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../As%20rimas%20e%20a%20Consciencia>>.

Viana, F.V. (2007). “Aprender a ler: dos sons às letras. “Universidade do Minho. Consultado em junho 2013 em http://ouvirler.files.wordpress.com/.../fernanda_viana_cong_1ciclo_200 .

Viana, F.L., Ribeiro, I., Santos, V.M. (2007). “Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal.” *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 261-270. Investigação em Psicologia. Universidade do Minho. Consultado em junho 2013 em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../Desempenho%20em%20leitura%...>

Viana, F.L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber. Programa de intervenção para o 3º e 4º anos do Ensino Básico*. Ed: Almedina

Viana, F.L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica - um programa de integração para o 1ºCEB*. Ed. Almedina.

Viana, F.L. (2011). “Ler com compreensão para ler com fruição”. In. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Consultado em junho 2013 em <http://repositorio.esepf.pt.handle/10000/436>.

Viana, F.L., Ribeiro, I., Santos, S.C.& Cadime, I. (2012). “Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica.” *Exedra; Revista Científica ESEC*. 447/465. Consultado em novembro 2013 em <Viana, F.L. Aprender a Compreender. Pdf. Adobe Reader>

Viana, F.L., Pereira, I., Teixeira, M.M. (2003). “A Procomlei: uma prova de avaliação na compreensão leitora. ” *Revista Galeco-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, 10, 1446-1457. Consultado em novembro 2013, em < [https://repositorium.sdum.uminho.pt/...a/Procomlei-Uma prova de Avalia.](https://repositorium.sdum.uminho.pt/...a/Procomlei-Uma%20prova%20de%20Avalia.) >

Viana, F.L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, M., Mendonça, S., Pereira, I. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Ed. Almedina. Consultado em novembro 2013, em < <http://hdl.net/1822/11219>>

Zilberman, Regina. (2008). “O papel da literatura na escola”. *Via Atlântica*, nº14, dez., pp11/22. consultado em março 2016, em < https://www.researchgate.net/.../publication/291600121_O_Papel_da...>.

Zorrilla, M.J.P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación num. Extraordinário*, pp. 121-138. Consultado em novembro 2013, em < dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?Codigo=18774>

3. Bibliografia Geral

- Agualusa, J.E. (2000). *Estranhões e Bizarrocos (estórias para adormecer anjos)*. Publicações D. Quixote.
- Aguiar e Silva, V.M. (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, E.B.C., Morais, A.G., Ferreira, A.T.L. (2008). “As práticas quotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?” *Revista da Educação*, 13, 252- 266.
- Almeida, S., Faria, E. (2015). “Parte I. Instituições de formação e classificação académicas dos docentes de educação pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário”. In *CNE. Formação Inicial de Professores*. Edição Eletrónica, novembro 2015. ISBN; 978-972-8360 – 94-8.
- Almeida, S., Teixeira Lopo, T. (2015). “Parte II. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores 1º, 2º Ciclos do Ensino Básico.
- Amado, J. (2000). “A Técnica da Análise de Conteúdo. “Referência 5, 53-63., disponível em <<https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa10057> > consultado em agosto 2015
- Amor, E.M., Vaza, A.R. (2006). *Dicionário Verbo de Língua Portuguesa*, Lisboa: Verbo.
- Andresen, Sophia de Mello Breyner. (2000). *A Menina do mar*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- APP (2015). A educação literária nos novos programas do português do ensino básico. Publicado por APP.TC a 3/5/2015 em Textos de Reflexão. < www.app.pt/6589/9-educacao-literacia-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico. >
- Astolfi, J-P, Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. (2002). *As palavras-chave da Didáctica das Ciências*. Colecção: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beitone, A., Dollo, C., Decugis, M.A., Rodrigues, C. (2004). *Les sciences économiques et sociales: enseignement et apprentissages*. (55-67). Ed: De Boeck Université, Google livros.
- Bernardes, José C., Mateus, Rui A. (2013). *Literatura e o ensino do português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M.R., Magalhães, V. (2012). “Metas curriculares.” Ministério de Educação e Ciência. Consultado em junho 2013, maio 2015 em <<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.ppp?s=directorio&pid=16> >
- Buescu, H., Rocha, M.R., Magalhães, V. F. (2015). O domínio da educação literária. Metas Curriculares de Português. Ensino Básico, 1ºCiclo. Ministério da Educação e Ciência. www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Português/1_ciclo.

- Canário, R. (2000). *Educação de adultos- Um campo e uma problemática*. Lisboa: Editora Educa
- Ceia, C. (2004). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, C. (2009). Didática da literatura. Consultado em 2016 <inspiracaoliteraria.blogspot.com/2009/12/didática-da-literatura.html>.
- Ceia, C. (2010). E-Dicionário de termos literários. Website. Made 2Web.
- Ceia, C. (2010). *Normas para a apresentação de trabalhos científicos*. 8ª edição. Editorial Presença.
- Chevallard, Y. (1981). *Pourquoi la transposition didactique? Comunicação no Seminaire de didactique et de pedagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et medical de Grenoble*. Publicado nas Actes de l'année. 1981-1982, 167-194.
- Chevallard, Y. (1996). “La transposition didactique et l'avenir de l'École. Fenêtre sur cours”. Boletim publicado por SNUipp. Consultado em janeiro 2011 em <Yves.Chevallard.free.fr/...pdf/YC_1996_-_Fenetre_sur_cours.pdf>.
- Chevallard, Y. (2007). “Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique”. Actas do 1º Congresso Internacional da Teoria Antropológica da Didáctica. Universidade de Jaén, 705-746.
- Chopin, A. (1980). L'histoire de manuels scolaires. Une approche globale (article). Vol.9, pp. 1-25. Consultado em 2011 em <www.persec.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017>.
- Cohen, R., Gilabert, H. (1992). *Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos*. Ed: Martins Fontes.
- Costa, Teresa A.M. (2011). *O texto expositivo num manual escolar do estudo do Meio*. Tese de mestrado. <<http://hdl.handle.net/10400.21/1301>> (Consultado em setembro 2013)
- Culler, Jonathan. (1999). “O que é a literatura e tem ela importância?”. Capítulo 2. In Prof. Júlio França. Teoria literária I, pasta 47. <<https://pt.scribd.com/doc/20847201>>. (Consultado em março 2016).
- Custódio, P.B. (2009). “Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.” Exedra, nº2
- Custódio, P.B. (2010). “O novo programa de Português para o 1ºCiclo do Ensino Básico: Orientações e perspectivas.” Exedra Revista científica da ESE Coimbra (235-244). Actas do I EIELP. ISSN 1646-9526.
- Day, Christofer. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Delgado Martins, M. R., Ramalho, G., Costa, A. (2000). *Literacia e sociedade – Contribuições pluridisciplinares*. Ed. Caminho

Dias, A.P., Cabral, A.T., Silva, E, Viegas, F, Bastos, G., Mota, I., Pinto, M., Reis, C.(coord.). (2008). *Programa de Português do ensino básico*. Ministério da Educação, dgide.

Downing, J. (1990). “A influência da escola na aprendizagem da leitura”. In E. Ferreiro E M. Palacio. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Duke, N.K., Person, D. (2002). “Effective practices for developing Reading comprehension”, *What research has to say about Reading instruction*, 3ª Ed., International Reading Association, cap. 10.

Ferreira, Daniel M. (2002). *Marcella, uma amiga que veio de longe*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Ferreira, Rui D.S. (2009). “Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais: Validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1ºCEB”. Universidade Técnica de Lisboa- Faculdade de Motricidade Humana.

Figueiredo, O. (2011). “A aula de Português à luz dos novos programas do EB- O complexo caminho das práticas integradas.” Ozarfaxinars: nº29 Novos Programas de Português do Ensino Básico: e-revista ISSN1645-9180. [Www.cfaematosinhos.eu/ozar_29_Prof_Olivia%20Figueiredo.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/ozar_29_Prof_Olivia%20Figueiredo.pdf). Consultado em junho 2013.

Gerhard e Zanini (2010). “Ensino-aprendizagem de línguas: da teoria à transposição didática. 1º CIELL- Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários.” Universidade de Maringá-PR

Gomes, Mª C., Ávila, P., Sebastião, J., Costa, A. Firmino. (2002). “Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais.” IV Congresso Português de Sociologia. Consultado em dezembro 2015 em www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF

Guedes, A.P., Moreira, R.A. (2010). “A transposição didática no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita na língua francesa. 4º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários”. Universidade de Maringá-PR

Hollard, K. (1995). *Sabes porquê? O grande circo da ciência*. Lisboa: Gradiva Júnior.

Hollard, K. (2000). *Sabes porquê? Planeta Terra*. Lisboa: Gradiva Júnior.

Huberman, M. (1989). “O ciclo de vida profissional dos professores”. In A. Nóvoa (1995). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). “Comprehension”. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.

Leite, M. (2004). Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Rio Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. PUC – RIO- Certificação digital nº 0212105/CA.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. (4ªed.). Instituto Piaget.

Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: onde? Quando? Como?* 2ªed. Lisboa: Livros Horizonte.

Lopes, A., Pereira, F., Ribeiro, A., Silva, E., Coelho, O. (s/d). “A formação inicial de professores do 1ºCEB em Portugal nas duas últimas décadas: Uma característica inicial a partir de discursos de natureza sócio/política.” < www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/8090.doc > (Consultado em outubro 2011).

Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R., Rocha, R. (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedições Lda.

Magalhães, J. (2006). “O manual escolar no quadro da história cultural.” *Sisifo – Revista de Ciências da Educação*, nº1. ISSN 1649-4990. Consultado em dezembro 2011 em < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>

Maranhé, E.A. (2011). “Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita.” Unesp – Universidade Estadual Paulista. Consultado em março 2013 em [Www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40147/...01d16t12.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40147/...01d16t12.pdf).

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.

Martins, M. Esperança O., Sá, Cristina M..(2011). *Leitura e leitores (im)possíveis através do manual de língua portuguesa*. Conferência apresentada no Encontro do Leip. “Ensinar português hoje: problemas e desafios”. Aveiro. Consultado em abril 2015 em www.ua.pt/cidttff/leip/ReadObject.aspx?obj=19466.

Mendes, M.V. (s/v). *Didáctica da literatura*. Biblos- Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa, vol.2, p.142

Miles, M. e Huberman, A.M. (1984). *Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft*. Educational Researcher- AERA (american Educational research Association) <https://doi.org/10.3102/0013189x013005020>

Millán L., Nerba R. (2010). “Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*.” Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 16:109-133.

Moura, A.F. (2005). “Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida”. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. [Repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6980](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6980).

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Editora Cosmos.

Moreira, J., Lima, L., Lopes, A. (2009). “Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados.” *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1

Namo de Mello, Guiomar. (s/d). “Transposição didáctica, interdisciplinaridade e Contextualização”. Consultado em janeiro 2011, em <http://www.namodemello.com.br/pdf/escrito/outros/contextinterdisc.pdf>.

- Niza, S. (coord.). 1998. *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (org.) (2007). *Vidas de Professores*. 2ªed. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007a). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores. Consultado em janeiro 2011, em [Www.sinprosp.org, br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf).
- Oakley, G. (2003). *Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books*. Consultado em novembro 2013, em: <http://www.readingonline.org/articles/oakley/>.
- Osborn, J., Lehr, F., Hiebert, E. (2003). “A focus on fluency. PREL- Pacific Resources for Education and Learning. Consultado em novembro 2013, em “<Osborn-Lehr-Hiebert-2003-A-Focus-on-Fluency-booklet.pdf-Adobe Reader.>.
- Paris, S., Wask, B. e Van der Westhuizen, G. (1987). *Metacognition: A review of research on metacognition and Reading*. Consultado em novembro 2015 em https://www.researchgate.net/.../232535894_Meta_metacognition_...
- Pereira, F., Carolino, A.M., Lopes, A. (2007). “A formação inicial de professores do 1ºCEB nas últimas três décadas do séc. XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente.” *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), p.191-219.
- Pereira, F., Carolino, A.M., Tormenta, R., Sousa, C. (2007). “Trinta anos de formação inicial de professores do 1ºCEB: Estatuto, academização e profissionalização.” Consultado em outubro 2011, em <http://hdl.handle.net/10216/56803>.
- Perfetti, C.A., Landi, N., Oakhill, J. (2005). “The acquisition of reading comprehension skill”. In M. J. Showling e C. Hulme (Eds). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Perrenoud, P. (1998). “La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences”. *Revue de Sciences de l'éducation*, 24, 3, 487-514. Consultado em Janeiro 2011, em [Http://id.erudit.org/iderudit/031969ar](http://id.erudit.org/iderudit/031969ar).
- Pinto, Mariana. (2003). “Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa. ”. *Revista Ibero-americana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Consultado em dezembro 2011, em <www.rieoci.org/deloslectores/439Oliveira.pdf>.
- Rafael, Edmilson. (2002). Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/9129/6483>.
- Reis, C., Campos Figueiredo, V. (1995). *O conhecimento da literatura-Introdução aos estudos literários-caderno de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta
- Roldão, M.C. (2004). “Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino.” *Discursos. Série: Perspectivas em Educação*.

Roldão, M.C. (2007). *A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas*. Revista Electrónica de Educação. V.1, nº1, p.50-118. Consultado em outubro 2011, em < <http://www.reveduc.ufscar.br>

Roldão, M.C. (2007a). “Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional”. Revista Brasileira de Educação, v.12, nº34, p.94 – 102.

Roldão, M.C. (2009). “Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. Formação Docente.”. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. VI, nº1. Consultado em outubro 2011, em <http://formaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibri/1/4/1> >

Santo, Esmeralda M. (2006). “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”. Revista Lusófona de Educação, 8, 103-115.

Schön, D. (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In A. Nóvoa (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Smith, M. K. (2002) ‘Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy’, *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.

4 – Legislação

DIRECÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2011). “Regiões em Números, 2010/2011- Volume III”- DGEEC- Lisboa

DIRECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. (2012). “Metas Curriculares de Português. 1.º Ciclo do Ensino Básico. “Consultado em janeiro, 2013 <http://www.dgidec.min-edu.pt>.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1998). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1998.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1999). *Ensino Básico. Competências gerais e transversais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1999.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Coordenação de Carlos Reis. Dgidec. <https://pt.slideshare.net/biblioreiriz1/programa-de-português>

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2009). “Leitura. Guião de Implementação do Programa”. Documento reservado à formação, versão 1.0, 1 novembro. www.cfaematosinhos.eu/GIP_LEITURA.pdf.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2015). “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.” H. Buescu, J. Morais, M.R. Morais, V.F. Magalhães. www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. Metas Curriculares de Português. “Aprendizagem de leitura e da escrita (LE)”. Caderno de Apoio. www.dge.mec.pt/português.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS - *Critérios de apreciação dos manuais escolares para o ano lectivo*. [Www.dgicd.min-edu.pt/index.php? =directorio&pid=146](http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php? =directorio&pid=146)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS: *Princípios e Sugestões para a gestão do currículo do 1º ciclo: Língua Portuguesa* - Ministério da Educação.

Lei nº 115/1997, de 19 de setembro. (Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de outubro). *Diário da República nº 217/1997* – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº 166/2005* – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa – 2ª alteração à LBSE

Lei nº47/2006 de 28 agosto - *Diário da República* - regime de adoção, certificação e avaliação dos manuais escolares.

Lei nº 49/2005 de 30 agosto - *Diário da República* – adoção do sistema europeu, 1ºCiclo com 3 anos curriculares.

Decreto-lei 261/2007 de 17 de julho – *Diário da República* – adoção, certificação e avaliação dos manuais escolares.

Decreto-lei nº 43/2007 de 22 fevereiro - *Diário da República Iª Série, nº38*- introduz o nível de mestrado em ensino como habilitação indispensável para o desempenho das atividades letivas.

Decreto-lei nº 249/92, referente ao Regime Jurídico da Formação Contínua

Decreto-lei nº 127/2015 de 7 julho – *Diário da República I Série, nº130* – aprova as regras de constituição e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas

Decreto-lei nº 207/96 reformula o decreto-lei nº 344/89 de 11 outubro - Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário. <https://dre.tretas.org/dre/37953>.

Decreto-lei nº 42/2005 de 22 fevereiro – *Diário da República I Série A, nº37*- implementa o Processo Bolonha m Portugal

Decreto-lei nº107/2008 de 25 junho - *Diário da República I Série, nº121*- introduz alterações devido à implementação do Processo Bolonha

Despacho 415/2008 de 4 janeiro – *Diário da República, 2ªsérie* - avaliação e certificação dos manuais escolares, com entrada em vigor em 2008/2009.

Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro *Diário da República n.º 8/2007* – 2.ªsérie. Ministério da Educação: Lisboa – aprova o PNEP

Índice de Figuras

Figura 1- Esquema da Transposição Didática (Astolfi, 1997)	14
Figura 2 - Os componentes da compreensão da leitura (Perfetti, 2005).....	32
Figura 3 - Modelo de Compreensão Leitora (Cassany).....	36
Figura 4 - A compreensão da leitura (adaptado de Giasson, 1993).....	37
Figura 5 - Estruturas e Processos usados pelo leitor (Giasson).....	38
Figura 6 - Modelo Interativo (Rumelhart e McClelland, 1981)	48
Figura 7 - Estádios do desenvolvimento da leitura, (Jean Chall's)	70
Figura 8 - Tipos de Leitura Funcional (Antão, 1997).....	73
Figura 9 - Tipos de Leitura segundo a velocidade e o nível de compreensão	74
Figura 10 - Relação entre a fluência na leitura e a compreensão	81
Figura 11 - Relação entre a fluência na leitura e a compreensão	81

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Representação do uso dos manuais pelos 33 professores	115
Gráfico 2 - Tempo de serviço	137
Gráfico 3 - Importância das competências para a compreensão de textos	144
Gráfico 4 - Representação das duas leituras no	161
Gráfico 5 - Representação das duas leituras no	162
Gráfico 6 - Representação das duas leituras no	163
Gráfico 7 - Representação das duas leituras no	164

Índice de Quadros

Quadro 1- Tipo de textos e respetivos objetivos	23
Quadro 2 - Motivos da Formação.....	25
Quadro 3 - Motivos específicos da Formação	25
Quadro 4 - Motivos de agrado.....	27
Quadro 5 - O que não agradou.....	27
Quadro 6 - Opacidade ortográfica das Ortografias Europeias.....	52
Quadro 7 - Métodos fónicos de aprendizagem.....	54
Quadro 8 - Métodos globais de aprendizagem de leitura	56
Quadro 9 - Processos de aprendizagem de leitura.....	58
Quadro 10 - Produtos e processos dos métodos de leitura	61
Quadro 11 - Caraterização dos Bons e Maus leitores.....	62
Quadro 12 - Estratégias para ajudar o aluno na leitura e escrita	65
Quadro 13 - Tipos de leitura com visão qualitativa.....	71
Quadro 14 - Velocidade de leitura.....	85
Quadro 15 - Referência para o progresso da fluência na leitura ao longo do ano.....	89
Quadro 16 - referência para o progresso da fluência na leitura ao longo do ano	90
Quadro 17 - Determinantes da fluência na compreensão de textos.....	95
Quadro 18 - Organização curricular de Português- 1º Ciclo EB.....	100
Quadro 19 - Conteúdos programáticos	102
Quadro 20 - Descritores de desempenho de leitura expectáveis por etapas de escolaridade	103
Quadro 21 - Conteúdos programáticos da Educação Literária.....	107
Quadro 22 - Descritores de desempenho da Educação Literária.....	109
Quadro 23 - Habilitação Profissional dos Professores	118
Quadro 24 - Frequência dos professores na formação PNEP.....	122
Quadro 25- Planos de Ações de Formação Contínua	123
Quadro 26 - Síntese da taxonomia da compreensão leitora.....	128
Quadro 27 - Frequência dos métodos de iniciação de leitura.....	138
Quadro 28 - Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	142
Quadro 29 - Integração de conhecimentos	146
Quadro 30 - Atividades PNEP mais usadas.....	147

Quadro 31 - Estratégias menos usadas	149
Quadro 32 - Síntese da integração de conhecimentos	150
Quadro 33 - Como distingue a interpretação da compreensão	151
Quadro 34 - Como distingue a compreensão da interpretação	153
Quadro 35 - Média das palavras lidas nos dois momentos de leitura.....	157
Quadro 36 - Leitura do texto narrativo no início do 2º, 3º, 4º e 5º	158
Quadro 37 - Análise da leitura nos dois momentos.....	160
Quadro 38 - Relação entre a leitura do texto narrativo – 2º ano.....	161
Quadro 39 - Relação entre a leitura do texto narrativo – 3º ano.....	162
Quadro 40 - Relação entre a leitura do texto narrativo – 4º ano.....	163
Quadro 41 - Relação entre a leitura do texto narrativo – 5º ano.....	164
Quadro 42 - Correlações entre a leitura 1 e 2 e a compreensão semântica	166
Quadro 43 - Correlações da compreensão lexical com a leitura 1 e 2 e a compreensão semântica	169
Quadro 44 - Média e desvio-padrão da compreensão lexical.....	170
Quadro 45 - Progressão entre a compreensão literal, inferencial e crítica no 1º e 2º momentos	173
Quadro 46 - Correlação entre a leitura e a compreensão literal, inferencial e crítica 1 e 2	174
Quadro 47 - Estratégias PNEP	179
Quadro 48 - Comparação de valores médios entre duas teses.....	184

Anexos

Anexo 1 - Matriz da Entrevista	210
Anexo 2 - Modelo da Entrevista.....	211
Anexo 3 - Respostas às entrevistas	213
Anexo 4 - Quadro Geral e Modelo da Compreensão semântica	246
Anexo 5 - Quadro com as Médias (anos e turmas).....	249
Anexo 6 - Quadro com os Desvio-padrão nas provas (ano e turmas)	250
Anexo 7 - Correlações entre as provas realizadas (ano e turmas).....	251
Anexo 8 - 1º Texto do 2º ano - Texto narrativo	252
Anexo 9 - 2º Texto do 2º ano - Texto informativo	256
Anexo 10 - 1º Texto do 3º ano - Texto narrativo	260
Anexo 11 - 2º Texto do 3º ano - Texto informativo	264
Anexo 12 - 1º Texto do 4º ano - Texto narrativo	268
Anexo 13 - 2º Texto do 4º ano - Texto informativo	290
Anexo 14 - 1º texto do 5º ano - Texto narrativo	294
Anexo 15 - 2º Texto do 5º ano - Texto informativo	299
Anexo 16 - Critérios de classificação das provas	303
Anexo 17 - Matriz dos Textos	304
Anexo 18 - Matriz de Correção do 2º ano - Texto narrativo	288
Anexo 19 - Matriz de correção do 3º ano - Texto narrativo	290
Anexo 20 - Matriz de correção do 4º ano - Texto narrativo	292
Anexo 21 - Matriz de correção do 5º ano - Texto narrativo	294
Anexo 22 - Matriz de correção do 2º ano - Texto informativo	296
Anexo 23 - Matriz de correção do 3º ano - Texto informativo	298
Anexo 24 - Matriz de correção do 4º ano - Texto informativo	300
Anexo 25 - Matriz de correção do 5º ano - Texto informativo	302
Anexo 26 - Quadros Globais das turmas do 2º ano	304
Anexo 27 - Quadros Globais das turmas do 3º ano	312
Anexo 28 - Quadros Globais das turmas do 4º ano	320
Anexo 29 - Quadros Globais das turmas do 5º ano	329

Anexo 1 - Matriz da Entrevista

Blocos	Objetivos	Formulário das perguntas
Atitudes metodológicas da prática pedagógica do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores necessários para uma aprendizagem da leitura • Identificar as dificuldades na aprendizagem da leitura • Caracterizar as atividades preparatórias para a leitura • Distinguir as competências de Português 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que fatores considera importante para uma boa aprendizagem? ➤ Quais os critérios que justificam um pedido de apoio acrescido para o Português? ➤ Desenvolve atividades preparatórias? Indique algumas das estratégias. ➤ Que importância atribui a cada uma das competências de Português?
Processo de integração de saberes das ações de formação do PNEP	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a integração de saberes adquiridos • Identificar as estratégias de maior recurso • Distinguir o conceito de interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais as atividades mais usadas no seu dia-a-dia? ➤ Como integrou estes conhecimentos na sua prática letiva? ➤ Como distingue interpretação de textos da compreensão de textos?
Processo de transformação	<ul style="list-style-type: none"> • Observar materiais expostos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação da sala de aula de materiais que indiquem alguma da metodologia PNEP ➤ Quais as atividades PNEP mais usadas?
Instrumentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os instrumentos metodológicos (manuais) ➤ Identificar a transposição dos novos conteúdos ➤ Indicar instrumentos de maior recurso ➤ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os manuais estão organizados segundo a metodologia PNEP? ➤ Considera que apresenta atividades que desenvolvam a compreensão de textos? ➤ Qual o uso dos manuais na prática letiva?

Anexo 2 – Modelo da Entrevista

Identificação
Nome do Professor
Escola de Formação
Habilitações académicas
Tempo de Serviço Letivo
Aspetos Profissionais
Frequência em Ações de Formação no âmbito da Língua Portuguesa (ano e duração) realizadas antes do PNEP (se se lembrar, que tenham alguma relevância,...)
Ano em que fez a formação PNEP
Com o ano de escolaridadeNº de anos que esteve com essa turma
<ul style="list-style-type: none">• Por que se inscreveu na formação PNEP?• Quais os aspectos mais positivos da formação? E menos positivos?
Aspetos pedagógicos
Quais os critérios que justificam um pedido de apoio acrescido para a Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolve atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura? Sempre <input type="checkbox"/> Em certos casos <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> ➤ Se respondeu Sempre ou Em certos casos indique algumas das estratégias• Que fatores considera importantes para uma boa aprendizagem da leitura? - Liste as suas estratégias /rotinas no desenvolvimento da leitura• Qual /quais as atividades PNEP mais usados no seu dia-a-dia?• Como integrou estes conhecimentos na sua pratica letiva?

Iniciação da leitura e escrita:

* Relacionar letra/som (método sintético/ fonético – parte do nome das letras para a formação das sílabas e palavras até à formação das frases)

- Qual o critério na escolha das letras a ensinar?

Crítério pessoal Proposta do manual Outros (qual?)

.....
 * Relacionar palavras com os significados (método analítico / global – parte das palavras ou frases para a identificação de sílabas, fonemas e grafemas)

- Como distingue **Interpretação de textos** e **Compreensão de textos**?

-
- Segundo o Programa de Português, há 5 competências.

Qual a importância que atribui a cada uma destas competências, visando a
Compreensão de textos?

(atribua a pontuação de 1 a 4, podendo apenas repetir uma das pontuações.)

Compreensão Oral
Expressão Oral
Leitura
Escrita
Conhecimento Exp. Língua

- 1 - Pouco importante
2 - Importante
3 - Muito importante
4 - Fundamental

Manuais de Leitura

- Estão organizados segundo a metodologia PNEP?

-
- Considera que apresentam atividades que desenvolvem a compreensão de textos?

-
- Na sua metodologia, qual o uso destes manuais?
-

Anexo 3 – Respostas às entrevistas

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> Escola – Qta dos Franceses Nome – Ana C. Tempo de serviço – 20 anos Nº alunos - 26 <p style="text-align: right;">2ºano</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escola de Formação – ESE Setúbal (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo Ações de Formação- Metas Curriculares; Oficina de Escrita (seminário). Ação PNEP – 2009/10 com 1ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de formação (créditos) Gosto pela área Atualização de conhecimentos para os novos programas 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento do programa nas várias vertentes Vertente prática- a parte teórica tinha aplicação na prática Troca de ideias e experiências Menos positivo- relatórios e burocracia
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> Tive dificuldade na consciência fonológica. Utilizei no ano passado e notei que ajudava. Partilha de estratégias A exploração da história e do texto com resumo oral (já focada) 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho mais a oralidade, antes não estava tão sensibilizada. Recurso ao Estudo do Meio para exploração do Português (já focada)
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<p>Apontadas pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dou uma palavra para inventar uma frase; outro aluno expande a frase; Leitura de histórias – exploração do vocabulário Ler por prazer <p>Apresentadas no quadro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mais assinaladas – leitura em voz alta e silenciosa; - resumos orais, ilustração, questionários, outros textos Menos assinaladas – prancha de histórias, registo do texto 	<ul style="list-style-type: none"> Método analítico-sintético Desenvolve o estudo das letras segundo o Critério pessoal e vai adaptando às propostas do manual: <ul style="list-style-type: none"> Começa por uma canção ou análise de um cartaz relacionado com as vivências do aluno; Exploração das palavras que contêm as sílabas e as letras a estudar Sistematização da letra e sílaba
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Critérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> Maturidade ; Concentração; Estarem habituados a lidar com o registo escrito; Habituados a histórias orais. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita: <ul style="list-style-type: none"> Se não lê não escreve Leitura hesitante Dificuldade na escrita
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Em certos casos faço:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostro a capa e faço a exploração da história; Com o texto faço o mesmo O Estudo do Meio também serve para explorar o Português. 	<p>4- Compreensão Oral e Leitura 3- Expressão Oral 2 – Escrita 1- Conhecimento explícito da Língua</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> Carochinha 2 é menos exigente que o Alfa Sim, apresenta metodologia PNEP 	<ul style="list-style-type: none"> Algumas atividades desenvolvem a compreensão, mas o trabalho é sempre o mesmo, sem novidade.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> Exploro metade na sala e também em casa. Trabalho também o PNL, a educação literária e outros livros. Não me baseio só no livro 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura num minuto
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretar é ler e responder ao que está no texto. Compreender é passar para outra fase.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Nun’Alvares • Nome – Carla • Tempo de serviço – 20 anos • Nº alunos - 20 <p style="text-align: right;">2ºano</p>	Escola de Formação – ESE Piaget (bach) + CESE em Direção Pedagógica e Administração escolar (lic) <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação- não havia direcionada para o Português • Ação PNEP- 2009/10, 4º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Surgiu oportunidade na área do Português • A formação era direcionada para os professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Abriu portas, ampliou horizontes, deu conhecimentos e mostrou diferentes maneiras de trabalhar o Português. • Foi trabalhoso – de manhã era a parte teórica e à tarde a parte prática (as aulas)
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • A compreensão oral- não tinha consciência desta importância; • Trabalho lengalengas, memorização, leitura de frases... • A biblioteca da sala foi uma mais valia, aproxima o livro do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • A nível da escrita abordo estratégias para a escrita. • Apoio-me na escrita de textos, melhoro o texto em interação com o aluno.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Mais usadas: leitura em voz alta do professor e aluno; • Menos usadas: dramatização de histórias lidas, registo do texto, prancha de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético • Desenvolvimento com critério pessoal e do manual – com histórias minhas e do manual e associam palavras com o mesmo som.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura diária, tanto a proposta como a livre; • Recurso à biblioteca da sala a ao CRE • Consciência fonológica bem trabalhada na pré – são os melhores em leitura e escrita - . 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de aquisição da leitura e escrita • A nível da escrita – dificuldade nos dígrafos e nos casos especiais de leitura.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Em certos casos faço. • Ouvir muitas histórias tem sido uma constante e acho que mais tarde acaba por preparar a aprendizagem da leitura. O reconto também prepara para a leitura. 	4 – Compreensão Oral e Leitura 3 - Expressão Oral 2 - Escrita 1 - Conhec. Explícito da Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • A Grande Aventura 2; • Não estão muito com a metodologia. • Os textos têm pouco conteúdo e há pouco trabalho a nível da compreensão oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito poucas atividades de compreensão de textos – apenas residuais na passagem do “capítulo”
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso na sala e também para casa. • Uso para consolidar o trabalho diário. Tenho trabalhado outros textos, no quadro, oralmente ou no caderno diário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teste TIL • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos E Compreensão de textos	
Interpretação – respostas concretas ao questionário do texto Compreensão – é retirar a informação necessária do texto, contar por palavras suas o que lá está.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Arrentela • Nome – Carmelita • Tempo de serviço – 26 anos • Nº alunos - 19 <p style="text-align: right;">2ºano</p>	Escola de Formação – Mag.Primário Faro (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação- Acordo Ortográfico, Nova terminologia Linguística... não havia específicas • Ação PNEP- 2008/09, com 1ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Não tinha havido formação específica desta área 	<ul style="list-style-type: none"> • A forma diferente de trabalhar o Português • A compreensão do novo programa • A partilha entre colegas • Menos positivo- a exigência do portefólio, foi um exagero
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • No 1ºano analisar vários tipos de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvo outras estratégias usando textos informativos, poesia...
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta e silenciosa, ilustração, questionários, preencher lacunas em frases, resumos orais e relacionar com outros temas • Menos usadas- identificar a informação pirata, fazer o registo do texto , dramatizar histórias, fazer jogos de leitura, inventar histórias a partir de imagens e completar a prancha de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético • Com estratégia pessoal adequada à proposta do manual • Parto de uma história em que destaco a palavra até chegar à letra
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho da pré facilita a aprendizagem • Saber o que é uma história, estar habituado a ouvi-las • A presença do escrito é muito importante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na aquisição da leitura e escrita (1ºe 2º anos) • Construção de frases e dificuldades ortográficas (3º e 4º anos)
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Faço sempre – no 1ºe 2º anos com leitura de histórias e oralidade; no 3º e 4º anos com vários textos para trabalhar o que quero 	4- Compreensão Oral e Leitura 3- Expressão Oral 2- Escrita 1- Conhecimento Explícito da Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • A Grande Aventura • Não gosto do livro – tem propostas PNEP mas não estão muito trabalhadas. Há lacunas e muita repetição 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem atividades que permitem desenvolver a compreensão mas os textos não são os mais adequados • As metas são mais exigentes que o livro
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso porque há limitação de recursos. Tenho que me sujeitar ao manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Aproveitei e agora os alunos começaram a ler mais rápido
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação – verifica-se mais na escrita, ao responderem nem sempre sabem se exprimir Compreensão –é saber o que se está a ler. Faço perguntas.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta Monte Sião • Nome – Dina • Tempo de Serviço – 23 anos • Nº alunos - 26 <p style="text-align: right;">2ºano</p>	Escola de Formação – ESE Faro (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação- Leitura, Dificuldade de Aprendizagem, Formação de Leitores, MEM • Ação PNEP- 2008/09, 2ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Para ter mais formação na Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Alerta para vários aspetos da LP como a consciência fonológica • Desafio à rotina pedagógica • Ter orientação dentro da sala • Partilha e reflexão
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de histórias e poemas, passar a história para BD • Inventar histórias a partir de imagens, de um tema...Antecipar o tema do texto pela observação da imagem • Inventar novos finais, fazer a expansão do texto • Baú das histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes trabalhava mais a narrativa e poemas. • Agora trabalho diferentes textos e diferentes informações escritas • Trabalho o texto informativo só no 4º ano • A consciência fonológica é muito usada
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura voz alta e silenciosa, resumos orais, questionários, relação com outros saberes • Menos usadas- dramatização de histórias lidas, completar a prancha de histórias e fazer o registo do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método 28 Palavras: - parto destas palavras e depois crio outras. Primeiro leio a história dos contos populares, ou invento. Apresento a imagem, a música ou jogos, parto a palavra em sílabas e reconstruo.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Consciência fonológica desenvolvida • Repetir, rimar os poemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na leitura e na compreensão
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Faço sempre: - através da análise do desenho, do título, da capa,... 	4 – Compreensão Oral , Leitura 3 – Expressão Oral 2 – Escrita 1 – Conhecimento Explícito da Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • A Grande Aventura • Tem metodologia PNEP, com vários textos e consciência fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem textos com temas repetitivos. O livro é pobre. • Tem atividades que desenvolvem a compreensão.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso com frequência como ponto de partida ou de chegada para ou de outras atividades. • Complemento com outros textos de autores e faço tratamento de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • A leitura num minuto – as metas apontam nesse sentido • Na exploração do texto não a faço tão sistematizada.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação – é interpretar os dados efectivos do texto Compreensão – é alargar a informação do que se conhece.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – EB1 Paivas • Nome – Filipa • Tempo de serviço – 11 anos • N° alunos - 23 <p style="text-align: center;">2ºano</p>	Escola de Formação – ESE J.Piaget (Lic.) <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – Pnep • Ação PNEP- 2008/09, 2ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Senti necessidade de atualizar conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • A partilha entre colegas
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de consciência fonológica • Leitura de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorro muitas vezes a jogos de consciência fonológica e decifração.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras, questionários, ilustração, resumos orais • Menos usadas – inventar histórias a partir de imagens, a prancha de histórias e o registo formativo do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético • Segue a proposta do manual • As histórias de cada letra estão todas relacionadas a um tema comum
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • As histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na aquisição do mecanismo da leitura e escrita.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Faço sempre: leitura de uma história (fazem parte de um manual com mais de 70 anos) ; musiquei as vogais e criei uns desenhos 	4 – Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita, Conhecimento Explícito da Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • A Grande Aventura • Segue a metodologia PNEP mas não concordo com a introdução dos casos de leitura ao mesmo tempo que o estudo inicial da letra. • O manual “Santillana” teve uma grande influência na aprendizagem da leitura destes alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve a compreensão de textos, está bem estruturado quer a nível de conteúdos, quer graficamente.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Recorro diariamente aos manuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aferição dos conhecimentos adquiridos
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação vai culminar na compreensão da leitura. Estão as duas interligadas.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta do Conde de Portalegre • Nome – Manuela C. • Tempo de serviço – 26 anos • Nº alunos - 21 <p style="text-align: right;">2ºano</p>	Escola de Formação – Mag.Primário Lisboa (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação- Dislexia • Ação PNEP- 2007/08
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Pela divulgação parecia ser interessante • Dizia-se obrigatório • Era aqui na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Nova abordagem na compreensão de textos (mapeamento)
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • O mapeamento do texto está a ser muito usado • Uso pouco a consciência fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveito as fichas elaboradas na formação do PNEP • Fazem a seleção da informação mais importante de cada parágrafo e fazem o desenho.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras – questionários, resumos orais, ilustração. • Ainda não usadas – dramatização de histórias lidas, completar a prancha de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético • Segue a proposta do manual • Logo que começam a ler introduz conectores
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Meio estimulador, terem interesse e sentirem-se bem. • Reforço positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na escrita (coordenar o som da letra com a representação gráfica) • Fraco vocabulário.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Faço sempre nos 2 primeiros anos: observam a imagem tentando antecipar o assunto. Até em Estudo do Meio. 	4 – Compreensão Oral, Leitura 3 – Escrita, 2 – Expressão Oral 1- Conhecimento Explícito da Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> - A Grande Aventura • Apresentam metodologia PNEP mas nem sempre os textos são fáceis de dar a volta. Nas fichas há perguntas que se referem à história toda e nem sempre há tempo para ler a história toda! • Condiciona a vida do professor e condiciona a metodologia do próprio professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há atividades que desenvolvem a compreensão de textos mas às vezes são em excesso, nos diferentes cadernos que formam o manual.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente uso o manual, não na íntegra. Como sou coordenadora do departamento não consigo fazer pesquisas, é sobretudo o manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação é quando lêem com entoação Compreensão é quando são capazes de contar a história.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Monte Sião • Nome – Mariana N. • Tempo de serviço – 20 anos • Nº alunos - 20 <p style="text-align: right;">2ºano</p>	Escola de Formação – ESE João de Deus (bach) + Lic. Formação em Português e História 2ºciclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – pontuais • Ação PNEP- 2008/09 com 1ºano
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Foi feita no agrupamento • Necessidade de me atualizar com novas metodologias 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças das práticas metodológicas • Inovação. Uso das TIC. • Menos positivo – Não haver uma continuação da Ação (um ano foi pouco!) • Foi muito intenso
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação dos textos partindo de imagens, mapas ou recortes. • Ordenar frases. Recontos orais. Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação da leitura • Requisição de livros na Biblioteca Escolar
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras (voz alta e silenciosa), questionários, preencher frases com lacunas, fazer resumos orais e jogos de leitura e acrósticos. • Menos usadas – completar a prancha de histórias, inventar histórias a partir de imagens, dramatizar as histórias lidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético • Parte de um critério pessoal que vai adaptando às propostas do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Critérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação e concentração. • Leitura de livros de histórias – na sala de aula e em casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do ano anterior indicar dificuldades • Análise da ficha diagnóstica • Dificuldade a nível da leitura e escrita
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Faço sempre : • Histórias com sons repetidos. 	4 – Expressão Oral e Leitura 3 – Compreensão Oral 2 – Escrita 1 – Conhecimento Expl. Da Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • A Grande Aventura • Apresentam a metodologia PNEP • Pecam nos temas – pouco diversificado, repetitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poucas atividades para a compreensão de textos • Falta o “antes do texto” • Tenho que complementar.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Não os uso todos os dias. • Tento fazer tudo mas introduzo atividades diferentes (fichas, trabalho de grupo, histórias,...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto – não faço isto. • Os alunos estranharam mas estimulou-os. • Vou usar esta estratégia.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação – Para fazer a interpretação tem de compreender a mensagem. Compreensão - Ao ler tem de descodificar para responder ao que é pedido.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Bairro Novo • Nome – Violante • Tempo de serviço – 20 anos. • Nº alunos - 20 <p style="text-align: right;">2ºano</p>	Escola de Formação – ESE João de Deus (Licenciatura). <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – no Centro de Formação • Ação PNEP – 2009/10, com 2º ano escolaridade.
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • A área de LP é fundamental, é a pedra de todo o ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização para certas temáticas (conectores- não dávamos ênfase) • Enriquecimento pedagógico. • Compreensão Oral. • Menos positivos – carga horária pesada (era extra-laboral). • Assistência às aulas depende da sensibilidade da formadora.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de histórias e de textos. • Mapeamento de histórias. • Uso do avental de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pela necessidade repetição e combater a rotina, vou recorrendo a estas estratégias, ao trabalho de grupo,...
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta e silenciosa, ler outros textos e responder a questionários. • Menos usadas – conversa antecipada sobre o tema, jogos de leitura e acrósticos, dramatizar histórias lidas, inventar histórias a partir de imagens e identificar a informação pirata. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético. • Tem um critério pessoal baseado na sua experiência com recurso a canções,...
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • As atitudes da família face à leitura. • Contacto dos alunos com os livros. • Saber ouvir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades ao nível da leitura e escrita.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Faço sempre: • Com canções, jogos de palavras,... 	4 – Compreensão Oral. 3 – Leitura. 2 – Expressão Oral e Leitura. 1 - Conhecimento Explíc. da Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • O Mundo da Carochinha – Gailivro. • Não têm metodologia PNEP, os textos não vão ao encontro dos interesses dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, as perguntas estão mais centradas na interpretação.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso, mas também uso outros textos e as pesquisas dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidade para as metas. • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação é a leitura da pergunta e dar a resposta do texto Compreensão vai além disso.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta dos Franceses • Nome – Ana Paula • Tempo de serviço – 27 anos • Nº alunos – 26 <p style="text-align: right;">3ºano</p>	Escola de Formação – Mag. Pri. Aveiro (bach) + Lic. Educação Física <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – “Ensinar é Investigar” • Ação PNEP – 2008/09, com 2ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • É a área que eu gosto, é a preferida. • Queria aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais positivo- pôr em prática o que estava a aprender • Menos positivo – a avaliação , o portefólio.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Não me lembro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho o que vem nos livros.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar o que leram, leitura silenciosa e em voz alta, resumos orais, responder a questionários, fazer o registo do texto dos livros do PNL. • Menos usadas – conversar sobre o tema, jogos de leitura, dramatização de histórias, inventar histórias a partir de imagens, completar a prancha de histórias, identificar a informação pirata. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético. • “É o que eu gosto porque me sinto mais segura.” • Segue a proposta do manual, exceto na abordagem dos casos de leitura ao mesmo tempo que a aprendizagem da letra.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de escola • Ambiente familiar • Acompanhamento dos pais na aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito importante é a compreensão da leitura (mais a interpretação). • Falta de criatividade dos textos.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Sempre, relacionada com a letra, no 1º ano. • Leitura da história, relacionada com a letra. 	4 – Compreensão Oral 3 – Leitura 2 – Expressão Oral e Escrita 1 – Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • A Carochinha • O livro esta adaptado aos novos programas. Não acho que sejam os melhores. • Talvez tenha metodologia PNEP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem algumas mas poucas inferências.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso sempre os manuais. Baseio-me muito neles. • Também faço fichas de outros livros 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é saber a mensagem do texto, ir buscar ao texto a resposta. Compreensão é mais inferências, mais profundo, mais interiorizado. São basicamente a mesma coisa.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> Escola – Qta dos Franceses Nome – Isabel C. Tempo de serviço – 26 Nº alunos - 20 <p style="text-align: center;">3ºano</p>	Escola de Formação – Mag. Prim. Lisboa (bach) + Lic. Complemento de formação de expressão de Inglês <ul style="list-style-type: none"> Ações de formação – Pontuais: Texto livre, Jornal escolar Ação PNEP – 2008/09 com 2º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> “Achava que me fazia falta” Havia os novos programas. Era preciso colmatar novas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> Quantidade de atividades que proporcionou; planificação assistida com a formadora; Acompanhamento em sala de aula; Troca de experiências e matérias. Menos positivas – houve muitas situações teóricas que mereciam um trabalho maior; pouco tempo para abordar todos os temas.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> Explicação da história – mapeamento; “Quantos-queres” , jogo com envelopes para a organização textual; 	<ul style="list-style-type: none"> Usando as atividades mencionadas, complementando aos ficheiros ortográficos, ao ficheiro do dicionário ilustrado (MEM)
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> Leituras, leitura em diagonal, resposta a questionários, liga o “caça-palavras” aos conteúdos de gramática. Menos usados – acrósticos, dramatização de histórias, inventar histórias a partir de imagens 	<ul style="list-style-type: none"> Método Natural – estagiei neste método, assisti a aulas de global de palavras. A partir de uma motivação, de uma canção,... parto da frase, decomponho-a em palavras e reconstituo a frase.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> Contacto com o mundo escrito. Biblioteca de turma. Desenvolvimento da expressão oral/ oralidade na participação 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades do ano anterior na escrita e construção de textos; criatividade e ortografia
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre: <ul style="list-style-type: none"> Jogos, caça-palavras, palavra pirata, concurso de leitura, 10 minutos de leitura,... 	4 – Compreensão Oral e Leitura 3 – Expressão Oral 2 – Escrita 1 – Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> A Carochinha – Gailivro Estão organizados para os novos programas, não para a metodologia PNEP. 	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem da compreensão muito lúdica. Repetem atividades, sem outras sugestões. Estão muito concentrados em vários conteúdos.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> Uso como TPC ou recurso para o Estudo do Meio. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos gostaram de completar as frases (TIL); A leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação do texto é a exploração oral com as ideias do texto. Compreensão é a retenção das ideias.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta S.João • Nome – Isabel D. • Tempo de serviço – 29 anos • Nº alunos - 22 <p style="text-align: right;">3ºano</p>	Escola de Formação – ESE J.Piaget (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – No Centro de Formação e “Acordo ortográfico” na ESE Lisboa. • Ação PNEP – 2009/10, com 4º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Devido à transformação do programa de Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo é quando a formação serve para enriquecer o conhecimento • Dificil foi o horário pós-laboral. A formação devia ser aos fins de semana ou nas interrupções letivas.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Misturo tudo. • Eu já tinha o hábito do estímulo à leitura. A Biblioteca da sala já existia.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e resposta a questionários. Sempre que terminam as tarefas lêem outros textos além do manual. • É raro eu conversar antecipadamente sobre o tema do texto. Ainda não fiz jogos de leitura, acrósticos, dramatização de histórias, prancha de histórias. • A informação pirata só se faz quando vem nas fichas. Não faço fichas de registo do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético. “Num ano experimentei o das “28 Palavras”. Dá frutos mas não dá ajuda em casa”. • Sigo a proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo. O NÃO não existe na sala. O NÃO é proibido. • Começo a ler textos pequenos e depois faço apelo à leitura em voz alta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades ao nível da leitura ... “tudo vem por arrasto” • Dislexia.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Introduzo a letra com uma história. Quando começam a ler as palavrinhas mando para casa para os pais a lerem com eles. • A Biblioteca da sala tem contribui – empresto livros semanalmente. 	4 – Compreensão Oral e Leitura 3 - Escrita e Conhecimento Exp. Língua 2 - Expressão Oral 1 - não atribuiui.
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 3 – Alfa – Porto Editora • Não, acho que falta muita coisa. São muito pobres. Deveriam ser mais apelativos nas imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem a compreensão , mas deveriam ser mais ricos. • Está mais voltado para a compreensão oral. • A exploração do texto é pobre, deveriam apelar mais à fantasia.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Parto deles para o resto. Porque não tenho outros recursos (a falta de fotocopiadora limita o trabalho), utilizo-os até à exaustão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto – trouxe mais-valias, mesmo entre os alunos ficou o entusiasmo.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação de textos – muitos só interpretam e não compreendem, é quase por intuição do texto. Compreensão de textos é entender o texto todo, os subentendidos.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Bairro Novo • Nome – Jú. • Tempo de serviço – 26 anos • Nº alunos – 21 (18+ 3 do 2º) <p style="text-align: right;">3ºano</p>	Escola de Formação – Mag.Prim.Bragança(bach) + Lic. Em Ensino Especial. <ul style="list-style-type: none"> • Ações de formação – de várias áreas, uma por ano. • Ação PNEP- 2008/09, com 2º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Achei que deveria fazer porque já tinha 3 de matemática. • Achei que seria uma formação interessante, e queria ver como estava organizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de estratégias e conhecimentos. • Mas a avaliação era muito exigente, parecia um doutoramento!
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Uso do avental de histórias – são eles que escolhem a gravura para a construção da história. • Uso do PowerPoint com imagens para continuarem a história e confrontam com a história original. 	<ul style="list-style-type: none"> • A área que mais invisto é a LP e a Mat. Procuo seguir o horário e aproveito o Estudo do Meio para explorar o Português.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras, respostas a questionários e relação dos temas com outros saberes. • Leitura dialogada e de outros livros – lêem para os colegas. • Faço pouco a prancha de histórias, os registos dos textos lidos, identificar a informação pirata. • Raramente dramatizam as histórias lidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Fonomímico. Desenvolvo a consciência fonológica. • Início com um critério pessoal – parto da história, palavra com o mesmo som, destaco a sílaba (não desço à letra). • Adapto à proposta do manual e uso as duas.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade, interesse. Haver postura do aluno e do professor. • Sala organizada. • Leitura de muitas histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no raciocínio, dislexia. • Apresentar imaturidade , trocar os sons.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre no 1º e 2º anos. Nos 3º e 4º anos só em certos casos: <ul style="list-style-type: none"> • No 1º e 2º anos faço uma pré-leitura. • No 3º ano começo a não fazer para eles se habituarem a ler autonomamente”. 	4 – Compreensão Oral, Expressão Oral e Leitura. 3- 2 – Escrita e Conhecimento Expl. Da Língua. 1 - ---
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 3 – Gailivro • Textos muito limitados para um 3ºano. O Livro do Professor até traz mais ideias. • Está mais direcionado para o PNEP que os anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem mais a interpretação de textos do que a compreensão. • De vez enquanto apelam às inferências.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes fazem-no em casa. Depende do que cá têm – aproveito o que vem ao encontro do que quero dar. Outras vezes recorro a outros livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto. Os alunos gostaram e aderiram bem à atividade.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação são as várias partes do texto e conseguir distinguir a informação que me dá. Compreensão é compreender o assunto geral.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – n1 Paivas • Nome – Maria José • Tempo de serviço – 25 • N° alunos – 20 <p style="text-align: center;">3ºano</p>	Escola de Formação – Mag.Prim.Lisboa (bach) + Lic. Variante Ciências e Matemática 2ºciclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação - Acordo Ortográfico • Ação PNEP – 2009/10, com 3ºano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Considerei interessante. • Para aprender alguma coisa prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos e aplicámos na prática várias estratégias, o que não acontece na maioria das ações de formação. • Ajudou na abordagem dos novos programas. • Deveria haver um reforço desta formação para insistir em práticas que se foram perdendo.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Nos 2 anos seguintes à formação usava bastantes estratégias do PNEP. • Fui perdendo devido à burocracia, aumento de conteúdos e as metas impedem a dedicação específica às atividades PNEP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorização de rimas e poesias.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Converso sobre o tema apenas nos textos do 2º e 3º anos. • Mais usadas são as leituras, a resposta a questionários e o relacionamento do tema do texto com outros saberes, sempre que é possível. • Menos usadas são as dramatizações, a prancha de histórias e o registo dos textos lidos. • A leitura de outros textos é feita em casa com livros da biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético e fonomímico. • Segue a proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à leitura e explicar a sua importância. • No 1º ano ponho-os a ler e a explicar a pergunta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não conseguem acompanhar adequadamente os conteúdos a nível da escrita e nos erros de interpretação.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Em certos casos faço: <ul style="list-style-type: none"> • Falo sobre o assunto e ponho-os a falar sobre o assunto. 	4 – Compreensão Oral, Leitura e Conhecimento Expl. Língua. 3- Expressão Oral e Escrita 2- ----- 1- -----
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 3 – Pasta Mágica – Areal. • Não muito. Tem falhas. Podiam estar mais desenvolvidos, ter textos de diversos autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem mais a interpretação.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso quase diário. São o ponto de partida para outras coisas. Sem fotocopiadora é difícil fazer muitas coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação são as perguntas diretas sobre o assunto. Compreensão é, depois de ler, ter que dizer por palavras próprias o que perceberam. Têm de descobrir as ideias principais.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Nun'Álvares • Nome – Mariana B. • Tempo de serviço – 20 anos • N°alunos - 15 <p style="text-align: right;">3ºano</p>	Escola de Formação – ESE Setúbal (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – método de leitura João Deus • Ação PNEP – 2009/10, com 2ºano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de reciclar os conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar e aprofundar experiências de trabalho. • Os conhecimentos teóricos foram importantes para a prática. • Os alunos desenvolveram trabalhos diferentes • Formatámos as aulas de forma diferente, mais lúdica.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Textos livres e sugeridos. • Guiões de leitura, portefólio de estudo, biblioteca de sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não consigo identificar porque vou adaptando as ideias às práticas do dia-a-dia.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, silenciosa e de outros textos, resposta a questionários. • Menos usadas são os jogos de leitura, dramatização de histórias, inventar histórias a partir de imagens, identificação da informação pirata. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético. • Através de canções com adaptação ao manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades que permitam visualizar as letras, palavras, ludicamente ir formando palavras com as sílabas, saber ouvir contar histórias,... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em interpretar, compreender e nível gramatical. Dificuldades no sentido amplo da palavra.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre no 2ºano e em certos casos no 3ºano: <ul style="list-style-type: none"> • No 2ºano faço uma leitura preparatória; • No 3º ano, que visa alguma autonomia, uso o CD, PowerPoint, com explicação oral e questionário oral. 	4 – Compreensão Oral e Leitura 3 – Expressão Oral 2 – Escrita 1 – Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Alfa – Porto Editora • Tem algumas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O tema dos textos não é muito aliciante. • Desenvolvem mais a interpretação que a compreensão.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Não sigo muito o manual. Sem obrigatoriedade de cumprir todos os textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação – depois do texto lido, interpreto à minha maneira. Compreensão – posso ler mas não compreender. Compreender é entender o assunto.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta S:João • Nome – Sónia Cr. • Tempo de serviço – 16 anos • Nº alunos – 28 <p style="text-align: center;">3ºano</p>	<p>Escola de Formação – ESE Setúbal (Lic.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – Matemática (novos programas). Há ações de Tic com fatura, de LP não há. • Ação PNEP- 2010/11, com 3ºano de escolaridade.
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Porque não havia oferta de formação para LP • O programa estava a ser alterado, havia uma lacuna grande neste campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para a mudança de hábitos pedagógicos, desvinculação de exposição e abordagem formativa de LP, alargamento de conhecimentos, novos exercícios, partilha de trabalhos... ADOREI! • Negativo - Falta de continuidade.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da leitura (auto e hetero). Grelhas de verificação do texto. • Trabalhar textos diferenciados. No 2º ano trabalho a fonologia das palavras. • Auto correção e a reconstrução de textos. • Planificação das histórias (dou instrumentos para a sua construção) 	<p>Muitas atividades já estão tão automatizadas que já não consigo perceber o que veio de lá. No ano seguinte ao PNEP senti necessidade de dar muitos textos feitos por mim. Os próprios conteúdos não apareciam nos manuais. Todas as atividades mudaram completamente a abordagem e os próprios manuais mudaram um bocadinho. No 1º ano só havia narrativas e por isso abandonei o manual e usei fichas construídas por mim.</p>
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras do manual e de outros textos, relação com outros saberes, resumos orais e responder a questionários. • Menos usados são os Jogos de leitura e acrósticos, completar lacunas, inventar histórias a partir de imagens, a prancha de histórias e o registo/guião de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético. • Faço trabalho de consciência fonológica. • Porque não temos fotocopiadora ... não fujo muito das propostas do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Treino – acho que a fala, o trabalho em casa, o conhecimento da língua e do vocabulário são os mais importantes. 	<p>Num 3º ano , as dificuldades não são a nível da decifração mas da interpretação e compreensão. Dificuldades em inferências, escrita de textos criativos e erros ortográficos (etnia cigana e dos PALOP)</p>
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Em certos casos faço atividades preparatórias: • Analisam a imagem (nem sempre dão para explorar) ou o título, faço exploração do texto. • Muitas vezes parto do Estudo do Meio (numa conversa mais abrangente e explorando conceitos) e ligo com a LP. 	<p>4 – Compreensão Oral e Leitura 3 - Expressão Oral 2 – Conhecimento Expl. Língua 1 - Escrita</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 3 – Alfa, Porto Editora • Ainda não tem essa metodologia. Aproxima-se. Santillana tem essa metodologia. Uso-o muitas vezes para desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • O livro tem muitos poemas que não estão ajustados às idades deles, assim como os textos. É fraco. Exige mais de mim.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<p>Infelizmente estamos limitadas porque não temos meios, sem fotocópias para fazer fichas. Obrigatoriamente tenho que trabalhar o manual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação – é informação direta do texto. Compreensão – é a capacidade de fazer inferências.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta do Conde de Portalegre • Nome – Susana • Tempo de serviço – 11 anos • Nº alunos - 21 <p style="text-align: right;">3ºano</p>	Escola de Formação – ESE J.Piaget (lic.) + Mestrado em Ciências de Educação <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – no mestrado, da Texto Editora • Ação PNEP – 2007/08, com 3ºano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Achei interessante. • Motivação profissional e pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade da partilha de informação. • Melhorar a prática pedagógica para responder à avaliação.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos com base no avental ou caixa de histórias. • Jogo da imagem/conceitos – um aluno vê a imagem e explica ao outro o que viu para que este descubra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passaram a fazer parte da metodologia. Nem penso se são do PNEP ou não. Vou usando.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa e em voz alta e relacionar o tema com outros saberes. • Menos usadas a prancha de histórias, preenchimento de lacunas em frases e conversa antecipada sobre o tema do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético, segundo critério pessoal e proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Critérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa e em voz alta com a pontuação. Fazer um resumo, identificar a ideia principal e a moral da história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interpretação, • Desorganização das frases e/ou do texto. • Regras ortográficas.,
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Em certos casos faço: <ul style="list-style-type: none"> • Decifrar / ler. • Ler é interpretar, desmontar as palavras e simplificar e descobrir conceitos. 	4 – Leitura; 3 – Compreensão Oral, Expressão Oral, Escrita e o Conhecimento Expl. Língua.
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 3 – Pasta Mágica • Sim, tem metodologia PNEP. • Os manuais têm vários tipos de atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, desenvolvem a compreensão.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso mas não é exclusivo. Faço também trabalho coletivo e trabalho o Avental de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Na Interpretação percebem os diferentes momentos. A compreensão é perceber o conceito do que lá está.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Bairro Novo • Nome – Adélia • Tempo de serviço – 24 anos • Nº alunos – 15 (+2 do 3ºano) <p style="text-align: right;">4ºano</p>	Escola de Formação – Inst.CiênciasEducativas Odivelas (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – Metas Curriculares Português,... • Ação PNEP – 2008/09, com 3ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Porque era na escola • Porque precisava de ensinar melhor, a nível da escrita e leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinou-me bastante embora nem sempre aplique. • Não fomos bem orientadas para a planificação de aulas pela formadora. • Dificuldade em fazer a avaliação do projeto porque não sabiam o que incluir.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever imagens. • Leitura dos textos dos alunos com tratamento de texto e avaliação • Apresentação do trabalho/textos ao grupo. • No 1ºano o desenvolvimento da consciência fonológica, lengalengas e trava-línguas (para os casos de leitura). 	<ul style="list-style-type: none"> • De vez enquanto fazem a escrita de poesia (é pedida pelos alunos), chuva de ideias, área temática e vocabular. • De vez enquanto os alunos levam um livro (do PNL) para ler em casa e preenchem o modelo da ficha de leitura. • De vez enquanto fazem a exploração a partir das imagens e descobrem o final da história e comparam-na com o final real.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta e silenciosa • Leitura de outros textos e relacionar com outros saberes • Menos usadas: dramatização de histórias, completar lacunas em frases, completar a prancha de histórias e guião de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método fonomímico e silábico • Com adaptações pessoais, vai seguindo a proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à leitura. Leitura silenciosa. • Contar a história do livro lido em casa de modo a motivar os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em interpretar porque não lêem como deve de ser. • Erros ortográficos
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Em certos casos: <ul style="list-style-type: none"> • No 1º ano, com o fonomímico, introduzo o estudo com uma história. Proponho que inventem uma história e escrevem as frases da história. Depois faço uma leitura (docente) e os alunos fazem leitura silenciosa. 	4 - Expressão Oral e Leitura 3 - Compreensão Oral 2 - Escrita 1 - Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 – Gailivro • Seguem as metas curriculares. Os textos não são muito acessíveis. Implica capacidade de interpretação com palavras que não conhecem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim porque tem um livro de textos com exercícios e caderno de atividades.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • É o ponto de partida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto – os alunos • Eu fiquei preocupada com os resultados.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação é saber procurar a informação no texto. Compreensão é a base de toda a leitura. Eles compreendem o texto na globalidade de modo a permitir contar por palavras suas.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Monte Sião • Nome – Ana Cristina • Tempo de serviço – 19 anos • Nº de alunos - 27 <p style="text-align: right;">4ºano</p>	Escola de Formação – ESE Piaget (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Formação – No Centro GilVicente • Ação PNEP – 2008/09, com 3º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Gostava de perceber como podia trabalhar de outra maneira. 	<ul style="list-style-type: none"> • A visão do trabalho passou a ser diferente. • Aprendi muito. • Menos positivo – a falta de continuação e abranger outras temáticas.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho muito a oralidade e utilizo a internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades do livro tem esses aspetos. Dá-me muitas atividades e não preciso fazer mais.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Vários tipos de Leituras. Resumos orais e questionários escritos. • Menos usadas: dramatização de histórias, histórias a partir de imagens. Prancha de histórias, guião do texto e completar lacunas só quando vem no manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético. • Mudei muito: inicio por imagens e associo o som (consciência fonológica) segundo um critério pessoal. • Se não tivesse manual não precisaria dele.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela leitura. • Ouvir ler e entenderem o que lêem. • Opinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos necessitam de um reforço porque têm: • Dificuldade de interpretação e na gramática • Dificuldade em inferências.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Em certos casos: <ul style="list-style-type: none"> • Mando ler o texto para casa com antecedência. • Outras vezes parto do texto para outros trabalhos. 	4 – Leitura 3 - Compreensão Oral e Expressão Oral 2 – Escrita 1 - Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 – Alfa- Porto Editora • Penso que sim. Quando fizemos a escolha do manual tivemos esse cuidado. É puxado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim e é puxado até para nós. O livro já trás esquemas tipo PNEP.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • No 4º ano aproveitei muito o manual. O guia do professor dá sugestões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto (alunos) • A mim ajudou-me a fazer a avaliação.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é ir ao texto buscar as respostas. Compreensão é fazer inferências. É a capacidade de tirar mais.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Fogueteiro • Nome – Ana Helena • Tempo de serviço – 20anos • Nº alunos - 17 <p style="text-align: right;">4ºano</p>	Escola de Formação – Inst.Sup.CiênciasEducativas Odivelas (bach) + Lic. Variante Ciências e Matemática <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – só PNEP • Ação PNEP – 2007/08, com 2ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Para adquirir novas formas de trabalhar a Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos adquiridos • Menos positivos – pouco tempo
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Construção de textos coletivos a partir de palavras sugeridas pelos alunos com base num tema dado. 	<ul style="list-style-type: none"> • As propostas dos manuais estão de acordo com as atividades do PNEP.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre o tema e leituras, ilustração, questionários e completar lacunas. • Menos usadas – dramatização de histórias, jogos de leitura, guião de leitura, informação pirata. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Analítico-sintético. • Segue a proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Copiar os parágrafos principais • Escrita de palavras surpresa. • Leitura rápida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita com pouca correção ortográfica e gramatical. • Dificuldade na produção de textos.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faça sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura prévia do texto • Exploração oral. 	4 – Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura 3 - Escrita e Conhecimento Expl. Língua 2 - 1 -
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 – Pasta Mágica • Sim, estão organizados com a metodologia PNEP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deveriam ter mais interpretação da estrutura do texto.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Sim, e complemento com propostas, no quadro, de interpretação, vocabulário e gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
A compreensão leva a uma boa interpretação de textos.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta S.João • Nome – Ana Isabel • Tempo de serviço – 33 anos • Nº alunos - 20 <p style="text-align: right;">4ºano</p>	Escola de Formação – Mag.Pri. Aveiro (bach) + Lic. Complemento de formação em 1ºCiclo <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – acordo ortográfico, Terminologia Linguística, Iniciação ao Conto Infantil. • Ação PNEP- 2009/10, com 3ºanoescolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Já estava sensibilizada. • Tinha que me inscrever (escolhida pela direção). 	<ul style="list-style-type: none"> • É uma mais-valia. • Forneceu livros, fichas de trabalho. • Reforço e partilha.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos e funcionais. • Planos da história • Avaliação da leitura do ritmo, entoação, intensidade e correção das palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas • Todas as atividades abordadas lá.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras, outros textos, inventar histórias, prancha de histórias e guião de leitura e ilustração. • Menos usadas – resumos orais, completar lacunas, informação pirata, dramatização de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método 28 Palavras. • Parto da palavra para a sílaba e chego à identificação das vogais
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Ler também em casa. Os miúdos não têm livros! 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na leitura e escrita.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro leio uma história, dramatizam... • Fazem uma pré-leitura, procuram as palavras no dicionário... é um incentivo à leitura. 	4 – Compreensão Oral 3 – Expressão Oral e Leitura 2 – Escrita 1 - Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 – Alfa – Porto Editora • Não estão muito organizados segundo a metodologia PNEP, há outro melhor – Santillana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os textos são uma desgraça – pouco motivadores, não respeitam os interesses dos alunos.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Este ano uso. Passo à frente alguns textos, seleciono os textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto – os alunos agora exigem isso
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é linear, o que está no texto Compreensão é desde que se possa contar ou resumir, assim sabe-se se está compreendido.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Fogueteiro • Nome – Ana Paula • Tempo de serviço – 35 anos • Nº alunos – 17 , sendo 11 alunos de 4ºano 6 alunos do 3º ano de escolaridade 4ºano 	Escola de Formação – Mag.Prim.Lisboa (bach) + Lic. Ciências de Educação <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – na Assoc. prof. Português; na ESE de Setúbal • Ação PNEP – 2007/08, com 3º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Atualizar os conhecimentos e novas metodologias de aplicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alterou de forma significativa a maneira de trabalhar a área de Português. • Incentivou na procura e continuidade de investigação • Negativo – Falta de continuidade de forma a monitorizar a minha prática, reforçando-a..
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com outras áreas. • Escrita de cartas e convites. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tento introduzir no meu dia-a-dia estratégias adquiridas no âmbito do PNEP.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras, resumos orais, questionários e ilustrações. • Menos usadas: jogos de leitura, informação pirata e leitura de outros textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método das 28 Palavras.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Hora do conto: leitura de histórias. • Utilização de fantoches para as histórias. • Construção de histórias... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades a nível da compreensão leitora; • Na sequência das ideias escritas, na estruturação frásica e na ortografia.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de histórias, canções, lengalengas, adivinhas, poemas,... 	4 – Expressão Oral 3 - Compreensão Oral 2 – Leitura 1 – Escrita e Conhecimento Expl.Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 • Não estão muito voltados para esta metodologia mas consegue-se adaptar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Já há algum equilíbrio entre estas duas competências.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso essencialmente os manuais adoptados, mas complemento com outras leituras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmo na elaboração das provas. • Entusiasmo com a “Leitura num minuto” que passa a ser mais praticável.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é a procura no texto as respostas para as questões. Compreensão é a organização das ideias em função da compreensão do texto.</p>	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Bairro Novo • Nome – Cristina • Tempo de serviço – 23 anos • Nº alunos – 18 (+ 2 do 3ºano) <p style="text-align: right;">4ºano</p>	Escola de Formação – ESE Lisboa (bach) + Lic. Prof. 2ºciclo Educação Física <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – Metas Curriculares • Ação PNEP – 2008/09, com 4ºano escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Porque decorreu na escola, não havia deslocação 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização para aspetos como a pré-leitura, a oralidade e as brochuras. • Menos positivo foi ter sido muito denso, sem o devido aprofundamento.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Chuva de palavras. • Aprendi que deveria consultar as brochuras. Ficou esquecido, mas agora confirmo que tenho de as consultar. • O PNEP confirmou algumas coisas que fazia bem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso mais as tecnologias – principalmente o computador para o registo dos textos.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras, resumo oral, questionários, completar lacunas e outros textos. • Menos usadas – dramatização de histórias, inventar histórias a partir de imagens, fazer a prancha de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Método silábico • Trabalho a consciência fonológica • Sigo a proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Critérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação . • Cada um traz um livro e partilha a história. • Valorizar os textos deles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades a nível da correspondência ortográfica. no trabalho individualizado tiram mais dúvidas. • Para uma melhor avaliação com um 2º professor.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Nos 1º anos através da oralidade, com histórias e textos pequenos. • Nem sempre faço a pré-leitura. 	4 – Compreensão Oral e Leitura 3 - Conhecimento Expl.Língua 2 - Expressão Oral 1 - Escrita
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • “A Grande Aventura” – Gailivro • Tem a parte da planificação dos textos, escrita e revisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, ainda está muito cru.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso mas não é só. Também uso os textos da Educação Literária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para os alunos foi a Leitura num minuto. • Para mim fiquei com mais consciência das metas.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação é ir buscar ao texto e copiar. Compreensão é mais amplo, tira inferências.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Paivas • Nome – Fernanda • Tempo de serviço – 30 anos • Nº alunos - 17 <p style="text-align: right;">4ºano</p>	Escola de Formação – Mag.Prim.Lisboa (bach) + Lic. Prof. Educação Física <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – Acordo ortográfico • Ação PNEP – 2008/09, com 4º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Para aprender um pouco mais • Porque ia com uma colega • Porque a área LP não é a minha área favorita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos outra forma de construir a planificação. Vimos uma nova maneira de abordar a gramática, principalmente. • Os alunos participaram nas aulas modelo. • Horas de trabalho foram muitas. Muito cansativo. Obtivemos créditos que não deu para nada. Muitas reflexões.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Algumas: fichas das palavras homófonas e homógrafa dadas na formação PNEP. • Reconto dos textos (textos “vividos” no PNEP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualmente.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • 1º leio o texto e explico oralmente. • Leituras (voz alta, silenciosa, por parágrafos), questionários, fichas e relação com outros temas. • Menos usadas: jogos de leitura, dramatização do texto lido, resumos orais, construir histórias a partir de imagens, fazer a prancha de histórias e guião de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Analítico-sintético e fonomímico. • Segue a proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Saber ler e interpretar. • Lemos muitos textos, os alunos lêem e resolvem 	<ul style="list-style-type: none"> • Erros ortográficos. • Construção frásica. • Falta de criatividade nos textos.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Com histórias • Com elaboração de fichas. • Grafismos (1ºano) 	4 – Leitura 3 - Compreensão Oral e Expressão Oral 2 - Escrita 1 – Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 – Pasta Mágica – Areal • Apresenta alguma metodologia. O PNEP tinha muitos planeamentos e aqui tem um pouco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem, porque se não compreendem não são capazes de interpretar. • Não falta a nível de interpretação porque era mais a descrição de imagens. Falta a nível de gramática.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Diário. Não me sirvo só deles. Faço fichas no quadro, com base na minha experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaram mais do texto descritivo porque lhes lembrou uma história. • Estão sempre a pedir a Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação é responder às perguntas que lhe são feitas. Compreender é saber ler.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Bairro Novo • Nome – Jacinta • Tempo de serviço – 33 anos • Nº alunos - 18 <p style="text-align: right;">4ºano</p>	Escola de Formação – Mag.Prim.Chaves (bach) <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – não se lembra • Ação PNEP – 2008/09, com 3º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Achei interessante mas continuo com muitas dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuiu para sair da rotina pedagógica. • Muitos conhecimentos adquiridos.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da leitura, atividades de interpretação e jogos de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • No dia-a-dia.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras (leitura dramatizada é a que eu uso mais), questionários, ilustração, construir histórias a partir de palavras. • Leitura de outros textos – de Estudo do Meio e História – com interpretação e gramática. • Menos usados – dramatização de histórias, prancha de histórias, guião... 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético: canção – palavra – som da letra. • Segundo um critério pessoal e, às vezes, aceita a proposta o manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Ler muito e interpretar. • Ao observar / explorar as imagens já estão mais preparados com o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erros, dificuldade de interpretação e compreensão de textos oral e escrito, escrita de textos.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa, procura de palavras difíceis ortográfica e vocabular; • Leitura de parágrafos, fazer o resumo (com as ideias principais) e atribuir um título. 	4 – Compreensão Oral e Expressão Oral 3 - Leitura 2 - Escrita 1. – Conhecimento Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 – Gailivro • Não, é muito repetitivo mas apresenta mais atividades diversificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas atividades de compreensão. Propõe a observação das imagens, o reconto oral, a descrição.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Também uso fichas, e textos de outros manuais, obras literárias e PNL com jogos, fichas de expressão plástica... 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto estimulou alguns alunos. • As provas forma todas boas.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
Interpretação de textos é ...depois de compreender já pode interpretar. Compreensão de textos é ... compreender o assunto do texto.	

Identificação	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Nun´Álvares • Nome – Sandra • Tempo de serviço – 20 anos • Nº alunos - 26 <p style="text-align: center;">4ºano</p>	Escola de Formação – ESE Setúbal (bach) + Lic. Complemento formação 1ºCiclo. <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – Indisciplina, avaliação,..Não LP. • Ação PNEP – 2007/08, com 3º ano de escolaridade (em formação) • Como formadora 2008/09 e 2009/10
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • É a área que gosto mais. • Porque sempre gostei de trabalhar com pares e partilhar conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Colmatou lacunas a nível de LP. • Foi complicado ter turma e fazer a formação.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Construção do PowerPoint da história. • A planificação do texto. Os vários tipos de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazemos um trabalho por cada obra literária. • Fazemos cartazes temáticos. • Trabalho com vários tipo de textos.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras, resumos orais, questionários e inventar histórias, oralmente, a partir de imagens. • Menos usadas – prancha de histórias, dramatização de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Analítico-sintético – parto de uma história com palavras que quero trabalhar e listo palavras. • A consciência fonológica é trabalhada no 1ºano e até no 4ºano (trocam ch/j). • Segue um critério pessoal.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica desenvolvida. • Ter contacto com o escrito, ter noção de palavra/frase. • Responsabilizar/ter a colaboração dos pais para a importância da leitura e escrita. • É diferente de zona para zona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na Escrita e compreensão leitora porque Ler/decifrar não é compreender.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Faço sempre: <ul style="list-style-type: none"> • Parto sempre do global, não começo pela consciência fonológica, começa pela canção para os estimular. • No 4ºano recorro à leitura das obras dos autores, biografias. 	4 – Compreensão Oral 3 - Expressão Oral e Leitura 2 - Escrita 1 - Conhecimentos Expl. Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Português 4 – Alfa – Porto Editora. • Está um bocado baralhado. Tem lá tudo o que se prevê, mas está baralhado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, mas precisava de mais tempo para trabalhar todos os textos. Na Educação literária é mais fácil para abordar isso.
Uso dos manuais escolares	Impacto das provas aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Não uso diariamente, mais ou menos 3 x por semana, porque gosto de fazer outras coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura num minuto.
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é a decifração.</p> <p>Compreensão é a maior dúvida dos alunos. Compreensão de textos é mais além, implica diferentes requisitos.</p>	

Identificação do professor do 4ºano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta S.João • Nome – Gilda • Tempo de serviço – 19 anos <p>Mariana Fr. 5ºano</p>	<p>Escola de Formação – ESE Piaget (bach) + Lic. Especialização em LP (Univ. Aberta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – Não havia • Ação PNEP – 2008/09, com 1º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Para aprender novas metodologias e dinâmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivo – Tudo! Foi a formação que me deu mais prazer fazer. Voltava a fazer o PNEP. • Menos – o que apliquei no 4º ano foi sem bases. Falta a continuidade
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • No 1º e 2º anos são a divisão silábica, rimas, quadro de leituras, registo do texto, mapas, receitas, cartas ... do dia a dia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilho com a colega que fez o PNEP, principalmente no 4ºano.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • O professor lê em voz alta sempre no 1º e 2º anos. Leituras, ilustrações, resumos orais, outros textos. Leitura em família – às vezes os pais vão ler à escola. • Raramente a conversa antecipada sobre o texto, a dramatização de histórias, inventar histórias a partir de imagens e a prancha de histórias.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método fonomímico. Junto o analítico. • Sigo um critério pessoal.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação. • Divisão silábica, rimas, lengalengas desenvolvidas na pré são importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem em turmas grandes. • Condições pessoais.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Faço sempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No 1º ano converso sobre o texto. • Nos outros anos só em certos casos. 	<p>4 - Conhecimento Expl.Língua e Leitura 3 - Compreensão Oral 2 - Expressão Oral 1 - Escrita</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Ao princípio não estavam. Agora já apresentam um bocadinho a metodologia PNEP. São repetitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não desenvolvem a compreensão. Os textos são pobres, repetitivos.
Uso dos manuais escolares	
<ul style="list-style-type: none"> • Tenho que usar porque os pais exigem e não tenho como fazer fotocópias. 	
Como distingue Interpretação de textos ...	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é perceber o que se leu. Compreensão é compreender a leitura.</p>	

Identificação do professor do 4º ano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Nun´Álvares • Nome – Fátima P. • Tempo de serviço – 28 <p>Mariana Fr. 5º ano</p>	<p>Escola de Formação – ESE Piaget (bach) + Lic. Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – nos Congressos, na “Memória Final” • Ação PNEP – 2009/10, com 1º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Porque acha a LP muito importante • Porque tenho que inovar e melhor ensinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar a oralidade – “Oralidade é a base porque começamos a falar antes de escrever. Por isso é importante estruturar”.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Campo lexical, consciência fonológica, ortografia, organização textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendi muito com esta formação. Fez-me analisar e refletir. • Construção de cartazes.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras (aconselho a fazer). • Outros textos e relação com outros saberes, questionários. • Poucas vezes a ilustração, a dramatização, inventar histórias a partir de imagens, a prancha de histórias.. • O guião do texto só quando fazem trabalho de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método analítico-sintético. • Se vir que há necessidade também uso o 28Palavras ou o global. • Sigo a proposta do manual e acrescento informação.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação que lhes é transferida pelos pais. • Presença dos livros no seio familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos que têm dificuldade não conseguem acompanhar a leitura, a compreensão,...
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Faço sempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho os sons da língua (consciência fonológica – <i>já não me lembrava do nome. Devia ter consultado os materiais antes da entrevista, mas esqueci-me...</i>) • Campo lexical 	<p>4 – Conhecimento Expl.Língua 3 - Escrita 2 - Expressão Oral e Leitura 1 - Compreensão Oral</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Alguns já integram essa metodologia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que “A Grande Aventura”(2º ano) trabalha muitas histórias, dá bagagem para a compreensão.
Uso dos manuais escolares	
<ul style="list-style-type: none"> • É um livro que é a base. Mas não me cinjo a esse livro. Trabalha a notícia que me trazem de casa. 	
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é no fundo compreender o tema que é tratado. Compreensão poderá ser passar as aprendizagens para outros setores. Saber abordar e aplicar noutros contextos.</p>	

Identificação do professor do 4ºano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Arrentela • Nome – Zarina • Tempo de serviço – 28 anos <p>Mariana Fr. 5ºano</p>	<p>Escola de Formação – Mag.Prim.Quelimane (bach)</p> <p>+ Lic. Complemento de formação 1ºciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – Seminário das Editoras • Ação PNEP – 2009/10, com 2º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • O Agrupamento oferecia esta formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom porque a partir dali tive outra visão de trabalho – textos, expansão da frase, criação de textos. • Deveria ser só exploração de algumas temáticas.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Não sei se uso... • É mais a forma de escrita de textos. Aí vou aos apontamentos de texto (às planificações). 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorro mais à minha experiência.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leituras, questionários e fichas. • Ainda não faço jogos de leitura, dramatização de histórias lidas, resumos orais, inventar histórias a partir de imagens, completar a prancha de histórias e o guião de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método 28Palavras mais a consciência fonológica – associação da palavra com o mesmo som. • Primeiro não trabalho o manual e só trabalho o material das 28Palavras.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Ler mais – a própria leitura faz com que eles desenvolvam mais a leitura. • Em casa deve haver livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na escrita, na leitura, na compreensão, para uma consolidação de conhecimentos.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Faço sempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pré-leitura, leitura discente, exploração do texto... 	<p>4 - Compreensão Oral e Leitura.</p> <p>3 - Expressão oral</p> <p>2 - Escrita</p> <p>1 - Conhecimento Expl.Língua</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • “A Grande Aventura 2” <p>Penso que não tem metodologia PNEP. Os textos são muito repetitivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não tanto. A compreensão de textos é feito por cruces e como é repetitivo, os alunos mecanizam as respostas.
Uso dos manuais escolares	
<ul style="list-style-type: none"> • Não usos todos os dias. Os pais exigem o manual. • Recorro a outros manuais. Mas não há fotocópias. 	
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é responder às questões que são colocadas.</p> <p>Compreensão – para saber se compreenderam o que leram fazem um resumo.</p>	

Identificação do professor do 4ºano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Qta SJoão • Nome – Manuela Cast. • Tempo de serviço – 15 anos <p>Mariana Fr. 5ºano</p>	<p>Escola de Formação – ESE Piaget (Lic.) Variante Educação Física, Pós graduação Administração Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – Metas Curriculares, Escrita Literária • Ação PNEP – 2009/10, com 2º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Porque queria saber mais Português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendi muito. Gostei da formadora. Nunca consegui cumprir a programação nos dias de visita. Consciência fonológica deu resultado.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica. Construção de textos partindo de palavras dadas. • Fabrica de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha com colegas. • Integrado nas experiencias anteriores.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Vários tipos de leituras, de outros manuais, ilustração, questionários, inventar historias a partir de imagens. • Raramente os jogos, acrósticos, prancha de histórias. • De vez enquanto a dramatização de histórias, e resumos orais dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Analítico Sintético. Misturo com o 28 Palavras.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela leitura. Presença do escrito, dos livros. Cativar para a leitura. O aluno escolhe o livro a ler. 	<p>* Deficit de aprendizagem. Dificuldades na leitura e escrita e repetição de erros.</p>
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Faço sempre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta com postura correta. • Auto avaliação • Leitura em frente ao espelho. 	<p>4 - Compreensão e Expressão Oral 3 - Leitura 2 - Conhec. Explicito da Língua 1 - Escrita</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<p>- Ainda não estão atualizados. Não correspondem muito à metodologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Têm algumas atividades que desenvolvem a compreensão. O manual do 2ºano não presta, tem textos repetitivos.
Uso dos manuais escolares	E Compreensão de textos
<p>Sempre porque os pais exigem. Também trabalho outro tipo de textos.</p>	
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação responde mais a fundo a questões mais específicas do texto. • Compreensão do texto é quando, no final do texto, consegue resumir. 	

Identificação do professor do 4ºano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Arrentela • Nome – Sónia Cst • Tempo de serviço – 15 anos <p>Mariana Fr. 5ºano</p>	<p>Escola de Formação – ISCE (bach) + Lic. Prof. Educação Física 2ºCiclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – • Ação PNEP – 2008/09, com 1º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse nas questões da didática da LP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências • Menos positivo foi o tempo da duração.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Caderno da escrita recreativa, diário de bolso, ficheiros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforços na prática letiva.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Vários tipo de leitura, ilustração, resumos orais, livros da biblioteca de sala, questionários. • Menos usados – lacunas, inventar histórias partindo de imagens, prancha de histórias, guião leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicava o 28 Palavras mas tinha lacunas. Aprendi o Método João de Deus – desenvolve bem a consciência fonológica • Segue a Cartilha João Deus – começa com a leitura global da palavra (fonologia)- divisão silábica – desenv. Vocabulário – frases no contexto (oralidade) - escrita
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto familiar sensível à leitura (ouvir uma história e manusear livros desde muito cedo) • Língua (consciência fonológica adquirida oralmente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a formação das metas, vi que este era o melhor método, também focam a consciência fonológica. • Os alunos com dificuldade têm uma consciência fonológica mal adquirida, não conseguem definir os sons
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Em certos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e elaboração de listas preparatórias de palavras e exercícios. 	<p>4 - Compreensão e Expressão Oral 2 - Escrita e Conhec.Explicito Língua</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Não estão organizados segundo PNEP 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades e textos repetitivos
Uso dos manuais escolares	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso o manual e tento, quando consigo, trabalhar para lá do manual. 	
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Não distingo a Interpretação da Compreensão de textos</p>	

Identificação do professor do 4ºano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Nun´Álvares • Nome – Paula Li. • Tempo de serviço – 18 anos <p>Antónia M. 5ºano</p>	<p>Escola de Formação – ESE Piaget (lic.) + Mestrado Ed. Especial (ESE Lx), CESE Ed. Especial e DPAE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – Escrita Criativa • Ação PNEP – 2009/10, com 4º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Achei que era importante desenvolver a LP, gramática e escrita de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • A partilha entre colegas e formadora.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • UMD – não aplico nada. • Histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequava segundo o grupo
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Vários tipos de leituras, do manual e de outros, questionários, fichas. • Menos – dramatização de histórias, resumos orais, prancha de histórias e guião de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Analítico Sintético. • Segue a proposta do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Ler todos os dias – rotina escolar e em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não dominar a leitura escrita
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Em certos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º ano faço – com histórias • 2º,3º,4º - tento ir ao encontro das idades 	<p>4 – Compreensão Oral, Leitura 3 - Expressão Oral 2 - Escrita e Conhec.ExplicitoLingua</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • O ano passado não estava. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não desenvolvem a compreensão de textos.
Uso dos manuais escolares	
<ul style="list-style-type: none"> • Tenho que os usar. 	<p>.</p>
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Interpretação é tirar mais informação daquilo se compreende. Compreensão de textos é quando se compreende o que o texto nos diz.</p>	

Identificação do professor do 4ºano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – Setubal • Nome – Mafalda F. • Tempo de serviço – 16 anos <p>Lina G. 5ºano</p>	Escola de Formação – ISCE Odivelas, (Lic.) <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – pontuais • Ação PNEP – 2009/10, com 1º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro porque achei interessante, depois porque ia ter o 4º ano e necessitava de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão dos alunos • A orientadora passou entusiasmo para a formação. • Experimentei novas estratégias. • Muito positivo.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica, partir sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas passaram a ser rotina: auto-avaliação, alargamento a outras áreas
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa antecipada, leitura em voz alta e silenciosa, questionários, dramatização de histórias • Menos – resumos orais, outros textos, guião de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Analítico Silábico • Lista de palavras e quadro silábico • Segue a proposta do manual
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Treino, motivação, interligar com as disciplinas. • Fazer jogos, leitura num minuto, autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na leitura e produção escrita, organização textual, gramática e compreensão.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
Em certos casos: <ul style="list-style-type: none"> • Análise do texto antes da leitura da história • Exploração da imagem • Com mais inferências 	4 – Compreensão Oral, Leitura 3 - Expressão Oral, Conhecimento Expl.língua 2 - Escrita, Conhecimento Expl.Língua
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • No principio não estavam organizados, mas melhoraram muito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir procurar inferências.
Uso dos manuais escolares	
<ul style="list-style-type: none"> • Agora recorro mais porque não há fotocopiadora. 	
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<p>Estão interligadas. Interpretação de textos é quando tiram do texto a informação. Compreensão do texto é a ideia geral do texto, é mais abrangente.</p>	

Identificação do professor do 4ºano	Caraterização Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Escola – • Nome – Ilda • Tempo de serviço – 16 anos <p>Antónia M. 5ºano</p>	<p>Escola de Formação – Universidade Évora (bach)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações Formação – pontuais • Ação PNEP – 2009/10, com 1º ano de escolaridade
Motivos da inscrição no PNEP	Aspetos mais positivos e menos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Porque os programas estavam a mudar • Para ter mais bagagem para lecionar 	<ul style="list-style-type: none"> • A prática. A partilha. A ajuda. • As atividades diversificadas. • Fiquei com pena de não haver o nível 2.
Atividades PNEP mais usadas	Como integrou os conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-leitura. Expressão oral. Reconto. Compreensão leitora. Interpretação. Escrita em grupo. Avaliação do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na abordagem da LP • Misturo tudo.
Estratégias mais e menos usadas	Método de iniciação de leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Há sempre uma conversa antecipada do tema, vários tipos de leitura do manual e da biblioteca e questionários. • É frequente uma chuva de ideias, o guião de leitura e resumos orais. • Raramente dramatizam histórias, ilustrações e completam a prancha de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Método Analítico-Sintético misturado com o global. (experimentou o método natural) • Parte de uma história e canção apelando para os sons. • Adapta as atividades do manual.
Fatores para uma boa aprendizagem da leitura	Crítérios para um pedido de apoio para a LP
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na compreensão de um texto. • Vocabulário limitado.
Atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura	Importância atribuída às competências de LP visando a Compreensão de textos
<p>Sempre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pré-leitura: análise da capa, título do livro ou texto, da imagem 	<p>4 - Compreensão Oral, Leitura, Conhec.Explicito língua 3 – Expressão Oral e Escrita</p>
Manuais escolares e a metodologia PNEP	Manuais escolares e a Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Estão a caminhar para lá. • Tem muitos textos narrativos, poesia, biografias 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, embora ainda não como desejaríamos.
Uso dos manuais escolares	Nome dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Estamos muito pressionados para o seu uso. • É um instrumento de trabalho • Salto, procuro textos ,... não concluo o manual 	
Como distingue Interpretação de textos	E Compreensão de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação do texto é o que posso inferir do que está escrito. • Compreensão do texto é tudo aquilo que o aluno consegue retirar do texto. 	

MODELO para a Compreensão semântica

<p>1- <i>Pega na saca e vai comprar ...</i></p> <p>2 - - Não comas já o bolo porque ainda está</p> <p>3 - Todos os cães têm quatro</p> <p>4 – Ele ligou a rádio e ouviu as</p> <p>5 -Ele fugiu a corre porque viu um</p> <p>6 – Ele gostava de ir para a praia e tomar banho no</p> <p>7 – A estação é no meio da...</p> <p>8 – Ele partiu a loiça e por isso foi...</p> <p>9 – Um local onde se guardam os livros chama-se ...</p> <p>10 - Veste o casaco antes de saíres porque está</p> <p>11 - Eles trabalham o dia inteiro, e à noite</p> <p>12 - Podias limpar a sala com uma</p> <p>13 - Ele saiu para ir à caça e por isso levou a sua</p> <p>14 - Ele inclinou-se sobre o poço e caiu ao</p> <p>15 - O meu tio, depois de muito estudar, tornou-se um</p> <p>16 - Se tens frio na cama porque é que não pões um</p> <p>17 - Quando se anda na rua é preciso ter muita atenção aos carros para não se ser</p> <p>18 - Durante a noite, espero que tenhas bons</p> <p>19 – Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: pescou uma</p> <p>20 – Ele trilhou a mão na porta e desatou a chorar aos</p> <p>21 – Todos saíram de casa para ir ver os estragos provocados pela</p> <p>22 – Os frigoríficos impedem a comida de se</p> <p>23 – Eles combinaram ir assistir à corrida no próximo domingo porque gostam de ver os carros a correr</p> <p>24 – Qual é o teu jogo favorito? Ping-pong, bilhar, dominó ou</p> <p>25 – Da cratera do vulcão vão saindo ondas de</p> <p>26 – Por que é que não usas a faca para comer o</p> <p>27 – Um amigo empurrou-o e ele caiu pelas</p> <p>28 – Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar à porta de casa, de</p> <p>29 – É Inverno e de noite choveu muito; as gotas de água eram</p> <p>30 – Fomos passear ao Parque e apanhámos</p> <p>31 – Se pusermos o rádio muito alto, arriscamo-nos a incomodar os</p> <p>32 – Quando lhe ralham e castigam, ela fica</p> <p>33 – O faquir, ao pôr uma faca na palma da mão, deixou-nos</p> <p>34 – As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua</p> <p>35 – O marido de uma filha é para a mãe dessa filha</p> <p>36 – Fomos de carro até ao pinhal e depois sentámo-nos a comer a nossa</p>	<p><i>Artes - laranjas – sombras – lâminas - lavatórios</i></p> <p>Mente – lento – quente – bom - doce</p> <p>Bocas – patas – pinças – peras - orelhas</p> <p>Notícias – delícias – natas – noites - nervuras</p> <p>Loto – porco – lago – lado - lobo</p> <p>Nenúfar – mar – Marte – morto - muro</p> <p>Piedade – cidade – seriedade – tarde - vontade</p> <p>Levado – cortado – premiado – querido - castigado</p> <p>Pêra – cozinha – divisão – biblioteca - porta</p> <p>Calor – frio – freio – fogo - tio</p> <p>Olham – quebram – penteiam – descartam - descansam</p> <p>Tesoura – vassoura – vela – taça - caneta</p> <p>Guarda – estrela – espingarda – parte - estaca</p> <p>Fundo – fulo – freio – fato - forno</p> <p>Médio – médico – maior – senhor - meio</p> <p>Coberto – lenço – cobertor – coelho - coração</p> <p>Dado- transportado – partido – empurrado - atropelado</p> <p>Sonhos – olhos – lápis – sorrisos - peixes</p> <p>Carpa – pescada – sapatilha – truta - sardinha</p> <p>Bolos – ditos – atritos – gritos – golos</p> <p>Explosão – exposição – ascensão – expedição - exceção</p> <p>Apagar – escaldar – manchar – gelar - estragar</p> <p>Pista – lista – mata – rota - mina</p> <p>Camisas – cartas – malas – focas – mãos</p> <p>Vaga – lava – fava – cave – lapa</p> <p>Bico – baile – bife – brinco – bibe</p> <p>Cadeiras – escadas – manadas – camadas – mesas</p> <p>Corde – fuga – coleira – grade - guarda</p> <p>Gemadas – tiradas – geladas – pinheiros – socos</p> <p>Cascavéis – castanhas – castelos – camelos - cachimbos</p> <p>Peixinhos – dedinhos – azevinhos – vizinhos - adivinhos</p> <p>Contente – grande – amável – alerta - triste</p> <p>Pagos – adiados – escavados – amedrontados - magoados</p> <p>Bondade – amizade – curiosidade – vaidade - justiça</p> <p>Gigante – agente – genro – gesso - gente</p> <p>Eleição – rola – refeição – cal - feição</p>
--	---

Anexo 5 – Quadro com as Médias (anos e turmas)

Médias	Nº palavras lidas 1	Nº palavras lidas 2	Comp. semântica	Comp. lexical	Texto narrativo			Texto informativo		
					Comp. literal 1	Comp. infere 1	Comp. crítica 1	Comp. literal 2	Comp. infere 2	Comp. crítica 2
2º Ano										
A	57,09	41,43	23,71	72,96	24,83	28,96	11,74	25,57	15,22	6,74
B	55,13	56,31	29,79	92,63	24,88	21,88	4,69	28,88	17,81	10,00
C	57,38	52,56	36,18	81,25	25,63	24,75	10,31	26,25	15,00	4,69
D	58,43	54,38	35,68	90,95	25,05	17,05	10,48	29,14	15,48	3,33
E	53,11	46,17	28,05	46,44	24,06	19,44	8,33	27,33	13,89	4,17
F	53,16	54,63	31,58	78,00	18,95	15,21	5,53	26,21	19,74	13,16
G	52,06	47,06	32,15	82,75	24,88	23,50	8,75	27,38	20,00	8,75
H	58,58	51,37	25,66	61,58	18,74	19,11	8,16	27,16	16,58	8,42
3º Ano										
A	92,55	95,15	54,51	91,75	14,15	27,00	11,10	22,05	25,80	8,25
B	84,63	83,53	48,12	88,68	14,11	25,06	10,47	20,37	21,58	20,63
C	72,78	72,78	43,24	81,17	12,22	22,00	7,22	18,72	23,72	7,22
D	89,06	83,24	53,41	95,59	18,47	24,59	11,76	22,06	21,47	6,18
E	80,28	83,72	52,32	79,33	15,89	21,72	12,22	19,94	22,06	8,33
F	79,57	83,21	54,82	79,57	12,79	18,07	11,43	21,21	28,92	11,43
G	73,06	70,94	42,95	83,94	12,25	19,31	12,00	20,00	22,94	8,44
H	82,25	88,70	55,76	87,55	11,95	25,30	11,60	21,40	21,90	6,25
4º Ano										
A	94,71	84,50	63,26	76,00	20,14	20,50	12,07	15,43	24,64	11,50
B	95,42	92,25	66,34	93,46	21,13	17,88	11,71	18,29	20,96	13,04
C	109,79	102,14	67,41	38,43	18,29	17,93	12,79	16,21	16,43	8,93
D	94,40	88,93	66,21	79,20	17,60	18,47	11,73	15,07	19,20	14,60
E	85,38	81,25	60,59	73,38	16,88	17,75	9,13	17,38	21,00	9,88
F	92,00	93,88	61,19	94,13	18,25	19,13	14,00	13,94	28,75	7,19
G	103,93	93,53	70,08	73,20	18,20	21,60	14,73	16,33	22,53	10,27
H	98,88	97,71	66,12	87,82	20,18	24,88	13,65	16,18	18,71	12,47
I	80,88	80,54	56,18	88,42	19,17	18,25	8,33	14,33	20,33	10,29
5º Ano										
A	110,86	104,10	72,49	92,19	16,38	22,67	17,24	20,95	16,00	9,90
B	105,60	100,35	65,16	97,15	16,00	24,10	16,60	21,00	18,10	9,85
C	119,29	110,29	65,66	88,12	15,24	23,65	10,82	20,47	10,82	13,41
D	120,50	106,00	58,28	98,50	16,00	23,00	22,67	21,33	13,17	7,17
E	101,15	99,10	53,27	92,45	15,25	21,50	13,40	19,20	13,15	10,30
EC	114,25	112,92	64,19	92,83	18,17	26,58	15,67	21,33	15,83	11,58
F	109,29	103,79	60,76	96,86	19,07	28,36	23,00	22,00	13,43	11,64

A Azul, valores máximos e mínimos

Anexo 6 - Quadro com os Desvio-padrão nas provas (anos e turmas)

Desvio padrão					Texto narrativo			Texto informativo		
	Nº palavras lidas 1	Nº palavras lidas 2	Comp. semântica	Comp. lexical	Comp. literal 1	Comp. infere 1	Comp. crítica 1	Comp. literal 2	Comp. infere 2	Comp. crítica 2
2º Ano										
A	29,22	26,27	19,77	30,32	6,56	14,43	11,44	6,06	11,92	10,51
B	32,15	27,83	13,71	13,73	4,46	12,65	6,94	2,42	6,82	10,80
C	18,78	17,93	14,21	30,99	5,44	16,83	8,26	5,74	8,56	7,18
D	26,22	17,33	12,43	23,13	5,20	10,59	9,21	2,15	8,65	8,99
E	17,97	16,32	13,77	45,36	7,46	12,94	10,15	3,69	8,14	3,54
F	35,33	28,06	22,21	24,37	8,79	16,53	9,41	9,43	8,41	12,04
G	19,34	18,31	21,08	28,70	6,26	14,28	7,85	6,18	8,94	8,06
H	29,08	30,56	19,41	44,29	10,18	17,39	11,81	7,31	9,29	12,02
3º Ano										
A	19,07	16,04	12,75	13,10	3,94	9,23	7,03	3,53	8,99	11,15
B	20,37	26,54	18,96	26,69	4,63	10,74	6,74	5,01	7,43	9,93
C	25,08	25,29	19,65	22,96	3,17	13,59	4,61	5,00	10,36	9,27
D	20,87	24,22	21,89	7,05	5,85	10,98	8,83	2,54	10,04	9,93
E	23,21	28,72	17,99	27,30	5,81	12,42	6,47	4,89	11,26	10,71
F	26,30	24,44	16,87	28,63	4,32	11,89	8,64	5,54	11,54	12,16
G	26,54	26,13	20,36	21,82	3,13	11,09	6,32	6,04	13,48	11,36
H	14,16	21,61	15,58	17,68	3,10	14,07	7,99	5,09	13,12	6,66
4º Ano										
A	18,46	17,93	13,30	24,46	5,25	6,72	5,46	6,33	6,31	7,34
B	21,84	21,69	15,75	13,93	5,69	6,11	8,02	4,95	8,29	6,67
C	19,34	21,80	15,16	21,68	6,29	6,32	4,85	6,85	10,74	7,71
D	29,52	27,16	18,07	29,37	5,26	7,46	7,85	5,56	8,81	8,40
E	28,55	33,15	19,28	30,07	5,57	10,15	10,15	5,93	6,70	4,42
F	24,38	28,98	17,34	12,92	5,88	6,31	6,81	6,32	7,90	4,29
G	15,54	28,18	13,72	28,57	6,35	5,34	5,43	6,72	9,13	9,68
H	17,66	22,62	14,84	14,89	6,36	10,82	6,32	5,45	7,10	7,17
I	19,12	19,78	15,76	18,42	7,26	11,75	6,93	5,62	7,04	7,02
5º Ano										
A	23,25	24,33	16,88	22,83	4,08	9,76	10,83	3,32	10,35	6,99
B	23,22	19,14	16,07	6,49	3,28	9,62	9,60	3,64	9,25	3,86
C	25,74	26,13	20,36	26,02	6,07	9,37	9,95	3,43	7,47	9,65
D	15,81	33,21	11,69	3,67	4,38	5,48	9,09	3,27	7,00	7,57
E	34,67	38,83	20,87	20,95	5,43	10,83	8,56	4,23	6,29	6,51
CD	20,28	26,47	15,88	14,94	3,24	8,93	8,35	5,48	4,43	5,55
F	24,38	27,97	13,69	8,45	2,70	7,78	6,41	3,76	7,40	7,59

A Azul, valores máximos e mínimos

Anexo 7 - Correlações entre as provas realizadas (ano e turmas)

Correlações

	Leit.1 + Leit.2	Comp. Semant + Comp. Lexical	Leit. 1 + Comp. Semant	Leit.1 + Comp Lexical	Leit. 1 + Comp Literal	Leit.1 + Comp Inferen	Leit. 1 + Comp Critica	Leit.2 + Comp. Semant.	Leit.2 +Comp Lexical	Leit.2 + Comp Literal 2	Leit.2 +Comp Inferen 2	Leit.2 + Comp Critica 2
2º												
Ano												
A	0,92	0,40	0,85	0,24	0,54	0,52	0,63	0,92	0,36	0,46	0,20	0,48
B	0,91	0,53	0,88	0,41	0,89	0,25	0,39	0,90	0,36	0,29	0,14	-0,26
C	0,95	0,50	0,84	0,60	0,26	0,21	0,52	0,77	0,66	0,63	-0,08	0,24
D	0,75	0,34	0,65	0,37	0,65	0,50	-0,11	0,66	0,21	-0,07	0,04	-0,08
E	0,87	0,40	0,71	0,34	0,58	0,61	0,64	0,62	0,34	0,50	0,18	-0,11
F	0,87	0,56	0,81	0,56	0,77	0,84	0,64	0,84	0,29	-0,08	-0,04	0,43
G	0,90	0,42	0,77	0,29	0,47	0,74	0,61	0,88	0,26	0,51	0,43	0,52
H	0,90	0,59	0,85	0,69	0,76	0,73	0,80	0,88	0,64	0,41	0,47	0,26
3º												
Ano												
A	0,83	0,45	0,69	0,55	0,14	0,65	0,43	0,57	0,51	0,45	0,00	0,39
B	0,93	0,54	0,90	0,46	0,50	0,14	0,05	0,94	0,52	0,64	0,41	0,52
C	0,91	0,62	0,77	0,61	0,02	0,35	0,25	0,89	0,66	0,41	0,43	0,29
D	0,83	0,01	0,86	0,23	0,32	-0,19	0,01	0,74	0,30	-0,18	-0,01	-0,01
E	0,88	0,47	0,84	0,51	0,78	0,77	-0,17	0,76	0,62	0,50	0,66	0,32
F	0,76	0,46	0,73	0,57	0,43	0,41	0,51	0,52	0,40	0,65	0,40	0,53
G	0,90	0,52	0,88	0,56	0,49	0,56	0,14	0,82	0,48	0,47	0,48	0,25
H	0,78	0,43	0,67	0,09	0,29	0,27	0,25	0,80	0,16	0,32	0,53	0,17
4º												
Ano												
A	0,81	0,18	0,81	0,40	0,28	0,40	0,23	0,75	0,34	0,38	0,18	0,28
B	0,83	0,30	0,58	0,06	0,38	0,37	0,02	0,56	0,16	0,06	-0,01	0,10
C	0,62	0,48	0,41	0,10	0,15	0,11	0,19	0,89	0,44	0,22	0,53	0,16
D	0,87	0,41	0,86	0,51	0,54	0,08	0,45	0,92	0,58	0,47	-0,50	0,62
E	0,95	0,61	0,92	0,63	0,47	0,73	0,09	0,94	0,52	0,73	0,28	0,24
F	0,86	0,34	0,80	0,19	0,20	0,64	-0,09	0,82	0,26	0,42	0,10	0,12
G	0,85	0,20	0,50	0,30	-0,25	0,47	0,31	0,54	0,24	0,28	0,06	-0,01
H	0,85	0,16	0,69	0,01	0,30	0,20	0,62	0,60	0,13	0,45	0,11	0,02
I	0,57	0,30	0,34	0,02	0,17	0,40	-0,06	0,74	0,28	0,40	0,26	0,00
5º												
Ano												
A	0,80	0,12	0,80	0,13	0,45	0,28	0,55	0,57	0,16	0,55	0,23	0,27
B	0,62	0,20	0,55	0,08	0,15	0,40	0,46	0,61	0,08	0,46	0,30	0,33
C	0,73	0,62	0,62	0,72	0,61	0,61	0,39	0,78	0,60	0,57	0,23	0,45
D	0,86	0,52	0,77	0,48	0,69	0,58	0,52	0,62	0,41	0,33	0,12	0,21
E	0,95	0,34	0,92	0,53	0,71	0,67	0,70	0,91	0,44	0,40	0,55	0,61
EC	0,85	0,49	0,74	0,45	0,04	0,32	0,07	0,85	0,52	0,31	0,14	-0,08
F	0,93	0,40	0,04	0,12	0,33	0,75	0,50	0,78	0,37	0,61	0,77	0,55

A Verde, Correlação moderada;

A vermelho, forte Correlação

Anexo 8 - 1º Texto do 2º ano - Texto narrativo

(com questionário e Tabela de leitura)



A menina do mar

Eu sou uma menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci. Um dia uma gaivota trouxe-me no bico para esta praia. Pôs-me numa rocha na maré vazia e o polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim. Vivemos os quatro numa gruta muito bonita.

O polvo arruma a casa, alisa a areia, vai buscar a comida. É de nós todos o que trabalha mais, porque tem muitos braços.

O caranguejo é o cozinheiro. Faz caldo-verde com limos, salada de algas e sopa de tartaruga. É um grande cozinheiro. Quando a comida está pronta o polvo põe a mesa. A toalha é uma alga branca e os pratos são conchas.

O peixe não faz nada porque não tem mãos nem braços. É o meu melhor amigo. Como não tem braços não me põe de castigo. É com ele que eu brinco.

Sofia de Melo Breyner Andresen, 2000,
A Menina do Mar
(com supressões)

Depois de leres o texto ...

1. Onde vive a Menina do Mar?

A Menina do Mar vive:

- Numa casa ao pé do mar
- Num parque
- Numa gruta
- Em casa dos avós

2. Com quem vivia a Menina do Mar?

.....

.....

3. Liga as personagens às tarefas



* limpa a casa e vai buscar comida.



* brinca com a menina.



* é o cozinheiro da menina

4. Ordena a frase

toalha A é branca uma alga e conchas. são pratos

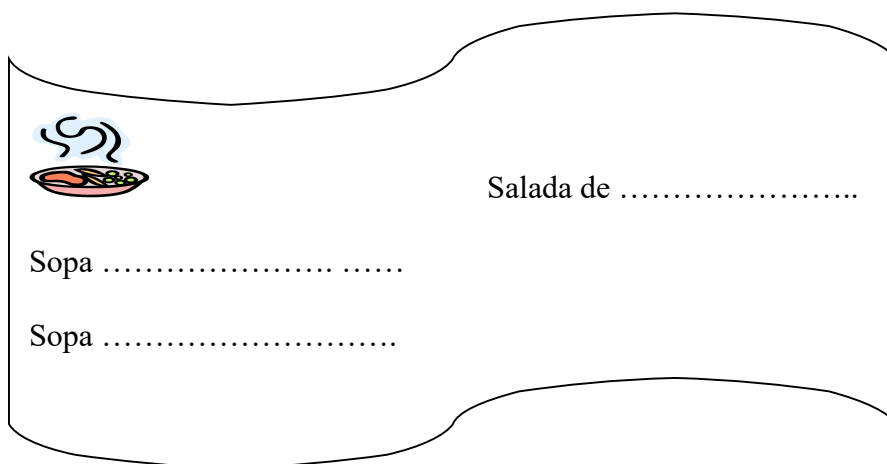
.....


5. Completa as frases:

A levou a Menina do Mar para uma

Depois o peixe, o e o levaram-na para uma bonita

6. Organiza a ementa da Menina do Mar





Sopa

Sopa

Salada de

7. Por que é que a Menina gostava de brincar com o peixe?

.....

.....

8. Gostaste da história? Do que gostaste mais?

Tabela de Leitura

A	Menina	do	Mar			
1	2	3	4			
Eu	sou	uma	menina	do	mar	.
5	6	7	8	9	10	
Chamo-me	Menina	do	Mar	e	não	
11	12	13	14	15	16	
tenho	outro	nome	Não	sei	onde	
17	18	19	20	21	22	
nasci	Um	dia	uma	gaivota	trouxe-me	
23	24	25	26	27	28	
no	bico	para	esta	praia	Pós-me	
29	30	31	32	33	34	
numa	rocha	na	maré	vazia	e	
35	36	37	38	39	40	
o	polvo	o	caranguejo	e	o	
41	42	43	44	45	46	
peixe	tomaram	conta	de	mim	Vivemos	
47	48	49	50	51	52	
os	quatro	numa	gruta	muito	bonita	.
53	54	55	56	57	58	
O	polvo	arruma	a	casa	alisa	,
59	60	61	62	63	64	
a	areia	vai	buscar	comida	É	
65	66	67	68	69	70	
de	nós	todos	o	que	trabalha	
71	72	73	74	75	76	
mais	porque	tem	muitos	braços	.	
77	78	79	80	81		
O	caranguejo	é	o	cozinheiro	Faz	.
82	83	84	85	86	87	
caldo-verde	com	limos	salada	de	algas	
88	89	90	91	92	93	
e	sopa	de	tartaruga	É	um	
94	95	96	97	98	99	
grande	cozinheiro	Quando	a	comida	está	
100	101	102	103	104	105	
pronta	o	polvo	põe	a	mesa	.
105	106	107	108	109	110	
A	toalha	é	uma	alga	branca	
111	112	113	114	115	116	
e	os	pratos	são	conchas	.	
117	118	119	120	121		
O	peixe	não	faz	nada	porque	
122	123	124	125	126	127	
não	tem	mãos	nem	braços	É	
128	129	130	131	132	133	
o	meu	melhor	amigo	Como	não	
134	135	136	137	138	139	
tem	braços	não	me	põe	de	
140	141	142	143	144	145	
castigo	É	com	ele	que	eu	
146	147	148	149	150	151	
brinco						
152						

Anexo 9 - 2º Texto do 2º ano - Texto informativo

(com questionário, compreensão lexical e Tabela de Leitura)



O Peixe Palhaço

O peixe Palhaço tornou-se conhecido com o filme “Procurando Nemo”. Chama-se Palhaço devido à maneira desajeitada de nadar e o corpo ser cor de laranja com tiras brancas ou azuladas.

O Peixe Palhaço é um peixe tropical de água do mar. Vive próximo das anêmonas-do-mar, que parecem flores subaquáticas, mas são animais da mesma espécie da alforreca ou dos corais. As anêmonas-do-mar têm tentáculos que lançam um veneno que paralisam os peixes. Mas o veneno da anêmona-do-mar não faz mal ao Peixe Palhaço porque ele produz um muco que o protege. Assim, quando se quer esconder de peixes maiores abriga-se entre os tentáculos da anêmona-do-mar.

Como os outros peixes, o Peixe Palhaço também tem o corpo coberto de escamas e mede entre 6 a 15 centímetros de comprimento. Esta espécie alimenta-se de gambas e de mexilhões.

Estes peixes emitem sons que são produzidos na boca. Eles abrem a boca, levantam a cabeça e dão estalos. A fêmea da família do Peixe Palhaço é maior que os outros elementos e é ela quem manda.

<http://aquariovgama.marinha.pt>

<http://mundo-marinho.mundoentrepatas.com/peixe-palhaco.htm>

(adaptado)



Depois de leres o texto...

1 - Assinala a frase correta fazendo uma cruz no quadradinho

1.1 – Chama-se peixe Palhaço porque:

- Vive num circo
- É filho de um palhaço
- Tem o corpo laranja, branco e azul

1.2 - O peixe Palhaço vive:

- No mar
- Num rio
- Num aquário

1.3 - Para se proteger de outros peixes

- Muda de cor
- Esconde-se nas anémonas
- Esconde-se na gruta

1.4 – O peixe Palhaço alimenta-se:

- De algas e plantas aquáticas
- De gambas e mexilhões
- De ovos de peixes

1.5 – O peixe Palhaço ficou conhecido porque:

- Apareceu num concurso da televisão
- Apareceu no jornal
- Apareceu num filme

2 - Completa o quadro

O que gostei mais de saber	O que não percebi bem no texto	O que gostava de saber mais

3 – **Sopa de Letras** (Compreensão Lexical)

Procura as palavras indicadas, na horizontal, vertical e diagonal.

- Anémonas
- Cor laranja
- Escamas
- Estalos
- Gambas
- Mar
- Nadar
- Nemo
- Peixe palhaço

P	E	I	X	E	C	O	R
A	S	N	E	M	O	G	L
L	T	Q	S	D	F	A	A
H	A	L	C	Z	H	M	R
A	L	M	A	R	R	B	A
Ç	O	K	M	X	A	A	N
O	S	G	A	V	D	S	J
E	Ç	H	S	B	A	L	A
A	N	E	M	O	N	A	S

Tabela de leitura

O	Peixe	Palhaço				
1	2	3				
O	peixe	Palhaço	tornou-se	conhecido	com	
4	5	6	7	8	9	
o	filme	“Procurando	Nemo”			
10	11	12	13			
Chama-se	Palhaço	devido	à	maneira	desajeitada	
14	15	16	17	18	19	
de	nadar	e	o	corpo	ser	
20	21	22	23	24	25	
cor	de	laranja	com	tiras	branca	
26	27	28	29	30	31	
ou	azuladas					
32	33					
O	peixe	Palhaço	é	um	peixe	
34	35	36	37	38	39	
tropical	de	água	do	mar	Vive	
40	41	42	43	44	45	
próximo	das	anêmonas-do-mar	que	parecem	flores	
46	47	48	49	50	51	
subaquáticas	mas	são	animais	da	mesma	
52	53	54	55	56	57	
espécie	da	alforreca	ou	dos	corais	
58	59	60	61	62	63	
As	anêmonas-do-mar	têm	tentáculos	que	lançam	
64	65	66	67	68	69	
um	veneno	que	paralisam	os	peixes	
70	71	72	73	74	75	
Mas	o	veneno	da	anêmona-do-mar	não	
76	77	78	79	80	81	
faz	mal	ao	peixe	Palhaço	porque	
82	83	84	85	86	87	
ele	produz	um	muco	que	o	
88	89	90	91	92	93	
protege	Assim	quando	se	quer	esconder	
94	95	96	97	98	99	
de	peixes	maiores	abriga-se	entre	os	
100	101	102	103	104	105	
tentáculos	da	anêmona-do-mar				
106	107	108				
Como	os	outros	peixes	o	peixe	
109	110	111	112	113	114	
Palhaço	também	tem	o	corpo	coberto	
115	116	117	118	119	120	
de	escamas	e	mede	entre	6	
121	122	123	124	125	126	
a	15	centímetros	de	comprimento	Esta	
127	128	129	130	131	132	
espécie	alimenta-se	de	gambas	e	mexilhões	
133	134	135	136	137	138	
Estes	peixes	emitem	sons	que	são	
139	140	141	142	143	144	
produzidos	na	boca	Eles	abrem	a	
145	146	147	148	149	150	
boca	levantam	a	cabeça	e	dão	
151	152	153	154	155	156	
estalos	A	fêmea	da	família	do	
157	158	159	160	161	162	
peixe	Palhaço	é	maior	que	os	
163	164	165	166	167	168	
outros	elementos	e	é	ela	quem	

Anexo 10 - 1º Texto do 3º ano - Texto narrativo

(com questionário e tabela de leitura)

Lúcia e a borboleta

O que Lúcia mais gostava de fazer era ir até ao fundo do quintal, mesmo ao lado do aeroporto. Atrás da sebe feita com rede de arame, ficava horas sem fim a ver os aviões que a toda a hora chegavam e partiam.

Ao olhar tudo aquilo, sonhou com o dia em que iria viajar num daqueles aviões e conhecer novas terras. Despertou-a dos sonhos o ruído de mais um avião que se preparava para aterrar.

-Quem virá lá dentro? Reis? Princesas? Gente importante certamente.

A certa altura teve de interromper a festa dos seus pensamentos, pois um choro miudinho fez-se ouvir muito perto de si. Ficou, sem palavras, maravilhada a olhar uma linda borboleta.

- Porque choras? – perguntou-lhe.

- Tenho frio.

Percebendo o seu problema, Lúcia não esperou por mais nada. Juntou as mãos e fechou-as como uma concha, guardando dentro delas aquela pequenina e colorida criatura. Depois correu para casa. Quando lá chegou, poisou a borboleta em cima da cama.

Da primeira gaveta tirou um cachecol, dobrou-o em três partes e colocou-o dentro de uma caixa de cartão. Deitou a amiga no colchão azul, dirigiu-se à sala, transportando-a com todo o cuidado. Poisou-a no chão junto à lareira onde ardiam pinhas secas. A borboleta já dormia. Talvez de cansaço. Talvez feliz por não sentir frio.

Daniel Marques Ferreira, 2002,
Marcella, uma amiga que veio de longe.
(adaptado)

Depois de leres o texto...

1. Onde vivia Lúcia?

Lúcia vivia

- Numa grande cidade
- Perto do aeroporto
- Junto a uma autoestrada

2. Qual o grande sonho de Lúcia? Transcreve a frase do texto que indica o sonho da Lúcia.

.....
.....

3. Ordena as frases de acordo com o texto

- Lúcia pôs as mãos em concha para levar a borboleta
- A borboleta adormeceu de cansaço
- Lúcia viu uma borboleta a chorar com frio
- Com uma caixa de sapatos e um cachecol fez a cama para a Borboleta

4. Completa as frases com palavras do texto

Deitou a amiga no e, com todo o cuidado, poisou a junto à lareira onde ardiam

5. Verdadeiro ou Falso?

No fundo do quintal a Lúcia:

- _____ brincava com as bonecas
- _____ via os aviões que chegavam e partiam
- _____ sonhava com reis e princesas
- _____ encontrou uma borboleta colorida

6. O calor da lareira aqueceu a borboleta.

Em que época do ano se passou esta história? Há borboletas nessa altura?

.....

.....

7. Gostaste da história? Se fosses a menina o que farias?

.....

.....

.....

Tabela de Leitura

Lúcia		e		a		borboleta			
1		2		3		4			
O		que		Lúcia		gostava		mais	de
5		6		7		8		9	10
fazer		era		ir		até		ao	fim
11		12		13		14		15	16
até		ao		fundo		do		quintal	, mesmo
17		18		19		20		21	22
ao		lado		do		aeroporto		Atrás	da
23		24		25		26		27	28
sebe		feita		com		rede		de	arame
29		30		31		32		33	34
ficava		horas		sem		fim		a	ver
35		36		37		38		39	40
os		aviões		que		a		toda	a
41		42		43		44		45	46
hora		chegavam		e		partiam			
47		48		49		50			
Ao		olhar		tudo		aquilo		, sonhou	com
51		52		53		54		55	56
o		dia		em		que		iria	viajar
57		58		59		60		61	62
num		daqueles		aviões		e		conhecer	novas
63		64		65		66		67	68
terras		Despertou- a		dos		sonhos		o	ruído
69		70		71		72		73	74
de		mais		um		avião		que	se
75		76		77		78		79	80
preparava		para		aterrar					
81		82		83					
-Quem		virá		lá		dentro		? Reis	? Princesas
84		85		86		87		88	89
Gente		importante		, certamente					
90		91		92					
A		certa		altura		, teve		de	interromper
93		94		95		96		97	98
a		festa		dos		seus		pensamentos	, pois
99		100		101		102		103	104
um		choro		miudinho		fez-se		ouvir	muito
105		106		107		108		109	110
perto		de		si		. Ficou		sem	palavras
111		112		113		114		115	116
maravilhada		a		olhar		uma		linda	borboleta
117		118		119		120		121	122
Porque		choras		? perguntou- lhe					
123		124		125					
-Tenho		frio							
126		127							

Anexo 11 - 2º Texto do 3º ano - Texto informativo

(com questionário, compreensão lexical e Tabela de leitura)

A Borboleta Monarca

A borboleta monarca é uma grande borboleta cor-de-laranja e preta, comum na maior parte da América do Norte. É famosa pelas suas migrações anuais no Inverno, de e para o México e Califórnia.

Esta borboleta começa a sua vida como ovo, posto por uma fêmea adulta numa folha de planta de serralha. O ovo é do tamanho da cabeça de um alfinete. Três a doze dias depois, a pequena larva ou lagarta, apresenta riscas brancas, amarelas e pretas. Tem oito pares de pernas curtas para trepar e partes da boca desenhadas para mastigar folhas. E fá-lo, vorazmente! Mas só come as folhas das plantas de serralha que são muito tóxicas. Por isso, o seu corpo é tóxico para os predadores, como os pássaros.

Quando a lagarta pára de comer, pendura-se de cabeça para baixo, como um embrulho compacto sem pernas, sem olhos e sem qualquer parte do corpo visível, a que se chama *ninfa ou pupa*, metida numa *crisálida*. Finalmente, após cerca de duas semanas, a crisálida abre-se e surge uma borboleta adulta. Tem seis pernas compridas, uma boca que é um tubo enrolado usado para beber o néctar das flores e dois pares de asas franzidas, que rapidamente se expandem. A borboleta agita-as lentamente até elas secarem e se tornarem rijas, prontas para voar.

Todos os anos, no fim de agosto, as borboletas-monarcas partem do Canadá para uma longa viagem de 3700 quilómetros até ao México à procura de calor.

As borboletas são muito importantes para a polinização das flores e como indicadores ambientais. Elas são muito sensíveis a ambientes poluídos.

Missão Impossível: a Borboleta Monarca
http://www.creationism.org/portuguese/monarch_pt.htm.
E National Geographic, vol.150, nº2, agosto, 1976
(adaptado)

Depois de leres o texto...

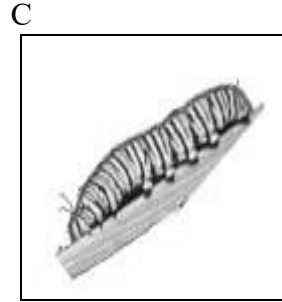
1 - Faz a legenda das gravuras.



A



B



C

2 – Ordena de 1 a 4 a evolução da borboleta

- Dentro de uma crisálida a pupa fica pendurada de cabeça para baixo.
- A borboleta fêmea põe o ovo numa folha da planta de serralha.
- Uns dias depois nasce uma pequena lagarta com riscas brancas e pretas.
- Quando nasce a borboleta adulta tem seis pernas, dois pares de asas e uma boca em forma de tubo enrolado.

3- Assinala as frases corretas

3.1- A borboleta-monarca migra porque:

- Precisa de chuva
- Precisa de sol e calor
- Precisa de ar puro

3.2- A lagarta da borboleta-monarca come:

- Alface verde
- Couve-flor
- Planta de serralha

3.3- A borboleta-monarca defende-se dos predadores por:

- Ter cores vivas
- Voar depressa
- Ter um corpo tóxico

3.4 - Quando nasce a borboleta agita as asas para:

- Sacudir o pó
- Desenrugar as asas
- Secar e ficarem rijas

4- Pensando no texto “A Borboleta Monarca”, completa o quadro

Já sabia que a borboleta	No texto não percebi bem...	O que aprendi com o texto	E gostava de saber...

5 – **Sopa de Letras:** procura as palavras indicadas na horizontal, vertical e diagonal
(Compreensão Lexical)

- Borboleta monarca
- Calor
- Cor laranja
- Crisálida
- Lagarta
- México
- Migração
- Ovos
- Serralha
- Tubo

C	O	B	U	T	I	M	P	V	C
Z	O	O	V	O	S	I	Q	M	R
D	M	R	R	Y	U	G	T	E	I
N	K	B	L	J	B	R	A	X	S
A	V	O	S	A	L	A	F	I	A
T	H	L	D	K	R	Ç	N	C	L
R	Y	E	G	W	P	A	I	O	I
A	F	T	H	Q	D	O	N	H	D
G	C	A	L	O	R	F	K	J	A
A	M	O	N	A	R	C	A	T	A
L	E	S	E	R	R	A	L	H	A

Tabela de leitura

A		Borboleta		Monarca				
1		2		3				
A		borboleta		monarca		é		uma grande
4		5		6		7		8 9
borboleta		cor-		de		laranja		e preta ,
10		11		12		13		14 15
comum		na		maior		parte		da América
16		17		18		19		20 21
do		Norte		É		famosa		pelas suas
22		23		24		25		26 27
migrações		anuais		de		e		para o
28		29		30		31		32 33
México		e		Califórnia		no		inverno ,
34		35		36		37		38
Esta		borboleta				começa		a sua
39		40				41		42 43
vida		como		ovo		posto		por uma
44		45		46		47		48 49
fêmea		adulta		numa		folha		da planta
50		51		52		53		54 55
de		serralha		O		ovo		é do
56		57		58		59		60 61
tamanho		da		cabeça		de		um alfinete .
62		63		64		65		66 67
Três		a		doze		dias		depois , a
68		69		70		71		72 73
pequena		larva		ou		lagarta		apresenta-se com
74		75		76		77		78 79
riscas		brancas		amarelas		e		pretas . Tem
80		81		82		83		84 85
oito		pares		de		pernas		curtas para
86		87		88		89		90 91
trepar		e		partes		da		boca desenhadas
92		93		94		95		96 97
para		mastigar		as		folhas		e fã-lo
98		99		100		101		102 103
vorazmente	!	Mas		só		come		as folhas
104		105		106		107		108 109
das		plantas		de		serralha		que são .
110		111		112		113		114 115
muito		tóxicas		Por		isso		o seu
116		117		118		119		120 121
corpo		é		tóxico		para		os predadores ,
122		123		124		125		126 127
como		os		pássaros				
128		129		130				
Quando		a		lagarta		para		de comer ,
pendura-se		de		cabeça		para		baixo , como
137		138		139		140		141 142
um		embrulho		compacto		sem		pernas , sem
143		144		145		146		147 148
olhos		e		sem		olhos		e sem
149		150						
qualquer		parte		do		corpo		visível , a
que		se		chama		ninfa		ou pupa ,
metida		numa		crisálida				

Anexo 12 - 1º Texto do 4º ano - Texto narrativo

(Questionário e Tabela de Leitura)

O caçador de borboletas

Vladimir recebeu muitas prendas no Natal, entre livros, discos, jogos de computador, mas gostou sobretudo do equipamento para caçar borboletas. O equipamento incluía uma rede, um frasco de vidro, algodão, éter, uma caixa de madeira com fundo de cortiça, e muitos alfinetes coloridos. O pai explicou-lhe que a caixa servia para guardar as borboletas. Matam-se as borboletas com éter, espetam-se na cortiça, de asas bem esticadas, e dessa forma, mesmo mortas, elas duram muito tempo. É assim que fazem os colecionadores. Aquilo deixou-o entusiasmado. Ele gostava de insetos, mas não sabia que era possível colecioná-los, como quem coleciona selos, conchas ou postais, talvez até trocar exemplares com os amigos. Nessa mesma tarde saiu para caçar borboletas. Lançou a rede e viu uma borboleta soltar-se da flor num voo curto e depois debater-se, já presa, nas malhas de nylon. Passou-a para o frasco e ficou um longo momento a olhar para ela.

- Agora és minha – disse-lhe -, toda a tua beleza me pertence.

- Isso não é possível – era a borboleta que falava. – Sabes como surgiram as borboletas? Foi há muito, muito tempo, na Índia. Vivia então ali um homem sábio e bom, chamado Buda... Buda achou que faltava alegria no ar. Então colheu uma mão cheia de flores e lançou-as ao vento e disse: voem! E foi assim que surgiram as primeiras borboletas. A beleza das borboletas é para ser vista no ar, entendes? É uma beleza para ser voada.

- Não! – disse Vladimir abanando a cabeça. – Eu sou um caçador de borboletas. As borboletas nascem, voam e morrem, e se não forem os colecionadores, como eu, desaparecem para sempre.

A borboleta riu-se de novo.

– Estás enganado. Há coisas que não se podem guardar. Por exemplo, não podes guardar a luz do luar, ou a brisa perfumada de um pomar de macieiras. Não podes guardar estrelas dentro de uma caixa...

Vladimir começava a achar que a borboleta tinha razão.

- Se eu te libertar agora – perguntou -, tu serás minha?

A borboleta fechou e abriu as asas iluminando o frasco com uma luz de todas as cores.

- Já sou tua – disse -, e tu já és meu. Sabes? Eu coleciono caçadores de borboletas.

José Eduardo Agualusa, 2000, "Estranhões e Bizarrocos"
(com supressões)

Depois de leres o texto,

escreve em cada espaço de acordo com as seguintes indicações:

3
Qual o acontecimento que entusiasmou Vladimir?
.....
.....
.....

2
Indica a época em que se passou a história
.....
.....
.....

1
Escreve o título da história, o nome do autor e as personagens.
.....
.....
.....
.....

4
Que fez Vladimir com o presente?
.....
.....
.....

5
Por fim, como ficou resolvido o problema?
.....
.....
.....

6 – Se tu fosses **Vladimir** o que terias feito?

.....
.....
.....

7 - Gostavas de ser colecionador de borboletas?

.....
.....

8 - Indica para que serve cada um dos elementos do **equipamento** para caçar borboletas

Equipamento

Serve para

- Rede
.....
- Frasco de vidro
.....
- Algodão
.....
- Éter
.....
- Caixa de madeira
.....
- Alfinetes
.....

9. **Completa:**

O sábio vivia na Um dia, para dar ao ar,
ele apanha umacheia de e lançou-as ao vento. Assim
nasceram as primeiras

10 – Vladimir recebeu o equipamento para caçar borboletas no Natal e foi logo
experimentá-lo.

- **Achas que é possível caçar borboletas nesta época? Justifica**

.....
.....

Tabela de Leitura

O	Caçador	De	borboletas			
1	2	3	4			
Vladimir	recebeu	muitas	prendas	no	Natal	,
5	6	7	8	9	10	
entre	livros	discos	jogos	de	computador	,
11	12	13	14	15	16	
mas	gostou	sobretudo	do	equipamento	para	
17	18	19	20	21	22	
caçar	borboletas	O	equipamento	incluía	uma	
23	24	25	26	27	28	
rede	um	frasco	de	vidro	algodão	,
29	30	31	32	33	34	
éter	uma	caixa	de	madeira	com	
35	36	37	38	39	40	
fundo	de	cortiça	e	muitos	alfinetes	
41	42	43	44	45	46	
coloridos	O	pai	Explicou-lhe	que	a	
47	48	49	50	51	52	
caixa	servia	para	guardar	as	borboletas	,
53	54	55	56	57	58	
Matam-se	as	borboletas	com	éter	espetam-se	
59	60	61	62	63	64	
na	cortiça	de	asas	bem	esticadas	,
65	66	67	68	69	70	
e	dessa	forma	mesmo	mortas	elas	,
71	72	73	74	75	76	
duram	muito	tempo	É	assim	que	
77	78	79	80	81	82	
fazem	os	coleccionadores				
83	84	85				
Aquilo	deixou-o	entusiasmado	Ele	gostava	de	
86	87	88	89	90	91	
insetos	mas	não	sabia	que	era	
92	93	94	95	96	97	
possível	coleccioná-los	como	quem	colecciona	selos	,
98	99	100	101	102	103	
conchas	ou	postais	talvez	até	trocar	
104	105	106	107	108	109	
exemplares	com	os	amigos			
110	111	112	113			
Nessa	mesma	tarde	saiu	para	caçar	
114	115	116	117	118	119	
borboletas	Lançou	a	rede	e	viu	
120	121	122	123	124	125	
uma	borboleta	soltar-se	da	flor	num	
126	127	128	129	130	131	
voo	curto	e	depois	debater-se	já	
132	133	134	135	136	137	
presa	nas	malhas	de	nylon		
138	139	140	141	142		
Passou-a	para	o	frasco	e	ficou	
143	144	145	146	147	148	
um	longo	momento	a	olhar	para	
149	150	151	152	153	154	
ela						
155						
-Agora	és	minha	disse-lhe	toda	a	
156	157	158	159	160	161	
tua	beleza	me	pertence			
162	163	164	165			
-Isso	não	é	possível	era	a	
166	167	168	169	170	171	
borboleta	que	falava	Sabes	como	surgiram	
172	173	174	175	176	177	
as	borboletas	Foi	há	muito	muito	,
178	179	180	181	182	183	
tempo	na	Índia	Vivia	então	ali	
184	185	186	187	188	189	
um	homem	sábio	e	bom	chamado	,
190	191	192	193	194	195	

Anexo 13 - 2º Texto do 4º ano - Texto informativo

(Questionário, Compreensão Lexical e Tabela de Leitura)

Porque são as asas das borboletas tão coloridas?

Borboletas e mariposas (ou traças) constituem um único grupo de insetos chamados «lepidópteros». No total há mais de 100 000 espécies de lepidópteros.

As suas asas e corpos coloridos são atrativos para os parceiros. Mas também atraem milhares de outros animais, desde pássaros a lagartos, de morcegos a macacos que as transformam em saborosas refeições.

Para escaparem aos predadores, desenvolveram um apurado mimetismo: os desenhos no corpo permitem às borboletas ocultar-se de predadores ou assustá-los; as cores e desenhos nas asas ajudam o inseto a proteger-se de outros animais esfomeados, como as aves. Quando estão em repouso, as borboletas dobram as asas para cima confundindo-se com uma flor. Muitas borboletas possuem também nas asas «falsos olhos» (ocelos) – são as manchas escuras - que, visto de cima, parecem olhos grandes e afastam os predadores.

As borboletas desenvolvem-se por metamorfose, nascem de *ovos* que se transformam em *lagartas* ou larvas. As lagartas alimentam-se de folhas e crescem rapidamente. Depois passam para o estado de *pupa* e desenvolvem-se dentro de uma *crisálida* ou casulo. Uma ou duas semanas depois, o casulo abre-se e sai uma linda *borboleta*.

O corpo da borboleta é constituído por cabeça, tórax e abdómen, encontrando-se quase sempre coberto de escamas e pelos. A cabeça está rodeada por um par de olhos e pelas antenas; o tórax é composto por três segmentos, cada um com um par de patas. Os dois segmentos posteriores suportam ainda os dois pares de asas. Para se alimentar, a borboleta suga o néctar das flores e outros líquidos através de uma pequena tromba.

Os corantes ou pigmentos das asas são elaborados no corpo da borboleta quando esta ainda é pupa. Os pigmentos são feitos a partir de flavonoides, substâncias químicas que se encontram nas plantas que as lagartas comem. As asas das borboletas são formadas por escamas sobrepostas, 200 a 600 por milímetro quadrado, e cada escama tem uma única cor. Mas as cores das asas das borboletas dependem também das escamas sobrepostas, dos pelos e da camada oleosa que cobre toda a asa. Quando a luz incide sobre as asas, origina tonalidades de azul e verde, prateados metálicos e tons brilhantes do arco-íris.

Kathy Hollard,2000. *Sabes Porquê? Planeta Terra*

E www.sitedecuriosidades.com

(adaptado)

Depois de leres o texto ...
sobre as Borboletas, seleciona as respostas certas

1- **O texto que acabaste de ler serve para:**

- Contar uma história de borboletas
- Compreender a vida das borboletas
- Conhecer o nome das borboletas

2- **As borboletas são insetos que...**

- Nascem do casulo
- Nascem do ovo
- Nascem dentro da lagarta

3 - **As borboletas alimentam-se ...**

- Das pétalas das flores
- Da água das flores
- Do néctar das flores

4- **O corpo da borboleta é formado por:**

- Cabeça, tronco e membros
- Cabeça, corpo e asas
- Cabeça, tórax e abdómen

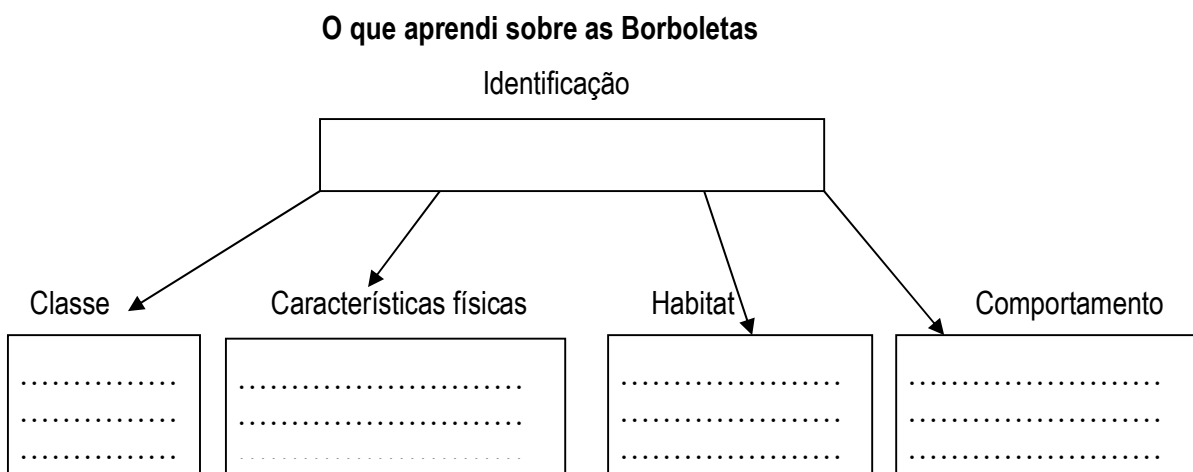
5 - **As cores vivas e os desenhos das asas servem:**

- Para atrair parceiros
- Para enfeitar as flores
- Para enganar os animais

6 – **As asas das borboletas são coloridas**

- Devido à alimentação das lagartas
- Porque pousaram em flores coloridas
- Porque as asas têm escamas

7- Completa o esquema —



8 - O que não percebi bem

.....
.....
.....

9 - O que gostava ainda de saber

.....
.....

10 - **Sopa de letras:** procura as palavras indicadas, na horizontal, vertical e diagonal
(Compreensão Lexical)

- Antenas
- Arco-íris
- Asas coloridas
- Borboletas
- Casulo
- Crisálida
- Lagarta
- Inseto
- Ovos
- Pigmento
- Pupa
- Tromba

A	J	B	O	R	B	O	L	E	T	A	S	R
S	S	P	V	F	O	L	H	A	R	A	V	E
A	S	A	O	G	N	C	A	L	O	R	H	D
S	C	M	S	L	I	A	Z	F	M	C	G	E
A	S	O	S	C	T	S	U	L	B	O	L	D
D	V	T	L	L	O	U	L	H	A	I	T	V
I	B	E	P	G	E	L	A	G	A	R	T	A
L	N	S	O	O	Q	O	O	W	J	I	C	N
A	A	N	I	T	V	I	M	R	U	S	A	T
S	P	I	G	M	E	N	T	O	I	L	I	E
I	U	F	T	O	N	H	A	L	X	D	X	N
R	P	T	D	A	T	X	Z	H	O	R	A	A
C	A	R	S	C	O	C	B	J	S	E	M	S

Tabela de Leitura

Porque	são	as	asas	das	borboletas
1	2	3	4	5	6
tão	coloridas	?			
7	8				
Borboletas	e	mariposas	(ou	traças)	constituem
9	10	11	12	13	14
um	único	grupo	de	insetos	chamados
15	16	17	18	19	20
lepidópteros	No	total	há	mais	de
21	22	23	24	25	26
100 000	espécies	de	lepidópteros		
27	28	29	30		
As	suas	asas	e	corpos	coloridos
31	32	33	34	35	36
são	atrativos	para	os	parceiros	Mas
37	38	39	40	41	42
também	atraem	milhares	de	outros	animais
43	44	45	46	47	48
desde	pássaros	a	lagartos	de	morcegos
49	50	51	52	53	54
a	macacos	que	as	transformam	em
55	56	57	58	59	60
saborosas	refeições				
61	62				
Para	escaparem	aos	predadores	desenvolveram	um
63	64	65	66	67	68
apurado	mimetismo	-os	desenhos	no	corpo
69	70	71	72	73	74
permitem	às	borboletas	ocultar-se	de	predadores
75	76	77	78	79	80
ou	assustá-los	as	cores	e	desenhos
81	82	83	84	85	86
nas	asas	ajudam	o	inseto	a
87	88	89	90	91	92
proteger-se	de	outros	animais	esfomeados	como
93	94	95	96	97	98
as	aves	Quando	estão	em	repouso
99	100	101	102	103	104
as	borboletas	dobram	as	asas	para
105	106	107	108	109	110
cima	confundindo-se	com	uma	flor	Muitas
111	112	113	114	115	116
borboletas	possuem	também	nas	asas	falsos
117	118	119	120	121	122
olhos	(ocelos)	são	as	manchas	escuras
123	124	125	126	127	128
que	visto	de	cima	afastam	os
129	130	131	132	133	134
predadores					
135					
As	borboletas	desenvolvem-se	por	metamorfose	nascem
136	137	138	139	140	141
de	ovos	que	se	transformam	em
142	143	144	145	146	147
lagartas	ou	larvas	As	lagartas	alimentam-se
148	149	150	151	152	153
de	folhas	e	crescem	rapidamente	Depois
154	155	156	157	158	159
passam	para	o	estado	de	pupa
160	161	162	163	164	165
desenvolvendo-se	dentro	de	uma	crisálida	Du
166	167	168	169	170	171
casulo	Uma	ou	duas	semanas	depois
172	173	174	175	176	177
184	185				

Anexo 14 - 1º texto do 5º ano - Texto narrativo

(com questionário e tabela de leitura)

O primeiro Pirlampo do mundo

Há muito, muito tempo, o Rei das Moscas mandou chamar um dos seus guerreiros e disse-lhe para procurar fogo:

- Tenho ouvido falar muito nesse fogo, mas não sei o que é. Quero que vás à procura dele e o tragas para mim.

A mosca foi. Voltou algumas semanas depois com as pequenas asas chamuscadas. O Rei das Moscas decidiu então enviar o próprio filho, o Príncipe das Moscas, conhecido pela sua coragem, bondade e inteligência.

O Príncipe voou durante vários dias. Uma tarde, cansado, muito cansado, pousou no ramo de uma árvore. Ouviu então um gemido, um suspiro, uma voz fraca que pedia socorro. Voltou-se e viu uma borboleta, linda como um arco-íris, presa numa enorme teia de aranha.

O Príncipe olhou em volta e descobriu uma aranha tão feia que muitos bichos morreriam de susto só de a ver.

- Vem! – sussurrou com uma voz terrível – entra, convido-te para o almoço.

Pela primeira vez na vida o Príncipe sentiu medo. O Príncipe sabia que as aranhas tecem as suas teias com dois tipos de fios, uns pegajosos, que prendem as vítimas, e outros simples, por onde elas podem andar sem perigo. Então enfrentou a aranha:

- Senhora, não posso demorar muito tempo. Estou em viagem. Além disso sou muito forte e pesado e tenho medo de rasgar a teia.

- Tu, rasgares a minha teia? A minha teia é sólida e ninguém a consegue rasgar.

- Senhora, a teia é tão frágil, naquele lado, que não suportaria nem sequer o vosso peso.

A aranha, irritada, avançou na direção do que o Príncipe lhe indicara, e sem dar conta ficou presa nos fios pegajosos. O Príncipe sorriu:

- Vejo agora que tinhas razão, senhora, a vossa teia é realmente sólida.

Ao dizer isto aproximou-se, já sem medo, cortou os fios que prendiam a borboleta. Ela sacudiu as asas, feliz, finalmente livre. Todas as vezes que sacudia as asas, o ar, à volta dela, ficava cheio de estrelas.

- Não sei como te agradecer – disse a borboleta -, podes pedir-me o que quiseres.

O Príncipe contou-lhe que o pai o tinha enviado pelo mundo à procura do fogo. A borboleta ouviu com interesse:

-Ninguém consegue agarrar o fogo com as mãos. Vou dar-te uma bolsa, que herdei da avó da minha avó, feita de material transparente, e tão forte que o fogo não o consegue destruir.

O Príncipe das Moscas regressou então ao seu reino, com o fogo preso na pequena bolsa, e a borboleta pela mão. Os dois casaram e tiveram muitos filhos e são esses filhos que nós vemos ainda, por vezes, iluminando as noites com as suas estranhas bolsas de lume.

José Eduardo Agualusa, 2000,
Estranhões e Bizarrocos.
(com supressões)

Depois de leres o texto...

1- Quem são as personagens do texto?

.....
.....

2- Ordena a frase de 1 a 8 de acordo com a sequência da história

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | - A aranha tentou convencer o Príncipe a pousar na teia. |
| <input type="checkbox"/> | - O guerreiro regressou sem o fogo e com as asas queimadas. |
| <input type="checkbox"/> | - O Príncipe salvou a borboleta. |
| <input type="checkbox"/> | - Os primeiros pirilampos são filhos da borboleta e do Príncipe. |
| <input type="checkbox"/> | - O Rei das Moscas queria conhecer o fogo. |
| <input type="checkbox"/> | - A aranha ficou presa nos seus próprios fios pegajosos. |
| <input type="checkbox"/> | - A borboleta ofereceu uma bolsa para transportar o fogo. |
| <input type="checkbox"/> | - O Príncipe encontrou uma borboleta presa na teia de uma aranha |

3- O Príncipe foi astuto e conseguiu enganar a aranha. Explica como é que ele a conseguiu enganar.

.....
.....

4- Transcreve do texto as características das teias de aranha.

.....
.....

5- Qual a tua opinião sobre o texto?

.....
.....

6- Transcreve para o quadro expressões do texto que permitam descrever

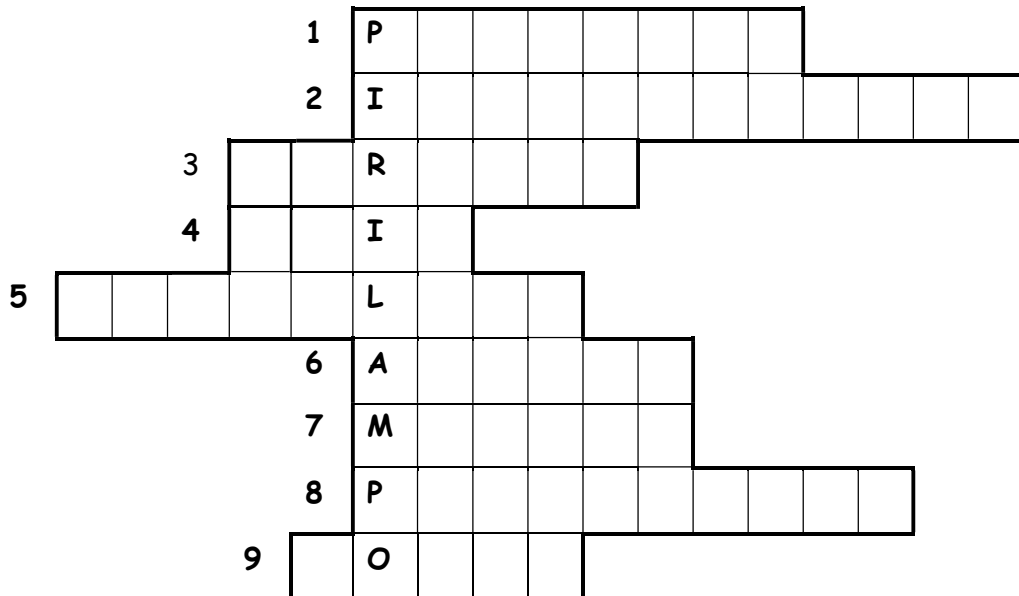
O Príncipe	A Aranha	A Borboleta

7- Gostarias de saber mais sobre os pirilampos?

.....

.....

8- Preenche o quebra-cabeças



- | | |
|---|---|
| 1- Filho de rei | 6- Animal feio e com voz terrível |
| 2- O príncipe era conhecido pela sua... | 7- Era o reino das |
| 3- E também pela sua | 8- São os filhos das borboletas e do Príncipe |
| 4- O trabalho das aranhas | 9- Serviu para transportar o fogo |
| 5- Era linda como o arco-íris | |

9- O Rei das Moscas decidiu enviar o seu filho à procura do fogo. Concordas com a decisão dele?

.....
.....

10- Ao ouvir a terrível voz da aranha, o Príncipe, pela primeira vez na vida, sentiu medo. Porquê?

.....
.....

11- Assinala a frase Verdadeira

Os primeiros pirilampos são filhos

- ___ ▪ da aranha e do Príncipe das Moscas
- ___ ▪ da borboleta e do Rei das Moscas
- ___ ▪ do Príncipe das Moscas e da Borboleta
- ___ ▪ do Guerreiro e da Aranha

12- Liga as frases corretamente de acordo com as ações

- | | | | |
|-----------------|---|---|---|
| Como começou | ● | ● | O Príncipe regressou ao reino com a bolsa de fogo e com a borboleta |
| O que aconteceu | ● | ● | O Rei das Moscas mandou o filho procurar o fogo |
| Como terminou | ● | ● | O Príncipe venceu a aranha que o queria apanhar na sua teia |

Tabela de Leitura

O	primeiro	Pirilampo	do	Mundo		
1	2	3	4	5		
Há	muito	muito	tempo	o		Rei
6	7	8	9	10		11
das	Moscas	mandou	chamar	um		dos
12	13	14	15	16		17
seus	guerreiros	e	disse-lhe	para		procurar
18	19	20	21	22		23
fogo						
24						
-Tenho	ouvido	falar	muito	nesse		fogo
25	26	27	28	29		30
mas	não	sei	o	que		é
31	32	33	34	35		36
Quero	que	vás	à	procura		dele
37	38	39	40	41		42
e	o	tragas	para	mim		
43	44	45	46	47		
A	mosca	foi	Voltou	algumas		semanas
48	49	50	51	52		53
depois	com	as	asas	chamuscadas		O
54	55	56	57	58		59
Rei	das	Moscas	decidiu	então		enviar
60	61	62	63	64		65
o	próprio	filho	o	Príncipe		das
66	67	68	69	70		71
Moscas	conhecido	pela	sua	coragem		bondade
72	73	74	75	76		77
e	inteligência					
78	79					
O	Príncipe	voou	durante	vários		dias
80	81	82	83	84		85
Uma	tarde	cansado	muito	cansado		pousou
86	87	88	89	90		91
no	ramo	de	uma	árvore		Ouviu
92	93	94	95	96		97
então	um	gemido	um	suspiro		uma
98	99	100	101	102		103
voz	fraca	que	pedia	socorro		Voltou-se
104	105	106	107	108		109
e	viu	uma	borboleta	linda		como
110	111	112	113	114		115
um	arco-íris	presa	numa	enorme		teia
116	117	118	119	120		121
de	aranha					
122	123					
O	Príncipe	olhou	em	volta		e
124	125	126	127	128		129
descobriu	uma	aranha	tão	feia		que
130	131	132	133	134		135
muitos	bichos	morreriam	de	susto		só
136	137	138	139	140		141
de	a	ver				
142	143	144				
-Vem!	sussurrou	com	uma	voz		terrível
145	146	147	148	149		150
entre	convido-te	para	o	almoço		
151	152	153	154	155		
Pela	primeira	vez	na	vida		o
156	157	158	159	160		161
Príncipe	sentiu	medo	O	Príncipe		sabia
162	163	164	165	166		167

Anexo 15 - 2º Texto do 5º ano - Texto informativo

(com questionário, compreensão lexical e tabela de leitura)

Como luzem os pirilampos?

Numa noite quente de Verão os pirilampos piscam como se fossem relâmpagos ao longe. Se apanhares um e o puseres dentro de um frasco, podes ver a lanterna do pirilampo a acender e apagar uma fantasmagórica luz amarelo-esverdeada. A luz dos pirilampos, ou vagalume, ao contrário da do Sol, quase não gera calor.

Os pirilampos são escaravelhos e há mais de 2000 espécies de pirilampos na Terra. Os pirilampos adultos são castanhos ou pretos e medem cerca de 1,5 cm. A seguir ao acasalamento, as fêmeas depositam os seus ovos sobre o solo ou a vegetação. Os ovos são escondidos no solo e a eclosão tem lugar poucos dias depois, dando origem às larvas. Quando o Inverno chega, as larvas refugiam-se no solo para só saírem na Primavera seguinte.

As larvas não se parecem muito com os pirilampos adultos. São castanhas como os adultos, mas ao contrário dos adultos, são bastante achatadas. Os pirilampos são carnívoros e alimentam-se de caracóis e outros vermes. A cabeça está munida de duas mandíbulas fortes, atravessadas por um pequeno canal. Morde a presa com essas mandíbulas e injeta-lhe, pelos canais, uma substância anestésica e enzimas digestivas.

A luz dos pirilampos é gerada no abdómen, ou baixo ventre, do inseto e contém células chamadas fotócitos. Nos fotócitos há duas substâncias químicas que reagem entre si libertando energia. Sob esta camada há outra camada de células que contém uma substância branca e que reflete a luz para o exterior como acontece num refletor de uma bicicleta. Algumas espécies de larvas de pirilampo luzem durante todo o tempo.

Mas porque luzem os pirilampos? Alguns cientistas pensam que os insetos piscam para atraírem parceiros. Cada tipo de pirilampo pisca num ritmo próprio, pelo que tanto o macho como a fêmea podem ter a certeza de estar a namorar com um membro da própria espécie. Algumas espécies conseguem coordenar a forma como piscam e acender e apagar ao mesmo tempo.

Na Tailândia, por exemplo, os pirilampos encontram-se espalhados pelas árvores, piscando ao acaso. Num instante, um par de pirilampos começa a piscar sincronizadamente. O padrão estende-se a toda a árvore em que se encontram, e grupos cada vez mais extensos passam a emitir luz ao mesmo tempo. Meia hora depois toda a árvore está a acender e a apagar a cada segundo. É como se a árvore estivesse enfeitada com néon.

Kathy Wollard, 1995,
Sabes Porquê? O grande Circo da Ciência.
Gradiva

Depois de leres o texto...

1- Assinala as frases corretas:

1.1- O texto que acabaste de ler serve para:

- Contar uma historia de pirilampos
- Conhecer o nome dos pirilampos
- Conhecer as caraterísticas dos pirilampos

1.2 – Os pirilampos pertencem à classe dos:

- Insetos
- Aracnídeos
- Aves

1.3 – Os pirilampos alimentam-se de:

- Ovos e vermes
- Caracóis e vermes
- Flores e minhocas

1.4 – As larvas do pirilampo são:

- Verdes e achatadas
- Pretas e redondas
- Castanhas e achatadas

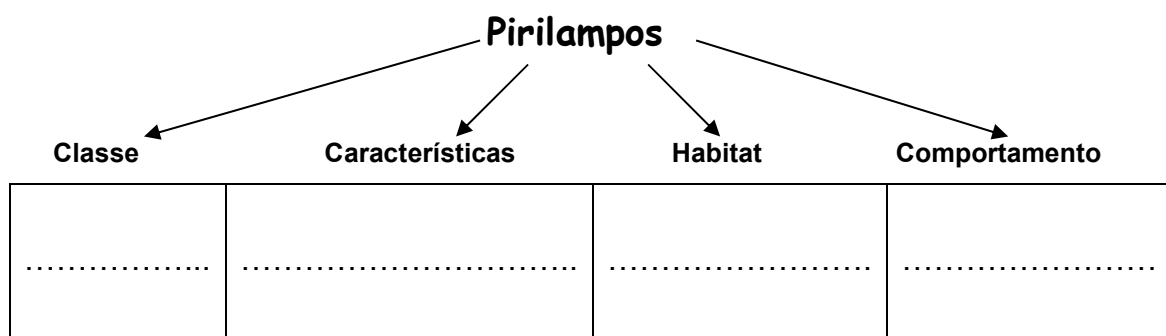
1.5 – O pirilampo gera a luz:

- Na boca
- No baixo ventre
- Nas asas

1.6 – As fêmeas do pirilampo colocam os ovos:

- Debaixo de pequenas pedras
- Entre as pétalas das flores
- No chão entre a vegetação

2 – Completa o esquema:



3 – Ordena as frases

Os pirilampos luzem porque:

- A reação das substâncias químicas existentes nos fotócitos libertam energia.
- A substância branca da camada de células refletem a luz para o exterior.
- No abdómen do inseto há fotócitos que originam a luz.

4 – Preenche o quadro

4.1 O que aprendi com o texto	4.2 O que não percebi bem	4.3 O que gostava ainda de saber
.....

5 – **Sopa de Letras** (Compreensão Lexical)

Procura as palavras, na horizontal, vertical ou diagonal

- Abdómen
- Escaravelho
- Espécies
- Fotócitos
- Inseto
- Larvas
- Ovos
- Pirlampo

E	E	T	Y	U	P	D	O	G	F	S
H	S	J	L	K	S	Z	X	C	O	V
V	P	C	B	P	A	N	H	L	T	M
Q	E	W	A	I	V	E	R	T	O	Y
N	C	O	P	R	R	A	I	S	C	D
E	I	F	G	I	A	H	N	J	I	K
M	E	L	Z	L	L	V	S	X	T	C
O	S	V	B	A	S	N	E	M	O	Q
D	W	E	R	M	T	Y	T	L	S	U
B	I	O	A	P	S	D	O	F	H	G
A	J	K	L	O	V	O	S	Z	X	O

Tabela de Leitura

Como	luzem	os	pirilampos	?			
1	2	3	4				
Numa	noite	quente	de	Verão	,	os	
5	6	7	8	9		10	
pirilampos	piscam	como	se	fossem		relâmpagos	
11	12	13	14	15		16	
ao	longe	Se	apanharem	um		e	
17	18	19	20	21		22	
o	puseres	dentro	de	um		frasco	,
23	24	25	26	27		28	
podes	ver	a	lanterna	do		pirilampo	
29	30	31	32	33		34	
a	acender	e	apagar	uma		fantasmagó rica	
35	36	37	38	39		40	
luz	amarelo	- esverdeada	A	luz		dos	
41	42	43	44	45		46	
pirilampos	vaga-lume	ao	contrário	da		do	
47	48	49	50	51		52	
Sol	quase	não	gera	calor			
53	54	55	56	57			
Os	Pirilampos	são	escaravelhos	e		há	
58	59	60	61	62		63	
mais	de	2000	espécies	de		pirilampos	
64	65	66	67	68		69	
na	Terra	Os	pirilampos	adultos		são	
70	71	72	73	74		75	
castanhos	ou	pretos	e	medem		cerca	
76	77	78	79	80		81	
de	1,5cm	A	seguir	ao		acasalamen to	,
82	83	84	85	86		87	
as	fêmeas	depositam	os	seus		ovos	
88	89	90	91	92		93	
sobre	o	solo	ou	a		vegetação	
94	95	96	97	98		99	
Os	ovos	são	escondidos	no		solo	
100	101	102	103	104		105	
e	a	eclosão	tem	lugar		poucos	
106	107	108	109	110		111	
dias	depois	dando	origem	às		larvas	
112	113	114	115	116		117	
Quando	o	inverno	chega	as		larvas	
118	119	120	121	122		123	
refugiam-se	no	solo	para	só		saírem	
124	125	126	127	128		129	
na	Primavera	seguinte					
130	131	132					
As	larvas	não	se	parecem		muito	
133	134	135	136	137		138	
com	os	pirilampos	adultos	São		castanhas	
139	140	141	142	143		144	
como	os	adultos	mas	ao		contrário	
145	146	147	148	149		150	
dos	adultos	são	bastante	achatadas		os	
151	152	153	154	155		156	
pirilampos	são	carnívoros	e	alimentam- se		de	
157	158	159	160	161		162	
caracóis	e	outros	vermes	A		cabeça	
163	164	165	166	167		168	
está	munida	de	duas	mandíbulas		fortes	,

Anexo 16 - Critérios de classificação das provas (questionários)

Critérios de Classificação

Para a classificação do conjunto de provas aplicadas ao grupo de alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos, que são a amostra deste trabalho, consultámos os critérios de classificação do GAVE/ IAVE (Gabinete de Avaliação Educacional - Instituto de Avaliação Educacional do Ministério da Educação).

Atendendo que o tema do trabalho se centra na compreensão da leitura, optámos por não ter em conta a correção da expressão escrita, tanto nos planos ortográficos, como no plano morfológico e sintático.

“A classificação de cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro”

Nos **Itens de seleção**, o aluno escolhe a resposta a partir de várias hipóteses dadas no item e regista os elementos que identificam a sua seleção por:

- Escolha múltipla
- Associação ou Correspondência
- Ordenação
- Verdadeiro ou falso
- Completamento

Nos itens de escolha múltipla, aplicou-se o critério dicotómico, atribuindo cotação apenas às respostas que apresentem a respostas certa de forma inequívoca;

Nos itens de ordenação aplicou-se também o critério dicotómico, atribuindo cotação apenas às respostas que apresentem uma sequência totalmente correta.

Nos itens de associação, correspondência e completamento atribuiu-se pontuação às respostas total ou parcialmente corretas de acordo com os critérios específicos definidos.

Nos **Itens de construção**, o aluno produz uma resposta cuja estrutura e extensão dependem das instruções de realização. Estes podem apresentar-se como resposta curta, resposta restrita ou resposta extensa.

Aos itens de construção são atribuídas pontuações às respostas totais ou parcialmente corretas, segundo os critérios específicos.

Anexo 17 - Matriz dos Textos

	2ºano		3ºano		4ºano		5ºano	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
Escolha múltipla	1	1.1; 1.2; 1.3; 1.4, 1.5	1	3.1; 3.2 3.3; 3.4		1; 2; 3; 4; 5; 6		
Ordenação	4		3	2			2; 12	3
Associação / Correspondência	3			1	1; 2; 8; 9;		6; 8	1.1; 1.2, 1.3; 1.4, 1.5; 1.6, 2.1
Verdadeiro ou falso			5				11	
Completamento	5		4					
Resposta curta	6		2			7.1; 7.3; 8		2.2; 2.3, 2.4; 4.1
Resposta restrita	2; 7; 8	2.1; 2.2; 2.3	2; 6; 7	4.1; 4.2 4.3; 4.4	3; 4; 5; 6; 7; 10	7.2; 7.4	1, 3, 4, 7, 9, 10	4.1; 4.3
Resposta extensa							5	

Anexo 18 - Matriz de Correção do 2º ano - Texto narrativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho	Cotação / Pontuação
1	Literal “Onde vive a Menina do Mar?”	Seleciona o local da ação	Critério de correção : item de seleção / escolha múltipla	5
			Assinala a opção correta “ <i>A Menina do Mar vive numa gruta</i> ”	
2	Literal “Com quem vivia a Menina do Mar?”	Identifica com quem vivia a Menina do Mar	Critério de correção : item de construção / resposta restrita	5
			Identifica, de forma completa, os três animais que viviam com a Menina do Mar (linha 4)	5
			Identifica apenas dois dos animais que viviam com a Menina do Mar	3
			Identifica apenas um dos animais que viva com a Menina do Mar.	1
			Dá outra resposta	0
Exemplo da resposta <i>A Menina do Mar vivia com o polvo, o peixe e o caranguejo</i>				
3	Literal “ Liga as personagens às tarefas”	Associa as personagens representadas nas gravuras com as suas funções	Critério de correção : item de seleção / associação e correspondência	10
			Associa corretamente as três gravuras às respetivas funções indicadas nas frases	10
			Associa corretamente apenas duas gravuras às respetivas funções indicadas nas frases	5
			Associa corretamente apenas uma gravura à respetiva função indicada na frase	1
			Da outro tipo de resposta	0
Exemplo da resposta <i>O peixe brinca com a menina; O caranguejo é o cozinheiro da menina; O polvo limpa a casa e vai buscar comida</i>				
4	Inferencial “Ordena a frase “	Ordena as palavras com compreensão semântica	Critério de correção : item de seleção / ordenação	15
			Ordenação correta e completa: <i>A toalha é uma alga branca e os pratos são conchas</i> (linha 10)	
5	Inferencial “Completa a frase”	Completa as frases com compreensão semântica e inferencial	Critério de correção : item de seleção / completamento	10
			Preenche os cinco espaços com compreensão semântica e inferencial <i>Gaivota ... rocha...polvo... caranguejo... gruta</i>	10
			Preenche corretamente quatro espaços	8
			Preenche corretamente três espaços	6
			Preenche corretamente dois espaços	4
			Preenche corretamente um espaço	2
Dá outra resposta	0			

			Resposta correta: <i>A gaivota levou a Menina do Mar para uma praia.(ou rocha). Depois o peixe, o caranguejo e o polvo levaram-na para uma bonita gruta.</i>	
6	Literal "Organiza a ementa da Menina do Mar"	Identifica a ementa	Critério de correção : item de construção / resposta curta	10
			Identifica as três ementas	10
			Identifica apenas duas ementas	5
			Identifica só uma ementa	1
			Dá outra resposta	0
			Resposta correta: <i>Sopa de tartaruga; Sopa de caldo verde; Salada de algas</i>	
7	Inferencial " Por que é que a Menina gostava de brincar com o peixe?"	Infere a razão porque gosta de brincar com o peixe	Critério de correção : item de construção / resposta restrita	20
			Indica como razão a amizade - " <i>ele é o seu melhor amigo</i> "	20
			Indica como razão a ação - " <i>ele não a põe de castigo</i> "	15
			Indica como razão as características do peixe... - " <i>não tem braços, (barbatanas)</i> "	5
			Dá outra resposta	0
8	Critica "Gostaste da história? De que gostaste mais?"	Apreciação da historia Indica as razões da sua opinião	Critério de correção : item de construção / resposta restrita	25
			Responde afirmativamente e justifica a sua opinião com uma ideia completa	25
			Faz uma apreciação simples (Sim/Não)e justifica a sua atitude com palavras do texto	10
			Faz uma apreciação simples (Sim/Não)	5
			Dá outra resposta	0
				100

Anexo 19 - Matriz de correção do 3º ano - Texto narrativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho	Cotação/ Pontuação	
1	Literal “Onde viva Lúcia?”	Seleciona o local da ação	Critério de correção: item de seleção / escolha múltipla	5	
			Assinala a opção correta: <i>“Lúcia vivia perto do aeroporto”</i>		
2	Literal “Qual o grande sonho da Lúcia? Transcreve a frase do texto que indica o sonho da Lúcia.”	Reconhece o sonho de Lúcia Transcreve a frase representativa	Critério de correção: item de construção – resposta restrita	10	
			Indica o sonho da Lúcia e transcreve textualmente a frase representativa desse sonho		10
			Indica apenas o sonho de Lúcia		5
			Transcreve apenas a frase do texto		2
			Dá outra resposta		0
Exemplo da resposta: <i>Lúcia sonhava em viajar de avião e conhecer muitas terras. No texto diz que “...sonhou com o dia em que iria viajar num daqueles aviões e conhecer novas terras”.</i>					
3	Inferencial “Ordena as frases de acordo com o texto”	Estabelece a ordenação temporal das frases	Critério de correção: item de seleção / ordenação	15	
			Ordena temporalmente as frases segundo a chave 2- 4 -1 - 3		
4	Literal “Completa as frases com palavras do texto”	Seleciona as palavras e completa as frases com compreensão semântica e inferencial	Critério de correção: item de seleção / completamento	10	
			Preenche os três espaços com as palavras <i>Colchão ou cachecol ... borboleta ... pinhas secas</i>		10
			Preenche corretamente dois espaços		5
			Preenche corretamente um espaço		1
			Dá outra resposta		0
5	Inferencial “Verdadeiro ou falso? No fundo do quintal, Lúcia ...	Distingue as frases verdadeiras	Critério de correção: item de seleção / verdadeiro- falso	10	
			Com base no texto, assinala as frases verdadeiras e as falsas, segundo o esquema F - V - F - V		
	Inferencial “O calor da lareira aqueceu a borboleta. Em que época do ano se passou esta	Identifica a estação do ano e relaciona com as condições de vida da borboleta	Critério de correção: item de construção – resposta restrita	20	
			Identifica a estação do Inverno e justifica, de forma plausível, a ausência de borboletas		20
			Identifica a estação do Inverno, conclui a ausência de borboletas mas não justifica		15
			Inferre apenas a ausência de borboletas		5
			Identifica só a estação do Inverno		2

6	história? Há borboletas nessa altura?			
			Dá outra resposta	0
7	Critica “Gostaste da história? Se fosses a menina, o que farias?”	Apreciação crítica da história Indica o que faria se fosse a personagem	Critério de correção: item de construção - resposta restrita	30
			Faz a apreciação da história e indica, por palavras próprias, a sua atitude enquanto personagem,	30
			Faz a apreciação da história e apresenta a sua atitude enquanto personagem de forma vaga (Ex: ajudava, cuidava..)	20
			Indica apenas a sua atitude enquanto personagem repetindo as ações do texto (Ex: fazia o mesmo que a menina)	10
			Faz apenas a apreciação da história	2
			Dá outra resposta	0
				100

Anexo 20 - Matriz de correção do 4º ano - Texto narrativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho		Cotação/ Pontuação
1	Literal “Escreve o título da história, o nome do autor e as personagens”	Identifica o título, autor e personagens	Critérios de correção	item de seleção/ associação	5
			Identifica o título, o autor e as personagens		5
			Identifica apenas o título e o autor		3
			Identifica apenas o título ou o autor		1
			Dá outra resposta		0
			Resposta correta: “O caçador de borboletas” de “José Eduardo Agualusa” com as personagens “Vladimir e a Borboleta”		
2	Literal “Indica a época em que se passou a história”	Distingue a época da história	Critérios de correção	item de seleção/ associação	5
			Resposta correta: “A história passou-se no Inverno” ou “A história passou-se no Natal”		5
3	Inferencial “Qual o acontecimento que entusiasmou Vladimir?”	Especifica o entusiasmo de Vladimir	Critérios de correção	item de construção - resposta curta	7
			Resposta correta: <i>O entusiasmo de Vladimir foi o presente de Natal para caçar borboletas</i> <i>O entusiasmo de Vladimir foi o material/ equipamento para caçar borboletas</i>		7
4	Literal “Que fez Vladimir com o presente?”	Discrimina o procedimento de Vladimir	Critérios de correção	item de construção - resposta curta	5
			Resposta correta: <i>Vladimir saiu nessa mesma tarde para caçar borboletas</i>		5
5	Inferencial “Por fim, como ficou resolvido o problema?”	Infere a resolução do problema	Critérios de correção	item de construção - resposta curta	10
			Refere, por palavras próprias, uma razão baseada em valores morais. Ex: Vladimir libertou a borboleta; ... Vladimir percebeu que não deveria caçar borboletas; ...		10
			Refere uma razão com referências ao texto. Ex: Também coleciono caçadores de borboletas; ... nem tudo se pode guardar		5
			Dá outra resposta		0
6	Critica “Se tu fosses Vladimir, o que terias feito?”	Reflete na sua atitude enquanto caçador de borboletas	Critérios de correção	item de construção - resposta restrita	15
			Explica a sua atitude enquanto personagem, justificando com critérios morais. Ex: Não caçaria porque são seres vivos...		15
			Explica a sua atitude enquanto personagem, justificando com critérios afetivos, estéticos ou ambientais. Ex: Não teria caçado porque gosto de as ver voar, teria libertado		10
			Explica a sua atitude enquanto personagem, mas não justifica a sua atitude		5
			Explica a sua atitude enquanto personagem, apontando razões do texto Ex: Faria como o Vladimir		3
			Dá outra resposta		0

7	Crítica “Gostavas de ser colecionador de borboletas? Porquê?”	Imite uma opinião na adoção do papel de colecionador de borboletas	Critérios de correção item de construção - resposta restrita	12
			Dá uma resposta baseada em critérios morais e justifica a sua atitude Ex: Não gostava de ser colecionador porque devemos respeitar as borboletas , têm direito à vida	12
			Dá uma resposta baseada em critérios ambientais e justifica a sua atitude Ex: Não gostava de ser caçador porque sou amigo do ambiente/natureza	8
			Dá uma resposta baseada em critérios afetivos e estéticos e justifica a sua atitude Ex: Não gostava de ser colecionador porque assim não haveria beleza no ar.	5
			Dá uma resposta baseada em critérios afetivos, estéticos, morais, ambientais mas não justifica	3
			Dá outra resposta	0
8	Inferencial Indica para que serve cada um dos elementos do equipamento para cação borboletas (rede, frasco de vidro, algodão, éter, caixa de madeira, alfinetes)	Associa o equipamento às suas funções	Critérios de correção item de seleção / associação	20
			Indica que a rede serve para apanhar as borboletas.	2
			Indica que o frasco serve para observar a borboleta.	5
			Indica que o algodão serve para pôr o éter	4
			Indica que o éter serve para adormecer a borboleta	3
			Indica que a caixa serve para guardar as borboletas	2
Indica que os alfinetes servem para manter as asas bem esticadas	4			
9	Literal “Completa a frase com palavras do texto”	Seleciona as palavras e completa as frases com compreensão semântica e inferencial	Critérios de correção item de seleção / associação	6
			Preenche os seis espaços com as palavras <i>Buda - Índia - alegria - mão - flores - borboletas</i>	6
			Preenche corretamente cinco espaços	5
			Preenche corretamente quatro espaços	4
			Preenche corretamente três espaços	3
			Preenche corretamente dois espaços	2
			Preenche corretamente um espaço	1
			Dá outra resposta	0
Resposta correta: O sábio Buda vivia na Índia. Um dia, para dar <u>alegria</u> ao ar, ele apanha uma <u>mão</u> cheia de <u>flores</u> e lançou-as ao vento. Assim nasceram as primeiras <u>borboletas</u> .				
10	Inferencial Vladimir recebeu o equipamento para caçar borboletas no Natal... “Achas que é possível caçar borboletas nesta época?”	Relaciona a época do Natal com a caça das borboletas	Critérios de correção item de construção - resposta restrita	15
			Conclui ser possível caçar borboletas porque a ação se passa quando é verão na terra do autor (informação dada oralmente)	15
			Conclui não ser possível caçar borboletas por razões comportamentais desta espécie	10
			Conclui não ser possível caçar borboletas por razões climáticas	5
			Dá outra resposta	0
				100

Anexo 21 - Matriz de correção do 5º ano - Texto narrativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho	Cotação/ Pontuação
1	Literal "Quem são as personagens do texto?"	Identifica as personagens do texto	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	5
			Identifica as três personagens do texto	5
			Identifica apenas duas personagens	3
			Identifica apenas uma personagem	1
			Dá outra resposta Resposta correta: " <i>As personagens do texto são o Príncipe das Moscas, a Aranha e a Borboleta</i> "	0
2	Inferencial "Ordena as frases de 1 a 8, de acordo com a sequência"	Identifica as ideias principais da história	Critério de correção: Item de seleção / Ordenação	7
			Chave da ordenação das frases: 4-2-6-8-1-5-7-3	
3	Inferencial "...Como conseguiu ele enganar a aranha?"	Explica a estratégia do Príncipe	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	7
			Explica a estratégia do Príncipe de modo lógico e explícito	7
			Explica a estratégia do Príncipe de modo pouco explícito	4
			Dá outra resposta Resposta correta: " <i>O Príncipe disse que ele era pesado e a teia frágil</i> "	0
4	Literal Transcreve as características da teia de aranha"	Identifica no texto as características da teia de aranha	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	6
			Indica corretamente a frase com as características das teias de aranha	6
			Indica, com palavras suas, as características das teias de aranha, sem transcrever	3
			Dá outra resposta Resposta correta: " <i>O Príncipe sabia que as aranhas tecem as suas teias com dois tipos de fios: uns pegajosos, que prendem as vítimas, e outros simples...</i> "	0
5	Crítica "Qual a tua opinião sobre o texto?"	Imite uma opinião sobre o texto	Critério de correção: Item de construção - resposta extensa	12
			Manifesta a sua opinião através de uma ideia desenvolvida	12
			Manifesta a sua opinião através de uma ideia simples	8
			Manifesta a sua opinião com recurso à adjetivação (bom, giro...)	4
			Dá outra resposta	0
6	Inferencial "Transcreve expressões do texto que permitam descrever o Príncipe, a Aranha e a Borboleta"	Identifica expressões que caracterizam as personagens	Critério de correção: Item de seleção / associação	10
			Transcreve, corretamente, expressões que caracterizam as 3 personagens	10
			Transcreve algumas expressões para caracterizar 2 personagens	6
			Transcreve algumas expressões para caracterizar apenas 1 personagem	2
			Dá outra resposta	0

			Resposta correta: <i>Príncipe - coragem, bondade, inteligência;</i> <i>Aranha - voz terrível, feia, irritada;</i> <i>Barboleta - linda, gemido/ voz fraca, feliz</i>	
7	Inferencial "Gostarias de saber mais sobre os pirilampos?"	Identifica aspetos de conhecimento	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	10
			Indica, de forma explícita, aspetos que gostava de conhecer	10
			Indica, de forma vaga, aspetos de um futuro conhecimento	8
			Responde, sim/não, justificando com o gostar ou não de pirilampos	4
			Responde sim/não, sem justificação	2
		Dá outra resposta	0	
8	Literal "Preenche o quebra-cabeças"	Constrói a palavra em associação com a informação dada	Critério de correção: Item de seleção / associação	9
			Completa as palavras associando a letra destacada com as definições indicadas <i>1- Filho de rei - Príncipe</i> <i>6- Animal feio com voz terrível - Aranha</i> <i>2- O príncipe era conhecido pela sua ... Inteligência</i> <i>7- Era o reino das ... Moscas</i> <i>3- E também pela sua ... coragem</i> <i>8- São as filhas da barboleta e do Príncipe - Pirilampos</i> <i>4- O trabalho das aranhas - tela</i> <i>9- Serviu para transportar o fogo - bolsa</i> <i>5- Era linda como o arco-íris - barboleta</i>	1/cada
9	Crítica - "O Rei das Moscas decidiu enviar o seu filho à procura do fogo. Concordas com a decisão dele?"	Imite um juízo face à decisão do Rei	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	12
			Manifesta a sua posição de forma explícita e bem construída	12
			Manifesta a sua opinião através de uma ideia simples, adjetivada	8
			Responde sim/não, sem justificação	2
			Dá outra resposta	0
		Resposta possível: <i>O Rei decidiu enviar o seu filho à procura do fogo porque confiava no filho e porque o Príncipe era corajoso, inteligente e valente.</i>		
10	Inferencial - "Ao ouvir a terrível voz da aranha, o Príncipe, pela primeira vez, sentiu medo. Porquê?"	Explica a razão do medo do Príncipe	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	12
			Justifica a razão do medo do Príncipe pela ameaça da aranha à sua vida	12
			Justifica a razão do medo do Príncipe pelo tamanho e feiura da aranha	8
			Dá outra resposta	0
11	Literal- "Assinala a frase verdadeira - Os primeiros pirilampos são filhos"	Seleciona a frase verdadeira	Critério de correção: item de seleção/ verdadeiro e falso	4
			Identifica a frase verdadeira <i>Os primeiros pirilampos são filhos do Príncipe das Moscas e da Barboleta"</i>	
12	Inferencial "Liga as frases corretamente, de acordo com as ações"	Estabelece a ordenação temporal dos factos	Critério de correção: item de seleção/ ordenação	6
			Ordena corretamente os factos com o tempo de acontecimento: <i>Como começou</i> ____ <i>O Rei das Moscas mandou o filho procurar o fogo</i> <i>O que aconteceu</i> ____ <i>O Príncipe venceu a aranha que o queria apanhar na sua teia</i> <i>Como terminou</i> ____ <i>O Príncipe regressou ao reino com a bolsa de fogo e com a barboleta</i>	
				100

Anexo 22 - Matriz de correção do 2º ano - Texto informativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho	Cotação/ Pontuação
1.1	Literal “Chama-se peixe Palhaço porque: ...”	Identifica o motivo do nome do peixe	Critério de correção: item de seleção / escolha múltipla	30
			Assinala a opção correta “ <i>Tem o corpo laranja, branco e azul</i> ”	6
1.2	Literal “O peixe Palhaço vive...”	Especifica o local onde vive o peixe	Critério de correção: item de seleção / escolha múltipla	
			Assinala a opção correta “ <i>No mar</i> ”	6
1.3	Literal “Para se proteger de outros peixes...”	Discrimina o modo de proteção do peixe	Critério de correção: item de seleção / escolha múltipla	
			Assinala a opção correta “ <i>Esconde-se nas anémonas</i> ”	6
1.4	Literal “O peixe Palhaço alimenta-se ...”	Distingue o tipo de alimentação do peixe	Critério de correção: item de seleção / escolha múltipla	
			Assinala a opção correta “ <i>De gambas e mexilhões</i> ”	6
1.5	Literal “O peixe Palhaço ficou conhecido porque...”	Identifica a razão porque ficou conhecido	Critério de correção: item de seleção / escolha múltipla	
			Assinala a opção correta “ <i>Apareceu num filme</i> ”	6
2.1	Inferencial “O que gostei mais de saber...”	Especifica o que gostou mais de saber	Critério de correção: item de construção/ resposta restrita	23
			Explica os aspetos que mais gostou de forma estruturada	23
			Apresenta o que mais gostou numa ideia simples ou numa palavra	15
			Explica os aspetos que mais gostou recorrendo à transcrição de frases ou palavras do texto	10
			Apresenta como resposta palavras como “tudo”, “sobre o peixe palhaço”	5
			Dá como resposta “nada”	0
			Exemplo de resposta: “ <i>Gostei de saber que o Nemo era o peixe palhaço</i> ”;	
			Critério de correção: item de construção/ resposta restrita	22

2.2	Inferencial “O que não percebi bem no texto”	Discrimina o que não percebeu bem	Identifica de forma suficientemente explícita os aspetos que não percebeu	22	
			Identifica como limitações o significado de algumas palavras, de frases do texto ou responde com ideias simples	12	
			Apresenta como resposta palavras como “tudo”, “nada”	5	
			Dá outra resposta	0	
2.3	Critica “O que gostava de saber mais”	Reflete na informação do texto e identifica o que gostaria de saber mais	Critério de correção :	item de construção/resposta restrita	25
			Identifica o que gostaria de saber de forma suficientemente correta focando alguns aspetos não referidos no texto	25	
			Manifesta o que gostaria de saber com ideias simples ou menciona aspetos limitativos referidos no texto	15	
			Responde apenas “mais / tudo”,	5	
			Responde apenas “nada”	0	
				100	

Anexo 23 - Matriz de correção do 3º ano - Texto informativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho	Cotação/ Pontuação
1	Literal "Faz a legenda das gravuras"	Legenda as gravuras	Critério de correção : item de seleção/ associação	5
			Associa corretamente as três gravuras aos estados de desenvolvimento da borboleta	5
			Associa corretamente apenas duas gravuras aos estados de desenvolvimento da borboleta	3
			Associa apenas uma gravura ao estado de desenvolvimento da borboleta	1
			Dá outra resposta Exemplo da opção correta :A= borboleta; B= Crisálida; C= Lagarta	0
2	Inferencial "Ordena de 1 a 4 a evolução da borboleta"	Estabelece a ordenação temporal das frases	Critério de correção : item de seleção / ordenação Ordena temporalmente as frases segundo a chave 3 -1 -2 -4	12
3.1	Literal "A borboleta-monarca migra porque:"	Discrimina a razão de migração da borboleta monarca	Critério de correção : item de seleção / escolha múltipla	20
			Assinala a opção correta <i>"Precisa de Sol e calor"</i>	5
3.2	Literal "A lagarta da borboleta-monarca come:..."	Identifica o tipo de alimentação da borboleta	Critério de correção : item de seleção/ escolha múltipla	5
			Assinala a opção correta <i>" Planta de serralha"</i>	
3.3	Literal "A borboleta-monarca defende-se dos predadores por:"	Distingue o modo de defesa da borboleta	Critério de correção : item de seleção / escolha múltipla	5
			Assinala a opção correta <i>" Ter um corpo tóxico"</i>	
3.4	Literal "Quando nasce a borboleta agita as asas para:"	Especifica a finalidade de agitar as asas	Critério de correção : item de seleção / escolha múltipla	5
			Assinala a opção correta <i>" Secar e ficarem rijas"</i>	
			Critério de correção : item de construção - resposta restrita	8

4.1	Inferencial “Já sabia que a borboleta...”	Expressa o que já conhecia sobre borboletas	Refere, por palavras próprias, 3 aspetos do conhecimento mais específico sobre borboletas (desenvolvimento, revestimento,...)	8
			Refere alguns aspetos simples, característicos das borboletas (Ex: fazem o casulo)	5
			Dá outra resposta	0
4.2	Inferencial “No texto não percebi bem...”	Infere sobre o que não percebeu bem	Critério de correção : item de construção - resposta restrita	12
			Identifica de forma suficientemente explícita os aspetos que não percebeu	12
			Identifica como limitações o significado de algumas palavras, de frases do texto ou responde com ideias simples	8
			Apresenta como resposta palavras como “tudo”.	4
			Dá outra resposta	0
4.3	Inferencial “O que aprendi com o texto”	Especifica o que aprendeu com o texto	Critério de correção : item de construção - resposta restrita	13
			Resume, de forma organizada, alguns aspetos aprendidos com o texto sobre borboletas	13
			Transcreve do texto, alguns aspetos aprendidos sobre borboletas	8
			Apresenta como resposta palavras como “tudo”.	4
			Dá outra resposta	0
4.4	Critica “E gostava de saber...”	Reflete na informação do texto e identifica o que gostaria de saber mais	Critério de correção : item de construção - resposta restrita	30
			Identifica o que gostaria de saber de forma suficientemente correta e estruturada, focando alguns aspetos não referidos no texto	30
			Manifesta o que gostaria de saber com ideias simples	20
			Menciona aspetos limitativos do texto	10
			Apresenta como resposta palavras como “tudo”, ou “mais”	5
			Dá outra resposta	0
				100

Anexo 24 - Matriz de correção do 4º ano - Texto informativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho	Cotação/ Pontuação	
1.	Inferencial “O texto que acabaste de ler serve para:”	Identifica a finalidade do texto	Critérios de correção item de seleção /escolha múltipla	7	
			Assinala a opção correta <i>“Compreender a vida das borboletas”</i>		
2	Literal “As borboletas são insetos que...”	Distingue o modo de nascimento das borboletas	Critérios de correção item de seleção /escolha múltipla	5	
			Assinala a opção correta <i>“Nascem do ovo”</i>		
3	Literal “As borboletas alimentam-se ...”	Discrimina o tipo de alimentação da borboleta	Critérios de correção item de seleção /escolha múltipla	4	
			Assinala a opção correta <i>“Do néctar das flores”</i>		
4	Literal “O corpo da borboleta é formado por...”	Especifica a formação do corpo da borboleta	Critérios de correção item de seleção /escolha múltipla	4	
			Assinala a opção correta <i>“Cabeça, torác e abdómen”</i>		
5	Inferencial “As cores vivas e os desenhos servem :...”	Identifica a funcionalidade das cores das asas	Critérios de correção item de seleção /escolha múltipla	10	
			Assinala a opção correta <i>“Para enganar os animais”</i>		
6	Inferencial “As asas das borboletas são coloridas...”	Discrimina a razão do colorido das asas	Critérios de correção item de seleção /escolha múltipla	10	
			Assinala a opção correta <i>“Porque as asas têm escamas”</i>		
7.1	Literal “O que aprendi sobre as borboletas ---- Classe”	Identifica a classe das borboletas	Critérios de correção item de construção - resposta curta	5	
			Indica pertencerem ao grupo de «insetos» ou «lepidópteros»		
7.2	Literal “Características físicas”	Discrimina as características físicas da borboleta	Critérios de correção item de construção - resposta restrita	10	
			Refere, por palavras próprias, algumas características particulares da borboleta, como a formação das asas		10
			Refere, por palavras próprias, as característica gerais da borboleta, como a formação do corpo,		5
			Transcreve do texto, algumas caraterísticas da borboleta ou refere aspetos básicos		3

			Dá outra resposta	0
7.3	Inferencial “Habitat”	Reflete sobre o habitat da borboleta	Critérios de correção item de construção – resposta curta	8
			Conclui que o habitat é o espaço verde não poluído	8
			Conclui que o habitat é a floresta e a mata	4
			Conclui que o habitat é o jardim e as flores	2
			Dá outra resposta	0
7.4	Inferencial “Comportamento”	Infere sobre o comportamento das borboletas	Critérios de correção item de construção – resposta restrita	10
			Refere, por palavras próprias, de forma suficientemente explícita e desenvolvida aspetos do comportamento, como o mimetismo ou metamorfoses	10
			Refere, por palavras próprias e de forma suficientemente explícita, aspetos simples do desenvolvimento	5
			Refere, com base no texto, alguns aspetos do comportamento das borboletas	2
			Dá outra resposta	0
8	Crítica “O que não percebi bem”	Infere sobre o que não percebeu bem	Critérios de correção item de construção – resposta curta	12
			Identifica, de forma suficientemente explícita, os aspetos que não percebeu	12
			Identifica como limitações o significado de algumas palavras, de frases do texto ou responde com ideias simples	6
			Apresenta como resposta palavras como “tudo”.	3
			Dá outra resposta	0
9	Crítica “O que gostava ainda de saber”	Reflete na informação do texto e identifica o que gostaria de saber mais	Critérios de correção item de construção – resposta restrita	15
			Identifica o que gostaria de saber de forma suficientemente correta e estruturada, focando alguns aspetos não referidos no texto	15
			Manifesta o que gostaria de saber com ideias simples ou menciona aspetos limitativos do texto	10
			Apresenta como resposta palavras como “tudo”, ou “mais”	5
			Dá outra resposta	0
				100

Anexo 25 - Matriz de correção do 5º ano - Texto informativo

Item Nº	Compreensão	Descritores	Níveis de desempenho	Cotação/ Pontuação
1.1	Inferencial "O texto que acabaste de ler serve para..."	Identifica a finalidade do texto	Critério de correção: Item de seleção /associação	6
			Assinala a opção correta " <i>Conhecer as características dos pirilampos</i> "	
1.2	Literal "Os pirilampos pertencem à classe dos..."	Discrimina a classe a que pertencem	Critério de correção: Item de seleção /associação	4
			Assinala a opção correta " <i>Insetos</i> "	
1.3	Literal "Os pirilampos alimentam-se de..."	Identifica o tipo de alimentação do pirilampo	Critério de correção: Item de seleção /associação	4
			Assinala a opção correta " <i>Caracóis e vermes</i> "	
1.4	Literal "As larvas do pirilampo são..."	Especifica a característica das larvas dos pirilampos	Critério de correção: Item de seleção /associação	4
			Assinala a opção correta " <i>Castanhas e achatadas</i> "	
1.5	Literal "O pirilampo gera a luz..."	Discrimina o local de produção de luz	Critério de correção: Item de seleção /associação	4
			Assinala a opção correta " <i>No baixa ventre</i> "	
1.6	Literal "As fêmeas do pirilampo colocam os ovos..."	Identifica o local de postura dos ovos	Critério de correção: Item de seleção /associação	4
			Assinala a opção correta " <i>No chão entre a vegetação</i> "	
2.1	Literal Completa o esquema __ Classe	Distingue a classe dos pirilampos	Critério de correção: Item de seleção /associação	4
			Indica pertencerem ao grupo de insetos ou escaravelhos	
2.2	Inferencial Completa o esquema __ Caraterísticas	Discrimina as características físicas dos pirilampos	Critério de correção: Item de construção - resposta curta	8
			Refere, por palavras próprias, várias características particulares do pirilampo	8
			Transcreve, do texto, algumas características básicas do pirilampo (pelo menos 2)	4
			Indica apenas uma característica simples como "Piscam na parte de trás"	2
			Dá outra resposta	0
2.3	Inferencial		Critério de correção: Item de construção - resposta curta	5
			Conclui que o habitat é o espaço verde não poluído	5
			Conclui que o habitat é a floresta e a mata	3

	Completa o esquema __ Habitat	Reflete sobre o habitat do pirilampo	Conclui que o habitat é a árvore ou o jardim Dá outra resposta	2 0
2.4	Inferencial Completa o esquema __ Comportamento	Infere sobre o comportamento dos pirilampos	Critério de correção: Item de construção - resposta curta	10
			Refere, por palavras próprias, de forma suficientemente explícita e desenvolvida, aspetos do comportamento, como metamorfose e hibernação (larvas escondem-se no chão durante o Inverno)	10
			Refere, por palavras próprias e de forma suficientemente explícita, aspetos simples do desenvolvimento, como a sincronia da luz e piscarem para atrair parceiros, ...	6
			Menciona, sumariamente, alguns aspetos do comportamento dos pirilampos	4
			Dá outra resposta	0
3	Inferencial "Os pirilampos luzem porque:"	Estabelece a ordenação temporal dos factos	Critério de correção: item de seleção/ ordenação Ordena corretamente os factos com o tempo de acontecimento 1- No abdómen do inseto há fotócitos que originam a luz 2- A reação das substâncias químicas existentes nos fotócitos liberta energia 3- A substância branca da camada de células reflete a luz para o exterior.	10
4.1	Critica "O que aprendi com o texto"	Destaca aspetos do conhecimento dos pirilampos	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	9
			Identifica, de forma suficientemente explícita, pelo menos 3 dos aspetos que aprendeu	9
			Identifica pelo menos 1 aspeto, através de uma ideia simples	4
			Apresenta como resposta palavras como "tudo", "muitas coisas"	2
			Dá outra resposta	0
4.2	Critica "O que não percebi bem"	Especifica o que não percebeu bem	Critério de correção: Item de construção - resposta curta	13
			Identifica, de forma suficientemente correta e estruturada, os aspetos que não percebeu	13
			Especifica como limitações o significado de algumas palavras, frases do texto ou responde com ideias simples	8
			Apresenta como resposta palavras como "tudo",	3
			Dá outra resposta	0
4.3	Critica "O que gostava ainda de saber"	Reflete na informação do texto e identifica o que gostaria de saber mais	Critério de correção: Item de construção - resposta restrita	14
			Identifica o que gostaria de saber de forma suficientemente correta e estruturada, focando alguns aspetos não referidos no texto	14
			Manifesta o que gostaria de saber através de uma ideia simples ou menciona aspetos limitativos do texto	8
			Apresenta como resposta palavras como "tudo", ou "mais"	3
			Dá outra resposta	
				100

Anexo 26 - Quadros Globais das turmas do 2º ano

2º ano Ana Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo leitura 1	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Postura na leitura 2	Tipo leitura 2	Comp. semântica (TIL-3B)	Compr. Lexical Sopa de letras	Texto Narrativo			Texto Informativo		
										Comp. Literal 1	Comp infere 1	Comp crítica 1	Comp. Literal 2	Comp infere 2	Comp crítica 2
										100	100	30	45	25	30
1- Beatriz F	7	33	Lpp	-	19	Ls	-	13,5	58	30	---	---	24	22	15
2-MarianaA	7	32	Lpp	-	21	Ls	-	2,70	82	20	15	---	18	5	5
3- Matilde	7	54	Lc	-	44	Lc	D	13,5	100	25	45	25	30	27	-
4- Gonçalo	7	52	Lc	-	35	Lpp	-	16,2	52	25	28	25	24	37	15
5- Ana Rita	7	30	Lpp	-	19	Ls	-	10,8	100	11	15	-	24	17	5
6- Beatriz B	7	76	Lmf	D	33	Lpp	-	27,0	54	30	30	25	30	22	5
7- Rafael	7	55	Lc	D	36	Lc	-	10,8	92	25	43	25	30	27	5
8-Mariana S	7	54	Lc	-	45	Lc	-	16,2	100	20	21	-	30	17	5
9 - Iris	7	51	Lc	-	44	Lc	-	35,1	100	25	43	25	30	17	15
10- Joana C	7	8	Nl	-	6	Ls	-	16,2	100	10	--	-	30	-	-
11- Rita	7	77	Lmf	-	52	Lc	-	24,3	54	30	45	25	30	10	5
12- Daniel	7	47	Lc	-	21	Ls	-	13,5	100	25	28	10	30	15	-
13- Rodrigo	7	46	Lc	-	33	Lpp	-	18,9	94	30	25	---	18	5	15
14- Vitória	7	83	Lmf	-	58	Lc	-	32,4	80	30	45	25	30	27	15
15- Ariana	7	51	Lc	-	40	Lpp	-	29,7	100	30	30	10	24	17	-
16- Manuel	7	72	Lmf	D	72	Lmf	-	54,0	100	30	45	10	30	15	15
17- Martim	7	22	Ls	-	20	Ls	-	2,70	6	5	-	-	24	-	-
18- Erica	7	26	Ls	-	21	Ls	D	2,70	20	20	15	10	18	-	-
19- Bruno	7	38	Lpp	-	11	Ls	-	0,0	30	25	39	-	6	-	-
20 - Inês	7	147	Lmf	-	135	Lmf	-	83,7	100	30	30	25	30	20	15
21- Fabiana	7	117	Lmf	-	69	Lmf	-	43,2	42	30	45	25	24	22	-
22Marianac	7	52	Lc	-	39	Lpp	-	37,8	76	30	43	5	24	-	-
23- Diogo	7	64	Lc	Fl	58	Lc	-	43,2	100	20	21	---	30	12	15
24 -Joana F	7	34	Lpp	L	28	Lpp	-	10,8	38	25	15	---	30	15	15

2ºano	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Postura na leitura 1	Tipo de leitura	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Postura na leitura 2	Tipo de leitura 2	Comp. semântica (TIL3B)	Compr. Lexical (Sopa de letras)	Texto Informativo			Texto informativo		
										Comp. Literal 1	Comp infere 1	Comp crítica 1	Comp Literal 2	Comp infere 2	Comp crítica 2
Carla								100	100	30	45	25	30	40	30
Nomes								100	100	30	45	25	30	40	30
1- Guilherme	7	51	-	Lc	52	Lc	D	32.4	94	25	30	10	30	15	30
2- Lara	7	92	D	Lmf	66	Lc	D	29.7	100	30	30	10	30	25	5
3- Marta	7	36	L	Ls	44	Ls	D	27.0	82	25	11	10	30	25	30
4- Gonçalo	7	30	L	Lpp	45	Lc	D	24.3	100	20	5	-	30	20	5
5- Rodrigo F	7	118	D	Lmf	108	Lmf	D	54.7	100	30	30	5	30	25	5
6- Geviana	7	27	D	Ls	50	Ls	D	24.3	100	21	43	-	24	10	5
7- Rodrigo P	7	22	D	Lpp	30	Ls	D	24.3	100	21	41	-	24	25	30
8- João	7	22	D	Lpp	16	Ls	-	10.8	70	20	7	-	30	15	-
9- Liane	7	40	D	Lpp	40	Ls	L	18.9	82	21	20	-	24	5	15
10- Diego	7	47	D	Lpp	52	Lpp	D	32.4	100	20	-	-	30	10	5
11- Beatriz	7	78	D	Lmf	51	Lpp	D	37.8	100	30	25	10	30	25	5
12- Tiago	7	75	-	Lmf	85	Lmf	-	37.8	100	30	15	25	30	10	5
13- Niso	7	15	D	Nl	31	Ls	-	18.9	94	20	5	-	30	5	5
14- André	7	82	L	Lmf	86	Lmf	L	35.1	100	30	30	5	30	15	5
15- Henrique	7	107	L	Lmf	108	Lmf	D	60.1	100	30	28	-	30	20	-
16- Rosa	7	23	-	Lpp	18	Ls	L	13.5	100	20	24	-	30	15	-
17- Evandro	7	32	-	Lpp	50	Ls	-	13.5	54	25	11	-	30	25	15

2ºano Carmelita	Idade	Nºpalavras lidas 1 ((min)	Tipo leitura 1	Postura leitura 1	Nºpalavras lidas 2 ((min)	Tipo leitura 2	Postura leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Compr. Lexical Sopa de Letras	Texto Narrativo			Texto Informativo		
										Comp. Literal 1	Comp infere 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp infere 2	Comp Crítica 2
Nomes								100%	100%	30%	45%	25%	30%	40%	30%
1- Pedro	7	86	Lmf	-	70	Lc	-	45.9	100	30	10	10	30	15	-
2- Inês	7	39	Lc	-	22	Ls	-	43.2	52	30	45	10	24	15	5
3- Lisandro	7	81	Lc	-	68	Lc	-	45.9	100	25	45	10	30	25	5
4- Daniel Ro	7	71	Lmf	-	62	Lc	L	51.3	94	25	5	10	24	10	5
5- Tiago	7	38	Lpp	-	33	Lpp	-	21.6	6	10	-	-	12	-	-
6 - Matilde P.	7	81	Lmf	-	80	Lmf	Fl	48.6	100	25	28	25	30	10	5
7- Ivo	7	69	Lc	D	67	Lc	-	51.3	100	25	13	10	30	20	5
8- Artur	7	51	Lc	L	47	Lc	L	29.7	48	20	6	5	18	5	-
9- Mariana	7	55	Lpp	-	52	Lc	L	27.0	100	30	45	25	30	25	-
10- Gonçalo	7	52	Lc	-	54	Lmf	-	40.5	100	30	26	5	30	5	-
11- Sofia	7	51	Lpp	D	48	Lc	-	35.1	100	30	28	10	30	25	5
12- Marta	7	54	Lpp	-	52	Lc	-	29.7	100	25	25	-	30	5	-
13- Daniel T	7	73	Lmf	-	70	Lmf	-	51.3	74	25	43	25	30	15	30
14- Matilde D	7	33	Lpp	Fl,d	33	Ls	Fl,d	16.2	100	30	30	10	18	25	5
15- Diana	7	63	Lc	-	63	Lc	-	40.5	100	30	45	10	30	15	5
16- Daniel R	7	21	Lpp	D	20	Ls	D	5.40	26	20	2	-	24	25	5
17- Flávio	7	NI	NI	-	7	Ls	-	0	6	15	-	-	12	-	-
18- Miguel	7	NI	NI	-		NI	-	0	100	20	-	-	-	-	-
19- Fábio	7	NI	NI	-		NI	-	0	52	15	-	-	-	-	-
20															

Dina 2ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (lmm)	Tipo de leitura 1	Postura na leitura	Nº palavras lidas 2 (lmm)	Tipo de leitura 2	Postura na leitura	Comp semânt. (TIL-3B) 100%	Comp Lexicl 9 palav. 100%	Texto Narrativo			Texto Informativo		
										Comp. Literal 1 30%	Comp infere 1 45%	Comp Crític 1 25%	Comp. Literal 2 30%	Comp infere 2 40%	Comp Crítica 2 30%
1- Martim S	7	24	Lpp	-	66	Lc	-	29.7	100	25	4	5	30	20	-
2- Gonçalo	7	76	Lmf	-	63	Lc	-	29.7	100	25	40	5	30	20	-
3- Simão F	7	73	Lmf	-	51	Lc	-	37.8	100	30	28	10	30	20	-
4- Ryana	7	77	Lmf	-	60	Lc	L	43.9	100	30	28	10	30	20	30
5- Matilde	7	74	Lmf	-	44	Lpp	D	35.1	100	25	26	5	30	15	-
6- Simão R	7	54	Lc	-	48	Lpp	-	37.8	100	20	17	-	30	20	-
7- Tatiana	7	51	Lc	-	40	Lpp	-	29.7	56	21	2	10	30	20	-
8- Constança	7	70	Lmf	-	52	Lc	-	32.4	100	25	11	-	30	15	-
9- Adonor	7	-	Nl	-	-	Nl	-	21.6	38	11	5	-	12	5	-
10Ana Maria	10	39	Lpp	-	48	Ls	-	16.2	12	15	-	-	24	-	-
11- Maiara	7	5	Nl	L	34	Ls	D	64.8	62	15	-	-	30	25	-
12- Beatriz	8	33	Lpp	-	39	Ls	-	43.2	100	20	15	25	30	5	-
13- Rebeca	7	66	Lc	-	71	Lc	D	45.9	100	30	21	-	30	20	5
14- Tiago	7	34	Lpp	-	46	Lpp	D	18.9	100	20	15	25	30	15	-
15Guilherme	7	58	Lc	-	51	Lc	-	24.3	94	30	30	25	30	35	-
16- Tomás	7	40	Lpp	L	31	Lc	D	29.7	100	30	15	-	30	5	-
17- Ricardo	7	12	Lss	-	46	Lpp	D	24.3	48	15	-	25	30	10	-
18- Lara	7	44	Lpp	-	33	Lpp	L	29.7	100	30	13	10	30	10	-
19- MartimL	7	50	Lc	-	60	Lc	-	52.0	100	25	15	10	30	15	-
20- Mirela	7	39	Lpp	-	33	Ls	-	27.0	100	20	22	10	24	25	30
21- Dinis	7	97	Lmf	-	80	Lmf	L	45.9	100	30	28	10	30	10	5
22- Diogo	7	111	Lf	-	91	Lmf	Fl	45.9	100	30	13	10	24	-	-
23- Gabriel	7	105	Lf	-	89	Lc	D	70.2	100	30	15	25	30	25	-
24-															

Filipa 2ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) (100)	Comp. Lexical Sopa de letras (100)	Texto Narrativo			Texto Informativo		
										Comp. Literal 1 (30)	Comp inferencial 1 (45)	Comp Crítica 1 (25)	Comp. Literal 2 (30)	Comp inferencial 2 (40)	Comp Crítica 2 (30)
1- Mariana	7	52	Lc	-	49	Lc	-	24.3	6	30	30	25	30	20	5
2- Sara	7	66	Lmf	-	55	Lc	-	45.9	0	30	30	25	30	25	5
3- Pavlo	7	39	Lc	D	31	Lpp	-	24.3	92	25	-	-	30	20	-
4- Lucas	7	81	Lmf	-	76	Lmf	D	29.7	84	25	25	-	30	10	-
5- Luana	7	39	Lpp	D	32	Lpp	Fl	29.7	6	25	25	-	30	20	5
6- Madalena	7	27	Ls	-	19	Lss	L	13.5	68	6	-	-	24	10	5
7- André C.	7	44	Lc	-	44	Lpp	-	21.6	54	30	15	10	30	20	5
8- Tomás F.	7	33	Lpp	-	25	Lss	-	10.8	0	21	8	-	18	-	-
9- Victória	7	55	Lc	-	33	Lpp	D	32.4	100	30	30	10	30	10	5
10- Rafael	7	81	Lmf	-	58	Lmf	L	37.8	100	30	30	25	30	20	5
11- João	7	90	Lmf	-	76	Lmf	-	59.4	100	30	30	25	30	25	5
12- Diogo M.	7	52	Lc	-	52	Lc	-	32.4	100	20	10	10	30	10	5
13- Tomás A	7	52	Lc	-	66	Lc	-	37.8	100	25	10	-	30	5	5
14- André F.	7	39	Lpp	-	40	Lpp	L	24.3	26	25	38	-	24	5	-
15- Matilde	7	33	Lpp	L	31	Lpp	-	13.5	0	6	-	-	24	20	15
16- Beatriz	7	51	Lc	-	44	Lpp	-	29.7	0	20	15	-	24	10	5
17- Tiago	7	68	Lmf	Fl	50	Lc	Fl	37.8	0	25	39	10	24	-	-
18- Ayline S.	7	54	Lc	-	50	Lpp	-	0	0	30	15	10	24	20	5
19- Nuno L.	7	12	NI	-		NI									
20- Rui	7	8	NI	-		NI									
21- Emery	7	5	NI	-		NI									
22- Anisa	7	5	NI	-		NI									

Manuela 2ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas (lmin)	Tipo leitura 1	Postura 1	Nº palavras lidas	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (NL36) 100%	Compr. Lexical Sopa letras 100%	Texto Narrativo			Texto informativo		
										Comp Literal 1 30%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 25%	Comp. Literal 2 30%	Comp inferencial 2 40%	Comp Crítica 2 30%
1-Bernardo	7	120	Lmf	-	95	Lmf	-	62.1	100	25	40	25	30	25	30
2- Daniela	7	79	Lmf	-	75	Lc	Fl	48.6	100	30	45	25	30	25	15
3- Daniel	7	74	Lc	-	91	Lmf	D	29.7	50	25	8	-	-	10	-
4- Matilde	7	12	Ls	D	18	Lpp	L	5.40	62	15	-	-	24	25	5
5- Carla	7	20	Ls	D	36	Lpp	D	18.9	40	11	6	-	30	25	15
6- Fernando	7	25	Ls	D	46	Lc	-	24.3	74	11	6	-	-	10	-
7- Carolina	7	38	Lpp	D	48	Lc	D	32.4	100	11	23	10	30	25	30
8- Rafael	8	99	Lmf	-	99	Lmf	-	84.4	100	30	28	-	30	20	30
9- Luís	7	19	Ls	D	13	Ls	-	-	56	15	-	-	24	25	-
10- Andreia	7	115	Lmf	-	69	Lc	-	37.8	100	28	40	10	30	15	30
11- Hélio	7	39	Lpp	D	50	Lc	L	37.8	100	25	15	-	30	25	5
12- Inês	7	19	Ls	D	21	Lpp	Fl	10.8	-	15	-	-	30	35	30
13- Micaela	7	33	Ls	D	38	Lpp	D	-	48	6	-	-	30	10	-
14- Rodrigo	8	88	Lc	L	91	Lmf	D+fl	62.1	80	30	45	10	30	20	15
15- Raquel	7	0	Nl	-	14	Ls	D	27.0	66	15	-	-	30	15	5
16- Décio	7	66	Lc	L	63	Lc	Fl	45.9	100	20	10	-	30	10	15
17- Ana	7	81	Lmf	-	60	Lc	D	35.1	100	25	15	25	30	25	15
18- João *	8	22	Ls	L	19	Ls	-	21.6	94	-	-	-	30	-	-
19- Daniela C.	7	25	Ls	D	31	Ls	-	18.9	66	15	-	-	30	20	-
20- Nelson *	7	0	Nl	-	28	Ls	-	5.40	94	15	-	-	24	5	30
21- Olívio	7	36	Lpp	L	75	Lc	Fl	24.3	34	23	8	-	30	25	15
*- NEE															

Mariana 2ºano Nomes	Idade	Nºpalavras lidas 1 (min)	Tipo de leitura	Postura	Nºpalavras lidas 2 (min)	Tipo de leitura	Postura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100	Compr. Lexical Sopa Letra 100	Texto Narrativo			Texto Informativo		
										Comp. Literal 1 30	Comp inferencial 1 45	Comp Crítica 1 25	Comp. Literal 2 30	Comp inferencial 2 40	Comp Crítica 2 30
1- Inês	7	81	Lmf	-	69	Lc	D	40.5	26	30	30	25	30	40	30
2- André M	7	63	Lc	-	46	Lc	Fl	27.0	100	25	25	-	30	15	5
3- Rafael	7	54	Lc	-	44	Lc	Fl	48.6	100	30	40	10	30	25	15
4 Luana	7	27	Ls	Fl	21	Lpp	-	16.2	100	30	8	-	24	10	5
5- Raissa	7	23	Ls	D,fl	15	Lpp	L	0	20	10	-	-	6	10	-
6- Rodrigo V	7	64	Lc	D,fl	46	Lc	-	27.0	100	30	30	10	30	30	15
7- Renato	7	39	Lpp	-	52	Lc	Fl	32.4	62	25	26	10	24	20	15
8- Sérgio	7	51	Lpp	-	51	Lc	-	41.2	100	16	20	10	30	10	5
9- Rodrigo M	8	81	Lmf	-	86	Lmf	-	87.1	100	30	40	10	30	15	15
10- Marisa	7	51	Lc	-	54	Lc	D	32.4	100	26	10	10	30	15	5
11- Daniel	7	71	Lmf	-	67	Lmf	Fl	51.3	100	30	40	25	30	25	5
12- Simão	7	58	Lc	-	51	Lc	Fl	27.0	80	25	10	-	30	25	5
13- Mónica	7	27	Ls	D	30	Lpp	D	18.9	94	30	20	10	30	25	5
14- André E	7	64	Lc	D	52	Lc	D	45.9	100	20	45	10	24	30	-
15- Tiago	7	23	Ls	-	25	Lpp	Fl	2.70	42	16	2	-	30	10	-
16- Rita	7	56	Lc	D	44	Lpp	-	16.2	100	25	30	10	30	15	15

Violante 2ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura	Nº palavras lidas 2 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura	Comp. semântica (TIL-36)	Compr Lexical Sopa Letras	Texto Narrativo			Texto Informativo		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	30%	45%	25%	30%	40%	30%
1- Beatriz Seg.	7	83	Lmf	-	86	Lmf	Fl	50.7	100	30	40	25	30	25	30
2- Tatiana	7	54	Lc	-	44	Lc	L	24.3	100	20	40	5	30	20	30
3- Carlos *	8	28	Lpp	-	18	Ls	-	-	-	10	-	-	-	-	-
4- Tiago *	7	23	Lpp	D	16	Ls	D	8.10	72	10	-	-	18	5	-
5- Gabriel	7	52	lc	D	53	Lc	Fl	-	94	30	38	25	30	25	30
6- Carolina B *	7	28	Lpp	-	21	Ls	-	24.3	26	6	-	-	24	-	-
7- Miguel	7	34	Lpp	D	31	Lpp	-	16.2	46	20	19	-	30	20	5
8- Letícia	7	101	Lmf	D	99	Lmf	D	43.2	100	30	40	25	30	25	30
9- Mariana M.	7	68	Lc	D	44	Lc	D	27.0	100	20	15	-	24	20	-
10- Rodrigo R.	7	52	Lc	Fl	57	Lc	Fl	27.0	20	25	25	-	30	30	5
11- Beatriz Sl.	7	58	Lc	D	50	Lc	D	27.0	100	20	15	-	30	10	5
12- Rodrigo A.	7	113	Lmf	Fl	106	Lmf	Fl	64.8	100	30	30	25	30	10	-
13- Daniel St.	7	58	Lc	-	19	Ls	Fl	16.2	-	15	4	-	30	10	15
14- Carolina C.	7	64	Lc	-	55	Lc	D	29.7	100	5	-	-	30	25	5
15- Margarida	7	97	Lmf	-	63	Lc	Fl	35.1	100	30	40	25	30	25	-
16- Mariana F.	7	105	Lmf	-	114	Lmf	-	60.1	100	30	40	25	30	20	-
17- Beatriz B.*	7	39	Lpp	-	33	Ls	Fl+d	2.70	-	20	17	-	30	25	-
18- Simão	7	26	Ls	-	19	Ls	D	8.10	12	5	-	-	30	10	-
19- Daniel S.	7	30	Lpp	-	48	Lc	Fl	24.3	-	-	-	-	30	10	5
20															
21 * NEE															

Anexo 27 - Quadros Globais das turmas do 3º ano

Ana Paula 3º ano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Compr. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 25%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 30%	Comp. Literal 2 25%	Comp inferencial 2 45%	Comp Crítica 2 30%
1-Mariana	8	85	Lmf	-	86	Lmf	-	48.6	85	20	25	10	25	37	-
2-Vasco	8	110	Lmf	-	137	Lf	-	54.0	100	17	40	10	25	25	-
3- Margarida F	8	121	Lf	-	113	Lf	-	81.0	100	10	30	10	25	28	30
4- Carolina	8	91	Lmf	-	96	Lmf	-	48.6	100	17	40	20	23	25	5
5- Vítor	8	82	Lmf	D	85	Lmf	D	48.6	93	20	25	2	18	28	5
6- Leonor J	8	73	Lmf	-	87	Lmf	-	51.3	60	17	10	20	25	22	5
7- Tiago C	8	116	Lmf	-	104	Lmf	-	54.0	100	17	25	20	25	13	30
8- Diogo	8	92	Lc	D	94	Lmf	D	48.6	85	15	25	-	25	22	5
9- Margarida S	8	121	Lf	-	125	Lf	-	59.4	100	12	40	20	25	37	30
10- Matilde	8	91	Lc	-	86	Lmf	d	48.6	100	10	25	10	25	41	-
11- Rodrigo	9	63	Lc	-	84	Lc	D	48.6	100	12	15	-	25	16	5
12- Beatriz P	8	86	Lc	-	90	Lmf	-	54.0	100	12	25	10	20	28	10
13- João	8	93	Lmf	-	89	Lc	-	48.6	100	16	25	10	20	37	-
14- Tiago F	8	80	Lc	D	90	Lmf	D	70.9	85	15	15	20	20	45	20
15- Miriam	8	77	Lc	-	87	Lc	-	51.3	85	10	30	10	18	8	-
16- Marta	8	94	Lmf	D	91	Lmf	D	48.6	85	20	40	10	25	22	20
17- Iris V	8	117	Lmf	-	104	Lmf	-	73.6	100	12	25	20	20	25	-
18- Rafael	8	64	Lc	-	67	Lc	-	27.0	57	6	15	-	18	20	-
19- Valério	8	74	Lc	Fl,d	81	Lc	Fl,d	45.9	100	10	25	10	13	22	-
20- Rita	8	121	Lmf	-	107	Lmf	-	79.0	100	15	40	10	21	25	20
21-															

Isabel C. 3ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Compr. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
										25%	45%	30%	25%	45%	30%
1- João	8	87	Lc	-	92	Lmf	Fl	56.7	100	10	30	-	18	29	-
2- Enzo	8	89	Lc	-	77	Lf	Fl+1	43.2	100	10	30	2	16	12	-
3- Matilde	8	121	Lmf	-	117	Lf	Fl	87.1	100	12	25	10	23	17	-
4- Catarina	8	91	Lmf	-	92	Lmf	-	51.3	100	12	10	10	20	25	-
5- Camila	8	121	Lmf	-	136	Lmf	D	76.3	100	20	25	10	25	25	20
6- Daniela	8	68	Lc	D	51	Lc	D	29.7	100	12	27	10	10	13	20
7- Filipa	8	71	Lc	Fl,d	72	Lc	Fl	43.2	85	12	40	10	25	32	30
8- António	8	87	Lmf	-	97	Lc	Fl	60.1	100	12	25	10	25	12	-
9- Iara	8	64	Lc	-	54	Lc	D	32.4	100	17	25	10	18	20	-
10- Laura	8	121	Lmf	-	124	Lf	-	78.3	100	25	30	10	25	32	-
11 - Alicia	8	93	Lmf	-	96	Lmf	Fl	48.6	85	20	30	5	25	25	20
12- Marta	8	73	Lc	-	80	Lmf	Fl	29.7	85	10	2	10	16	21	20
13- Pedro	8	67	Lpp	-	69	Lc	Fl	40.5	100	7	15	-	25	25	-
14- Soraia	8	54	Lpp	-	57	Lc	-	32.4	23	17	-	20	20	21	-
15- Afonso	8	106	Lmf	-	113	Lmf	-	56.7	100	20	35	30	25	34	30
16- André	8	73	Lc	-	74	Lc	Fl	43.2	100	12	45	5	15	24	-
17- Débora	8	77	Lc	-	84	Lmf	-	40.5	100	15	15	-	20	9	20
18- AnaCarolin	8	64	Lc	-	34	Lpp	D	10.8	7	10	-	-	11	13	5
19- Beatriz	8	81	Lmf	-	68	Lc	-	35.1	100	15	17	5	25	21	-
20-															
21															

Isabel D. 3º ano Nome	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Compr. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 25%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 30%	Comp. Literal 2 25%	Comp inferencial 2 45%	Comp Crítica 2 30%
1- Carla	8	82	Lc	-	75	Lmf	-	43.2	73	12	25	10	20	33	20
2- Luana	8	64	Lc	-	71	Lmf	L	29.7	66	17	25	10	15	31	-
3- Sílvia	8	105	Lmf	-	114	Lf	-	93.2	100	10	30	10	20	8	20
4- Carolina	9	29	Ls	D	32	Lpp	Fl, d	24.3	65	10	2	10	3	9	-
5- Mariana	8	102	Lmf	-	95	Lmf	Fl, d	51.3	100	12	15	10	25	28	20
6- Miguel	8	51	Lc	-	52	Lc	-	29.7	59	12	10	10	16	12	-
7- Sara C	8	91	Lf	-	100	Lmf	D	65.5	100	10	-	10	20	25	5
8- Jessica	9	66	Lc	D	42	Lpp	-	27.0	43	5	-	10	21	26	10
9- Daniela	9	57	Lc	-	57	Lc	D	29.7	100	15	40	-	23	13	10
10- Sara L.	8	82	Lmf	-	102	Lmf	L	73.6	100	20	40	-	20	42	-
11- Luís	8	94	Lc	-	78	Lc	-	40.5	85	12	25	10	16	37	30
12- Joana	8	29	Ls	-	38	Lpp	Fl	16.2	75	10	12	-	20	8	-
13- Liliana	8	100	Lmf	-	84	Lmf	-	48.6	100	12	40	-	13	25	-
14- Rafaela	8	91	Lmf	-	92	Lmf	-	56.7	100	12	25	10	20	20	5
15- Edgar	8	47	Lpp	D	44	Lpp	-	29.7	85	15	15	-	20	20	-
16- Francisco	8	49	Lpp	D	57	Lc	D	27.0	22	12	25	10	20	32	5
17- Vitória	8	69	Lc	-	73	Lc	-	45.9	88	12	40	10	20	25	5
18- Vanessa	8	102	Lmf	-	104	Lmf	L	46.6	100	12	27	10	25	27	-

Ju 3ºano Nome	Idade	Nº palavras lidas 1 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Compr. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 25%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 30%	Comp. Literal 2 25%	Comp inferencial 2 45%	Comp Crítica 2 30%
1- Sebastião	8	121	Lmf	-	97	Lmf	-	76.3	100	17	25	-	20	24	-
2- Tomás	8	121	Lmf	D	124	Lf	-	86.4	100	25	27	30	20	29	-
3- Patrícia	8	82	Lmf	-	78	Lc	-	48.6	100	30	40	10	25	34	-
4- Diana	8	82	Lc	-	87	Lc	L	27.0	100	15	40	10	20	20	-
5- André	8	74	Lc	-	97	Lmf	Fl	48.6	100	12	35	10	25	29	-
6- Teresa	8	104	Lmf	-	94	Lmf	D	48.6	100	17	17	30	20	18	30
7- Tiago	8	121	Lf	-	117	Lmf	-	81.0	100	25	12	10	20	29	20
8- Rodrigo	8	104	Lmf	-	103	Lmf	-	81.0	100	25	27	-	25	8	-
9- João A.	8	102	Lf	-	113	Lmf	D	81.0	85	25	27	10	20	16	-
10- Eva	8	102	Lmf	D	68	Lc	D	78.3	85	12	17	10	25	24	20
11- João P.	8	77	Lc	-	74	Lmf	-	43.2	100	12	27	10	20	12	-
12- Mariana	8	68	Lc	-	52	Lc	-	40.5	100	20	40	10	20	42	-
13- Catarina B	8	69	Lc	-	59	Lc	D	29.7	100	12	17	20	25	21	20
14- Afonso	8	60	Lc	Fl	38	Lc	Fl,d	27.0	85	20	10	10	20	9	-
15- Flávio	8	86	Lc	-	86	Lmf	-	40.5	85	15	2	10	25	4	-
16- Jade	8	59	Lc	-	57	Lc	D	37.8	85	20	30	20	20	29	5
17- António	8	82	Lc	-	71	Lc	D	32.4	100	12	25	-	20	17	10
18															
19															

M ^a José 3º ano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 ((min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 ((min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	25%	45%	30%	25%	45%	30%
1- Madalena	9	34	Lpp	-	34	Lpp	-	40.5	57	6	-	20	10	8	-
2- Leonardo	10	86	Lc	-	82	Lmf		67.5	73	20	25	20	18	25	-
3- Mariana	8	64	Lc	-	74	Lc	L	37.8	37	15	25	10	23	12	20
4- Matilde	8	97	Lc	-	101	Lmf	-	67.5	85	20	45	20	25	25	30
5- Jessica	8	97	Lc	-	70	Lmf	-	48.6	93	20	27	10	20	25	20
6- Alexandre	8	116	Lmf	-	109	Lf	-	92.5	73	17	27	10	25	12	10
7- Vitória	8	66	Lc	L	81	Lmf	D	40.5	100	12	27	10	18	21	-
8- Isabel	8	112	Lmf	-	142	Lf	-	72.9	100	20	25	10	20	33	-
9- Bruno	8	47	Lpp	-	47	Lpp	-	27.0	59	11	-	10	18	16	.
10- Carolina	8	97	Lmf	-	99	Lmf	-	57.4	100	20	25	-	25	38	5
11- Beatriz	8	113	Lmf	-	130	Lf	-	78.3	100	25	40	10	20	42	30
12- Liliana	8	70	Lc	D	64	Lc	D	59.4	100	8	17	10	20	29	5
13- Rodrigo	9	71	Lmf	Fl	89	Lmf	Fl	45.9	100	15	25	20	25	21	20
14- Nádia	8	60	Lc	-	57	Ls	-	32.4	29	15	12	20	20	17	-
15- Santiago	8	68	Lc	-	77	Lmf	-	40.5	100	15	17	10	18	8	-
16- Cátia	8	91	Lmf	D	101	Lf	-	54.7	100	17	27	20	23	21	-
17- Sérgio	8	65	Lc	D	47	Lc	D	29.7	22	5	-	-	8	4	5
18- Rafael	8	91	Lmf	-	103	Lf	-	48.6	100	25	27	10	18	40	5
19-															
20															

Mariana 3ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 25%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 30%	Comp. Literal 2 25%	Comp inferencial 2 45%	Comp Crítica 2 30%
1- Maria *	9	12	Ls	-	38	Lpp	-	21.6	0	5	-	-	5	17	-
2- Verónica	8	111	Lmf	D	109	Lmf	D	48.6	100	10	-	30	21	42	30
3- Aaron	8	91	Lmf	-	118	Lf	L	78.3	100	12	25	10	25	25	30
4- Paulo	9	121	Lmf	-	104	Lf	L	70.2	85	12	40	20	25	-	30
5- Miguel	8	68	Lc	-	74	Lc	L	51.3	81	8	30	10	25	38	20
6- Beatriz	8	76	Lc	-	72	Lmf	D	45.9	100	12	-	10	23	28	20
7- Odair	8	78	Lc	-	92	Lmf	-	57.4	100	12	27	10	20	26	-
8- Marcus	8	60	Lc	-	53	Lc	-	32.4	64	10	15	-	15	9	5
9- Filipe	8	91	Lmf	-	117	Lmf	-	45.9	67	12	15	-	25	33	5
10- Ismael	8	91	Lmf	D	86	Lc	-	72.9	65	17	17	10	20	41	-
11- Filipa	8	94	Lf	-	96	Lmf	Fl	70.2	52	17	20	10	25	38	10
12- Rafael	8	61	Lc	-	80	Lmf	Fl	45.9	100	12	20	20	23	8	-
13- Beatriz L	8	69	Lc	-	69	Lc	Fl	51.3	100	20	17	20	20	38	10
14- Rodrigo	8	91	Lmf	Fl	57	Lc	-	75.6	100	20	27	10	25	33	-
17- * NEE															

Sónia	Idade	Nº palavras lidas 1 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
										100%	25%	45%	30%	25%	45%
1- Diamantina	9	62	Lc	-	53	Lc	-	40.5	100	10	-	20	15	21	-
2- Beatriz	8	107	Lmf	-	99	Lmf		72.9	100	12	30	20	20	34	30
3- Rafaela	8	50	Lc	-	50	Lc	D	37.8	100	12	17	20	20	29	-
4- Raquel	8	74	Lmf	-	67	Lmf	-	21.6	100	12	17	20	23	29	20
5- Rodrigo	8	61	Lc	-	51	Lc	D	35.1	100	17	35	20	18	25	5
6- Simão	8	115	Lf	-	107	Lmf	L	78.3	100	17	40	10	25	28	20
7- Lara	8	74	Lmf	L	55	Lc	L	35.1	38	8	15	10	20	-	-
8- Jessica	8	103	Lf	-	100	Lmf	-	51.3	100	17	30	10	25	38	-
9- Tiago	8	52	Lc	-	88	Lc	-	27.0	58	10	15	-	20	-	-
10- Gerceline	8	78	Lc	-	72	Lc	-	37.8	77	12	12	10	25	38	20
1011- Biana	9	20	Ls	L	24	Lpp	-	16.2	45	12	12	10	21	8	-
12- Nuno	8	71	Lc	-	74	Lc	L	37.8	87	10	25	10	20	12	5
13- Ruben	8	114	Lf	-	117	Lmf	-	87.8	100	17	15	10	20	33	-
14- Mafalda	9	69	Lc	-	67	Lc	L	43.2	72	12	17	10	23	33	30
15- Sílvia	8	42	Lpp	-	36	Lpp	D	24.3	66	10	2	2	-	5	5
16- Henrique	8	77	Lc	L	75	Lc	D	40.5	100	8	27	10	25	34	-

Susana	Idade	Nº palavras lidas 1 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
3ºano								100%	100%	25%	45%	30%	25%	45%	30%
Nomes															
1- Inês	9	77	Lmf	-	87	Lmf	-	59.4	100	15	-	10	25	38	5
2- Carolina	8	82	Lmf	-	79	Lmf	L	54.0	100	15	-	10	23	29	5
3- Margarida	8	87	Lc	-	99	Lmf	L	67.5	100	10	30	20	20	38	-
4- Diogo	8	68	Lc	-	87	Lmf	-	62.1	85	10	27	10	25	17	10
5- Viviane	8	93	Lf	-	104	Lmf	-	70.2	100	12	40	10	25	45	5
6- Raquel	8	97	Lf	-	104	Lmf	Fl,d	62.1	100	12	27	10	25	29	-
7- Ivan	8	115	Lf	L	127	Lmf	-	75.6	67	15	45	10	23	24	5
8- Afonso	8	91	Lmf	-	124	Lf	-	67.5	100	12	40	10	25	16	5
9- Jorge	8	77	Lc	-	64	Lc	L	37.8	100	15	25	30	25	22	-
10- Mariana R	8	68	Lmf	-	43	Lc	L	40.5	100	17	10	20	20	-	-
11-Joana	8	82	Lc	L	70	Lc	-	29.7	38	12	40	2	13	14	-
12- Rita	8	82	Lmf	-	94	Lmf	-	70.2	75	12	25	10	25	8	10
13- Mafalda	8	102	Lmf	-	103	Lmf	L	81.0	100	12	25	20	25	34	10
14- Mariana C	8	82	Lc	-	103	Lmf	L	75.6	100	15	40	10	15	29	5
15- David	8	71	Lc	-	77	Lc	D	37.8	70	15	25	-	25	26	10
16- Bianca	8	49	Lpp	L	57	Lc	D	35.1	73	6	40	-	10	-	5
17- Rodrigo F	8	85	Lc	-	84	Lmf	L	51.3	100	10	15	10	20	22	-
18- Alex	9	73	Lc	L	94	Lc	Fl	48.6	100	6	-	-	11	5	10
19-Isabel	8	74	Lc	-	67	Lc	-	37.8	70	8	27	20	23	8	5
20- Rodrigo O	8	90	Lc	-	107	Lmf	D	51.3	73	10	25	20	25	34	5

Anexo 28 - Quadros Globais das turmas do 4º ano

Adélia	4º ano	Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
												Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
										100%		28%	45%	27%	28%	45%	27%
1- Gabriel	9	102	Lmf	Fl	91	Lmf	D	67.5	38	19	21	11	13	26	3		
2- Andreia	8	106	Lmf	Fl	104	Lmf	-	75.6	80	12	25	16	21	26	13		
3- Catarina	9	64	Lc	D	52	Lpp	D	45.9	44	20	20	22	5	21	3		
4- Carla	9	88	Lmf	-	84	Lc	-	59.4	100	18	15	13	9	27	8		
5- Pedro	9	104	Lmf	L	109	Lmf	L	59.4	87	20	25	16	18	21	18		
6- João Luís	10	70	Lc	-	65	Lc	L	37.8	60	15	2	-	8	10	22		
7- Rodrigo	9	103	Lmf	L	107	Lmf	-	81.0	100	26	28	18	16	26	18		
8- Daniela	9	76	Lc	-	70	Lc	-	48.6	67	21	26	11	9	21	3		
9- Andrea	9	79	Lc	-	70	Lc	D	70.2	43	15	14	8	28	21	3		
10- Maria	9	104	Lmf	L	82	Lmf	-	67.5	100	26	21	10	23	36	3		
11- Carlos	9	99	Lc	-	70	Lc	-	62.1	93	27	25	13	18	31	13		
12- Tatiana	9	85	Lmf	L	78	Lc	D	54.0	100	22	23	5	14	32	18		
13- Flávia	9	116	Lc	-	104	Lmf	-	81.0	52	13	24	13	16	21	18		
14- Joana	9	130	Lf	Fl	97	Lmf	Fl	75.6	100	28	18	13	18	26	18		

Ana Cristina 4ºano Nomes	Idade	Nºpalavras L1-1	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras L1-2	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 28%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 27%	Comp. Literal 2 28%	Comp inferencial 2 45%	Comp Crítica 2 27%
1- Catarina	9	85	Lmf	D	70	Lmf	-	65.5	100	19	15	12	23	20	17
2- Tiago	9	88	Lmf	D	100	Lmf	Fl, d	65.5	100	14	16	13	23	20	12
3- Alexandro	9	99	Lf	-	102	Lmf	-	79.0	100	26	26	-	18	26	22
4- Filipe	9	102	Lf	-	82	Lmf	Fl	83.7	100	26	30	-	18	29	12
5- Daniel	9	109	Lf	Fl	93	Lf	D	83.7	100	19	21	16	23	17	27
6- Gustavo	9	120	Lf	Fl	129	Lf	-	87.1	100	26	25	16	18	31	12
7- Bruno M.	9	85	Lmf	-	93	Lf	Fl	48.6	100	5	9	10	8	14	-
8- Ângela	9	88	Lmf	D	82	Lmf	Fl	68.2	82	23	15	22	23	19	16
9- Alice	9	75	Lmf	D	64	Lc	D	60.1	67	20	16	-	19	32	10
10- Bianca	9	142	Lf	-	111	Lf	-	70.9	87	26	16	16	21	9	-
11- Rita	9	70	Lc	Fl	64	Lc	Fl,d	32.4	66	17	15	27	23	27	11
12- Amado	11	56	Lc	D	56	Lc	D	32.4	93	16	15	10	23	23	3
13- Raquel C	9	91	Lc	-	97	Lmf	L	70.2	100	14	19	13	23	19	6
14- Bruno P	9	80	Lmf	-	70	Lc	-	75.6	100	26	16	-	13	21	16
15- João	9	54	Lc	D	66	Lc	L	35.1	100	18	16	12	13	27	10
16- Pedro	9	109	Lmf	D	135	Lf	-	81.7	100	26	21	22	21	21	12
17- Raquel N	9	112	Lmf	-	88	Lmf	-	59.4	100	22	5	-	18	22	16
18- Vitalina	9	106	Lmf	-	104	Lmf	L	56.7	100	27	15	16	18	36	10
19- Beatriz	9	100	Lmf	D	100	Lmf	D	87.1	100	26	24	21	23	26	22
20- Rodrigo	9	107	Lmf	-	100	Lmf	Fl,d	60.1	100	25	16	-	9	7	16
21- Carolina	9	113	Lf	-	104	Lmf	Fl	54.0	100	25	26	10	13	12	16
22- Inês	9	113	Lf	-	111	Lmf	Fl,d	62.1	48	25	26	16	21	23	10
23- Diêna	10	64	Lc	D	69	Lc	Fl	52.0	100	23	8	16	9	-	16
24- José	9	122	Lf	-	124	Lf	Fl	87.1	100	13	18	13	18	22	21

Ana Helena	4º ano	Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
												Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
										100%	100%	28%	45%	27%	28%	45%	27%
1-	Fábio	10	85	Lc	-	74	Lc	D		59.4	41	13	21	17	13	10	6
2-	Valéria	9	128	Lmf	-	127	Lmf	D		84.4	49	17	26	17	21	17	3
3-	Graciano	9	110	Lmf	-	134	Lmf	FI		93.2	81	19	25	11	19	36	18
4-	Fabiana	12	142	Lmf	-	100	Lmf	D		62.8	41	21	24	8	23	17	3
5-	Carlos	11	113	Lmf	-	124	Lmf	D		81.0	0	25	21	18	18	27	-
6-	Miguel	10	86	Lc	D	82	Lc	D		70.2	29	20	12	15	4	21	21
7-	José	10	103	Lmf	D	104	Lmf	D		56.7	45	26	12	8	23	7	16
8-	Ana João	10	91	Lmf	-	82	Lc	L		48.6	41	25	11	15	23	-	6
9-	Alcides	9	133	Lmf	-	128	Lmf	FI		86.4	62	26	17	20	21	27	21
10-	Cheila	9	142	Lmf	-	116	Lf	FI		70.9	26	14	7	17	5	27	6
11-	Constância	9	98	Lmf	-	115	Lf	D		76.3	51	8	23	12	9	-	6
12-	Isa	10	104	Lmf	-	86	Lc	L		51.3	26	8	22	10	18	17	16
13-	Manuel	10	100	Lmf	D	86	Lc	L		56.7	46	21	20	5	21	7	3
14-	Natanael	10	102	Lmf	-	72	Lc	-		45.9	0	13	10	6	9	17	-

Ana Isabel 4ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	28%	45%	27%	21%	47%	32%
1- Daniel	9	70	Lmf	-	77	Lmf	-	60.1	83	21	14	22	23	33	6
2- Nicole	9	70	Lc	-	62	Lc	-	51.3	36	14	30	5	8	17	6
3- Lídia	10	53	Lc	-	64	Lc	-	45.9	44	14	30	5	4	10	16
4- Sara	9	113	Lf	-	135	Lf	-	90.5	100	19	10	10	23	17	27
5- Catarina	9	120	Lf	-	124	Lmf	-	81.0	100	26	15	8	16	17	21
6- Andreia	9	106	Lf	-	98	Lmf	-	87.8	100	21	25	8	18	9	6
7- Luiz	9	88	Lmf	-	75	Lc	-	70.9	12	21	23	13	9	31	27
8- Ricardo	9	79	Lc	-	74	Lc	-	59.4	93	12	16	6	16	21	10
9- Ilda	9	70	Lc	-	80	Lmf	-	54.0	100	20	18	15	16	23	3
10- Renato	9	91	Lmf	-	82	Lc	-	62.1	87	18	19	17	18	31	18
11- MargaridaC	9	155	Lf	-	124	Lmf	-	89.8	100	26	26	22	16	12	27
12- Miguel	9	79	Lc	-	67	Lc	Fl	54.0	46	8	9	15	21	17	12
13- Mariana	9	142	Lf	-	116	Lmf	-	83.7	100	19	21	27	16	7	18
14- Irina	9	113	Lf	-	111	Lmf	L	72.9	100	12	16	3	13	12	16
15- César	9	67	Lc	-	45	Lpp	-	29.7	87	13	5	-	9	31	6

Ana Paula 4ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 28%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 27%	Comp. Literal 2 28%	Comp inferencial 2 45%	Comp Crítica 2 27%
1- Sandra	9	35	Lpp	-	38	Lpp	-	37.8	25	8	2	13	13	17	5
2- João	9	128	Lmf	-	138	Lf	D	92.5	100	19	30	8	23	31	10
3- Beatriz	9	88	Lmf	-	70	Lc	F1	62.1	57	18	25	27	23	15	15
4- Marilda	9	102	Lmf	-	105	Lmf	-	62.1	50	12	12	-	23	13	10
5- Eliete	9	64	Lc	-	57	Lc	D	40.5	55	18	20	-	12	27	15
6- Ruben	9	106	Lmf	-	110	Lf	-	83.7	100	25	30	20	21	22	13
7- Dalila	9	88	Lc	-	70	Lc	D	54.7	100	13	10	5	16	16	3
8- Alberto	10	72	Lc	-	62	Lc	-	51.3	100	22	13	-	8	27	8
9															
+ 6 alunos 3º ano sem Pnep															

Cristina 4ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	28%	45%	27%	28%	45%	27%
1- Daniel	9	51	Lc	-	80	Lmf	-	54.0	100	10	12	13	9	17	3
2- Gonçalo G	9	142	Lf	-	158	Lmf	-	84.4	100	18	19	5	23	25	13
3- Miguel A	10	90	Lmf	-	104	Lmf	-	70.2	73	28	24	10	8	21	3
4- Guilherme	9	101	Lmf	-	106	Lmf	-	51.3	100	15	21	10	9	32	8
5- Rita	9	63	Lc	-	59	Lc	D	35.1	60	18	10	18	-	17	10
6- Gustavo	9	103	Lf	Fl	82	Lmf	Fl	48.6	73	16	16	27	13	31	13
7- Alexandra	9	128	Lf	D	130	Lf	Fl	90.5	100	21	28	10	16	25	13
8- Gonçalo O	9	103	Lf	Fl	122	Lmf	Fl	70.9	100	21	25	-	14	45	3
9- João S.	9	99	Lmf	Fl,d	82	Lmf	D	72.9	100	13	16	13	8	31	10
10- Leonardo	9	59	Lc	-	45	Lpp	Fl	35.1	100	9	6	8	18	35	8
11- Beatriz	9	66	Lc	-	62	Lc	L	32.4	100	25	16	8	18	25	3
12- Alicia	9	85	Lc	-	82	Lmf	Fl	65.5	100	26	25	27	14	40	3
13- Pedro	9	82	Lmf	D	97	Lmf	D	57.4	100	19	22	17	14	31	3
14- Miguel C	9	92	Lmf	D	74	Lc	-	66.9	100	13	16	10	13	27	13
15- Diogo F	9	101	Lf	-	107	Lmf	-	73.6	100	26	25	12	23	22	3
16- Tânia	9	107	Lf	-	112	Lmf	-	70.2	100	14	25	22	23	36	6

Fernanda 4ºano Nome	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	28%	45%	27%	28%	45%	27%
1- Débora	9	103	Lmf	L	97	Lmf	-	67.5	53	21	18	15	18	17	-
2- Ana S	9	92	Lmf	-	93	Lc	L	79.0	100	20	21	8	23	17	27
3- Pedro C	9	85	Lc	D	57	Lc	-	40.5	77	21	19	10	8	17	-
4- Nuno	9	85	Lmf	-	70	Lc	D	75.6	63	18	16	10	4	26	11
5- Sara	9	113	Lf	-	124	Lf	-	83.7	73	26	28	18	9	26	-
6- Cristina	9	99	Lf	-	97	Lmf	L	52.0	100	19	24	10	21	24	6
7- Rodrigo	9	115	Lmf	-	100	Lf	-	87.1	100	11	22	17	13	24	6
8- Beatriz	9	128	Lf	F1	97	Lmf	-	73.6	100	9	22	17	12	26	16
9- Bruna	9	142	Lf	-	177	Lf	-	84.4	93	19	30	17	23	21	12
10- David	9	99	Lf	F1	82	Lmf	-	84.4	100	26	23	8	23	17	27
11- Tiago	9	106	Lmf	-	100	Lmf	-	73.6	24	9	21	22	18	27	12
12- Miguel	9	98	Lmf	F1	74	Lc	D	72.9	29	19	17	12	13	-	16
13- João	9	90	Lf	F1	78	Lc	-	60.1	43	19	23	27	28	21	21
14- Raquel	9	102	Lmf	-	80	Lmf	-	54.7	43	28	30	12	19	41	-
15- Inês	9	102	Lmf	-	77	Lc	L	62.1	100	8	10	18	13	34	-

Jacinta 4ºano Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	28%	45%	27%	28%	45%	27%
1- Raquel	9	120	Lf	-	138	Lf	L	56.7	100	16	19	27	18	34	22
2- Henrique	9	113	Lmf	-	128	Lmf	-	87.1	100	21	30	15	23	15	8
3- Beatriz	9	106	Lf	-	100	Lmf	-	84.4	70	21	28	17	18	21	16
4- Margarida	9	109	Lf	Fl	93	Lmf	Fl,d	67.5	53	27	23	10	18	19	12
5- João	9	88	Lmf	-	82	Lc	D	73.6	100	18	23	8	13	17	-
6- Bruna	9	110	Lf	D	115	Lf	-	76.3	87	26	35	13	23	17	13
7- Luana	9	88	Lmf	-	93	Lmf	-	56.7	100	10	14	10	18	17	6
8- Tiago N	9	91	Lmf	D	78	Lc	D	43.2	87	25	25	13	21	19	21
9- Francisco	9	77	Lc	-	73	Lc	L	45.9	68	5	-	3	4	10	6
10- Matilde	9	100	Lmf	-	97	Lmf	-	72.9	87	22	30	13	18	27	21
11- Tomás	9	107	Lmf	-	119	Lf	-	60.1	67	20	14	17	13	14	16
12- Tiago C	9	107	Lmf	L	100	Lmf	-	73.6	100	26	36	27	23	7	18
13- Gonçalo	9	101	Lf	-	92	Lmf	L	73.6	100	13	40	8	9	17	3
14- Laura	9	121	Lf	L	106	Lf	D	73.6	87	26	17	18	14	29	3
15- Tiago M	9	108	Lmf	L	125	Lmf	D	84.4	100	19	19	12	16	11	10
16- Ivan	9	85	Lc	-	66	Lc	-	56.7	100	28	30	13	18	27	21
17- Diogo	9	50	Lpp	-	56	Lc	L	37.8	87	20	15	8	8	17	16

Sandra 4ºano Nomes	Idade	Nº palav. lidas 1 (L ₁)	Tipo de leitura	Postura leitura 1	Nº palav. lidas 2 (L ₂)	Tipo de leitura	Postura leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 28%	Comp inferencial 1 45%	Comp Crítica 1 27%	Comp. Literal 2 28%	Comp inferencial 2 45%	Comp Crítica 2 27%
1- Álvaro	11	74	Lmf	-	80	Lc	-	35.1	100	1	15	12	4	19	6
2- Raquel	11	70	Lmf	-	75	Lpp	-	48.6	74	14	14	10	13	27	6
3- Ana Rita	11	82	Lmf	-	67	Lc	-	48.6	67	13	25	10	9	27	21
4- Jefferson	10	58	Lpp	D	90	Lc	-	63.5	100	19	10	5	18	29	16
5- Francisco Gil	12	68	Lc	-	59	Lpp	-	29.7	100	6	2	-	17	31	13
6- Francisco J.	9	99	Lmf	L	74	Lc	-	48.6	74	13	26	8	14	17	12
7- Marcos	10	59	Lc	-	72	Lc	-	65.5	74	28	10	10	18	22	-
8- Rui	9	113	Lf	-	98	Lmf	-	70.9	100	28	35	15	18	21	5
9- MªCarolina	9	103	Lf	-	80	Lmf	-	54.0	100	18	24	5	18	7	16
10- Agostinho	9	88	Lmf	-	77	Lmf	-	54.0	100	20	-	5	9	4	3
11- Cátia	11	70	Lc	L	67	Lc	-	45.9	72	15	5	5	13	17	16
12- Euclides	9	88	Lmf	Fl	91	Lmf	Fl	87.1	100	19	21	17	21	26	27
13- Maria	10	58	Lpp	-	59	Lpp	-	48.6	100	10	10	-	17	17	6
14- Nuno	9	81	Lmf	-	66	Lc	Fl	67.5	100	21	9	8	16	17	16
15- Rafaela	9	123	Lf	-	97	Lmf	-	54.0	43	26	31	3	23	22	6
16- João	9	60	Lc	L	59	Lpp	L	45.9	43	22	14	8	10	10	11
17- Inês	9	103	Lf	-	104	Lf	-	51.3	100	15	5	-	18	17	0
18- Sandro	9	70	Lc	-	78	Lc	-	56.7	100	28	26	17	5	26	5
19- Erica	9	88	Lmf	D	82	Lmf	Fl,d	54.0	100	25	17	-	9	17	6
20- André	9	88	Lmf	-	93	Lc	-	62.8	100	19	31	5	11	31	12
21- Ánia	9	78	Lmf	Fl	135	Lf	Fl	90.5	100	27	30	27	18	27	11
22- Duarte	9	103	Lf	Fl	116	Lf	Fl	84.4	100	26	25	12	23	21	17
23- Tiago	10	64	Lc	D	62	Lpp	D	48.6	100	21	30	-	4	19	-
24- Carolina	9	53	Lpp	-	52	Lpp	-	32.4	75	26	23	18	18	17	16

Anexo 29 - Quadros Globais das turmas do 5º ano

Ida 5ºano A Nomes	Idade	Nº palavras lidas (/ min)	Tipo de leitura	Postura leitura 1	Nº palavras / idas 2 (/min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
										24%	40%	36%	24%	40%	36%
1- Bruno	11	138	Lf	-	142	Lmf	-	90,5	100	20	34	24	24	10	4
2- Miguel M	10	122	Lf	-	105	Lmf	-	87,1	100	16	30	28	24	27	4
3- Gonçalo V	10	122	Lf	-	105	Lmf	-	78.3	100	16	35	20	16	28	11
4- André	11	79	Lc	-	78	Lc	-	65.5	100	16	37	28	20	21	12
5- Cláudio	14	164	Lf	-	174	Lf	-	93.2	100	22	30	14	24	31	7
6- Yuri X	12	79	Lc	-	61	Lc	D	43.2	100	16	14	14	16	7	5
7- Márcia	10	108	Lmf	-	115	Lmf	-	75.6	100	16	24	24	20	0	15
8- Ticiania	10	100	Lmf	-	87	Lc	Fl	76.0	100	18	36	28	24	21	12
9- Jessica	10	77	Lc	-	74	Lc	L	48.6	100	9	10	0	16	0	8
10- Carlos M	10	160	Lmf	-	118	Lf	-	93.2	100	18	23	32	24	23	25
11- Yuri R.	10	119	Lmf	-	123	Lmf	-	49.3	91	8	14	8	24	11	20
12- Cristiana	10	100	Lmf	D	87	Lc	L	68.2	0	15	21	8	20	13	0
13- Gonçalo C	10	122	Lf	-	87	Lmf	L	93.2	100	22	34	28	24	23	15
14- João	10	118	Lf	-	129	Lmf	-	93.2	100	19	34	6	24	9	4
15- Bruno T.	12	120	Lf	-	132	Lmf	D	70.2	100	15	10	14	20	0	2
16- AnaBeatriz	10	98	Lmf	-	83	Lmf	D	70.9	100	20	10	0	16	14	4
17- Ruben	10	72	Lc	-	69	Lc	L	40.5	80	14	14	4	16	9	4
18- Pedro	10	122	Lmf	-	117	Lmf	-	81.7	65	24	28	32	20	24	20
19- Sérgio	12	109	Lmf	-	132	Lf	Fl	64.8	100	12	17	8	20	30	17
20- Rafael	10	129	Lmf	-	126	Lmf	Fl	75.6	100	16	23	24	24	31	4
21- Pedro B	10	144	Lf	-	129	Lmf	-	94.6	100	22	16	24	24	28	15
22- Guilherme	10	90	Lc	-	87	Lc	D	62.1	100	12	12	8	24	7	7

Paula L. 5ºano B Nomes	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 24%	Comp inferencial 1 40%	Comp Crítica 1 36%	Comp. Literal 2 24%	Comp inferencial 2 40%	Comp Crítica 2 36%
1- Jandira	11	112	Lmf	-	113	Lmf	-	77,0	100	22	34	14	16	13	7
2- Rodrigo	10	134	Lmf	-	126	Lmf	-	73,6	100	19	33	28	24	25	17
3- Ana Carolina	12	117	Lmf	-	99	Lc	-	84,4	100	16	24	24	16	21	7
4- Milton	10	94	Lc	-	99	Lmf	D	81,7	91	18	23	20	24	17	5
5- Rafaela	10	58	Lc	-	111	Lmf	-	68,2	100	18	20	6	24	23	7
6- Flávio	11	99	Lmf	-	123	Lmf	-	43,2	85	11	10	14	16	7	6
7- Palmira	11	85	Lc	-	75	Lc	L	51,3	100	14	17	2	16	13	7
8- Alexandre	11	117	Lmf	-	103	Lmf	-	62,1	100	15	24	28	24	13	12
9- Daniel V	10	108	Lmf	-	87	Lmf	-	64,8	76	18	20	12	24	35	10
10- Inês	11	118	Lmf	-	87	Lmf	L	48,6	100	9	6	2	20	7	7
11- Bruno C	10	96	Lmf	-	78	Lc	L	43,2	91	12	2	4	16	0	7
12- Lara	10	102	Lmf	-	93	Lc	D	68,2	100	18	26	14	20	21	15
13- Laura	10	105	Lmf	-	99	Lmf	-	51,3	100	18	34	20	24	33	12
14- Mariana	10	63	Lc	-	53	Lc	D	43,2	100	18	23	26	16	8	15
15- Gonçalo	10	125	Lf	-	123	Lmf	-	79,0	100	15	34	24	24	17	7
16- Diana	10	79	Lmf	-	90	Lmf	-	48,6	100	11	24	16	20	15	15
17- Filipe	10	155	Lmf	-	132	Lmf	FI	94,6	100	19	34	28	24	21	7
18- Daniel A	10	117	Lmf	-	103	Lmf	-	57,4	100	18	28	14	24	15	15
19- Carolina G.	10	128	Lmf	-	108	Lmf	-	81,0	100	16	35	32	24	27	12
21- Nuno	10	100	Lmf	-	105	Lmf	-	81,7	100	15	31	4	24	31	7

5ºano C	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	24%	40%	36%	24%	40%	36%
Mafalda															
1- João P	10	92	Lc	-	101	Lmf	-	60,1	53	10	18	0	20	0	12
2- Melissa	10	102	Lmf	-	78	Lc	-	52,0	100	12	25	4	20	13	0
3- Daniela L	10	109	Lf	-	155	Lf	Fl	93,9	100	15	14	12	24	17	36
4- Rute	10	144	Lf	-	134	Lmf	D	93,2	100	18	31	12	24	17	17
5- Afonso	10	130	Lf	D	127	Lf	Fl	60,1	100	12	28	4	24	17	20
6- João Tiago	10	146	Lf	-	121	Lf	-	60,1	100	12	17	4	20	17	26
7- Pedro	10	100	Lmf	-	103	Lmf	-	52,0	80	6	6	0	16	0	8
8- Alexandre	10	123	Lmf	-	113	Lf	Fl	93,9	85	21	37	20	24	7	8
9- Marlene	10	109	Lmf	-	112	Lf	L	57,4	100	22	30	28	24	25	13
10- Luís	10	85	Lmf	-	76	Lc	-	56,7	80	17	16	4	12	0	4
11- Marta	10	105	Lmf	-	83	Lc	-	54,0	100	14	13	4	20	17	22
12- Daniela O	10	155	Lf	-	127	Lf	Fl	70,2	100	15	28	4	20	15	7
13- Diana	10	134	Lmf	-	96	Lmf	Fl	54,0	100	19	27	14	24	13	15
14- Jaqueline	10	145	Lmf	-	118	Lmf	-	87,1	100	24	25	14	20	2	16
15- Miguel	10	140	Lmf	-	132	Lf	D	87,1	100	19	35	32	20	7	4
16- Ruben	11	144	Lmf	-	142	Lmf	-	68,2	100	22	38	24	20	7	20
17- Núria	10	65	Lc	-	57	Lc	Fl	16,2	0	1	14	4	16	10	0

5ºano CE	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36)	Comp. Lexical Sopa Letras	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1	Comp inferencial 1	Comp Crítica 1	Comp. Literal 2	Comp inferencial 2	Comp Crítica 2
								100%	100%	24%	40%	36%	24%	40%	36%
Fátima P.															
1- Daniel R	11	88	Lc	-	80	Lc	-	52,0	58	18	28	12	24	18	4
2- Eduarda	11	108	Lmf	-	121	Lf	D	62,1	100	18	35	14	24	17	12
3- Beatriz	10	140	Lf	-	144	Lf	-	70,2	91	22	31	20	24	12	4
4- Mariana	10	102	Lmf	-	121	Lf	-	78,3	100	22	34	14	24	13	12
5- Inês	10	140	Lf	-	126	Lmf	-	86,4	100	18	34	12	24	23	20
6- Tânia S	10	102	Lmf	-	87	Lmf	D	48,6	100	20	20	8	24	22	18
Fátima P.		5ºE													
1- Gonçalo	12	117	Lmf	-	124	Lmf	L	56,7	100	15	25	14	12	12	7
2- Fábio Gil	10	103	Lmf	-	99	Lmf	-	54,7	100	22	38	32	24	17	7
3 - Rui C.	11	155	Lmf	Fl	163	Lmf	L	90,5	100	16	31	14	24	21	19
4 - Marco S.	11	112	Lmf	L	87	Lmf	Fl	54,0	100	19	16	32	20	11	11
5- Erica	11	96	Lmf	-	80	Lc	L	40,5	65	11	10	8	8	11	10
6 - Fábio	10	108	Lmf	-	123	Lmf	-	76,3	100	17	17	8	24	13	15

5ºano D	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 24%	Comp inferencial 1 40%	Comp Crítica 1 36%	Comp. Literal 2 24%	Comp inferencial 2 40%	Comp Crítica 2 36%
.Manuela															
1- Jessica	11	126	Lmf	-	132	Lf	D	57,4	100	18	31	22	24	15	7
2- André	11	65	Lc	-	63	Lc	D	35,1	100	14	14	8	16	7	6
3- Tatiana	10	112	Lmf	-	108	Lf	-	62,8	100	21	18	16	16	6	13
4- Daniel	10	80	Lc	-	74	Lmf	Fl,d	35,1	100	15	18	4	20	11	5
5- Gonçalo	11	144	Lf	-	170	Lf	-	87,1	100	24	35	20	24	15	15
6- Guilherme	10	121	Lf	-	144	Lf	-	62,1	100	6	11	4	24	17	7
7- Beatriz	10	155	Lf	-	147	Lf	-	87,1	100	21	32	26	12	25	5
8-Timóteo	10	76	Lc	-	74	Lc	-	45,9	80	9	4	0	20	15	7
.Zarina															
1- Inês	10	111	Lf	-	90	Lmf	-	56,7	100	14	24	24	20	17	2
2- Hélio	10	120	Lf	-	87	Lc	-	48,6	100	18	30	36	24	4	0
3- Isa	10	144	Lmf	-	133	Lf	D	79,0	100	20	26	28	20	9	5
4- Fábio	10	135	Lf	-	161	Lmf	-	60,1	100	18	24	22	24	17	5
5- Josselina	10	108	Lmf	-	87	Lc	-	59,4	100	18	20	16	24	23	21
6- Joseline	11	105	Lmf	-	78	Lc	L	45,9	91	8	14	10	16	9	10
9-Isandro	14	85	Lc	-	50	Lpp	Fl	51,3	71	12	4	0	12	15	0
15-Késia	13	112	Lf	-	129	Lmf	L	48,6	100	10	12	8	20	28	16
16-José	14	76	Lc	-	-	-	-	0	0	3	0	0	0	0	0
17- Carla	12	-	-	-	80	Lc	Fl	70,9	100	18	40	24	20	11	8

5ºano E	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 24%	Comp inferencial 1 40%	Comp Crítica 1 36%	Comp. Literal 2 24%	Comp inferencial 2 40%	Comp Crítica 2 36%
. Gilda															
1- Bruno	10	117	Lmf	D	96	Lmf	L	54,0	100	19	38	20	20	9	20
2 - Joana	10	79	Lc	-	61	Lc	L	40,5	100	16	30	20	12	17	7
3 – Romana	10	109	Lmf	-	113	Lmf	L	48,6	100	18	33	24	24	18	4
4– Luís	10	134	Lmf	D	132	Lmf	-	89,8	80	18	30	18	24	11	7
5- Ana	10	108	Lmf	L	108	Lmf	-	57,4	100	22	31	24	24	11	15
6 – Igor	10	123	Lmf	-	117	Lmf	L	48,6	100	15	27	14	16	12	5
7 – Sandro	10	113	lmf	-	121	Lmf	-	70,2	100	17	20	18	16	23	8
8 – Jessica	10	141	Lmf		129	Lmf	-	70,2	100	17	18	12	20	17	12
9- Daniel	11	72	Lc	L	61	Lc	D	37,8	100	9	20	4	20	20	20
10- Ricardo	11	24	Ls	L	31	Lpp	L	18,9	9	5	6	0	12	0	0
11 – Rui V.	11	45	Lpp	-	39	Lpp	D	16,2	100	8	6	4	20	4	20
12–Vilma	11	79	Lc	-	62	Lc	-	40,5	80	13	8	10	20	10	23

5ºano F	Idade	Nº palavras lidas 1 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 1	Nº palavras lidas 2 (1 min)	Tipo de leitura	Postura na leitura 2	Comp. semântica (TIL-36) 100%	Comp. Lexical Sopa Letras 100%	Texto narrativo 1			Texto informativo 2		
										Comp. Literal 1 24%	Comp inferencial 1 40%	Comp Crítica 1 36%	Comp. Literal 2 24%	Comp inferencial 2 40%	Comp Crítica 2 36%
Sónia C															
1- José	10	90	Lmf	-	71	Lc	-	64,8	100	16	16	14	24	7	18
2 - Paulo	11	91	Lmf	-	86	Lc	L	48,6	100	16	23	14	24	14	20
3 –Martim	10	97	Lmf	-	99	Lmf	-	62,1	100	18	29	32	24	6	7
4 – Dário	10	117	Lf	-	111	Lmf	D	59,4	85	16	27	24	20	7	20
5 – Inês	10	150	Lf	-	138	Lmf	-	89,8	100	19	34	28	24	23	7
6 – Mariana	10	117	Lf	-	121	Lmf	-	60,1	100	19	34	24	24	23	2
7 – Ana	10	108	Lf	-	111	Lmf	Fl	52,0	100	21	34	28	24	17	18
8 – Susana	10	76	Lc	-	61	Lc	D	40,5	71	15	16	18	12	0	2
9 – Hugo	10	118	Lf	-	126	Lmf	-	68,2	100	22	34	18	24	20	12
10- Catarina	10	103	Lmf	-	90	Lmf	Fl	48,6	100	21	27	14	24	13	20
11- Luana	10	123	Lf	-	121	Lf	-	67,5	100	24	38	24	24	11	20
12- Sandro	10	79	Lc	-	57	Lc	-	48,6	100	19	16	24	16	10	0
13- Sara	10	161	Lf	-	150	Lmf	-	83,7	100	19	35	32	24	25	7
14 Eduardo	10	100	Lf	-	111	Lmf	-	56,7	100	22	34	28	20	12	10
15- Emely		79	Lc	-						22	31	24			
16- Joaquim		79	Lc	-						16	27	16			