



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Dissertação

Estratégias de Leitura, Estratégias de Sucesso:

**um estudo de caso sobre representações de alunos de 9.º ano e
práticas de leitura numa escola do distrito de Évora**

Ana Cristina Marques Guerreiro

Orientadora:

Prof. Doutora Ângela Coelho da Paiva Balça

Julho de 2011

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Dissertação

Estratégias de Leitura, Estratégias de Sucesso:

**um estudo de caso sobre representações de alunos de 9.º ano e
práticas de leitura numa escola do distrito de Évora**

Ana Cristina Marques Guerreiro

Orientadora:

Prof. Doutora Ângela Coelho da Paiva Balça

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo só foi possível graças à dedicação daqueles que, no seu decurso, contribuíram com os seus conhecimentos, reflexões, experiências e presença constante.

À Professora Doutora Ângela Balça, pela compreensão, disponibilidade e profissionalismo na orientação deste trabalho.

Aos professores do *Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica*, pela actualização e ampliação do meu conhecimento sobre o mundo educacional e por terem fortalecido as minhas capacidades investigativas.

Ao Professor Doutor José Verdasca, pelo novo alento que deu à minha vida profissional, pela confiança na escola pública e pela valorização da educação.

À Doutora Anabela Serrão, directora adjunta do Gabinete de Avaliação Educativa, pela disponibilização atempada do Questionário ao Aluno, aplicado no ciclo PISA 2009.

À Direcção da escola onde efectuámos o estudo, pela abertura e acolhimento deste projecto.

Aos colegas e aos alunos, cujas opiniões permitiram a reflexão sobre as práticas de ensino e a consecução deste trabalho de investigação.

À Elisa, pelo incentivo constante, partilha de experiências profissionais, ajuda no inglês e persistente recordação dos prazos.

Ao João, pelo estímulo permanente e confiança.

À Madalena, pela objectividade e precisão dos comentários.

Ao Paulo, pela leitura crítica, sugestões pertinentes e discussões animadas.

Ao meu pai, à minha mãe, ao meu irmão e à minha irmã, por tudo.

À minha terra.

A todos expresso o meu agradecimento pela partilha do tempo e do saber.

Título: *Estratégias de leitura, estratégias de sucesso: um estudo de caso sobre representações de alunos de 9.º ano e práticas de leitura numa escola do distrito de Évora.*

RESUMO

Partindo de resultados de estudos que apontam para domínio pouco consistente da língua materna por parte dos estudantes do 3.º ciclo e incidindo nas representações de alunos de 9.º ano sobre práticas e estratégias de leitura mais utilizadas, a presente investigação aspirou contribuir para o entendimento do desempenho dos alunos no domínio da compreensão da leitura, no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010.

Este estudo centrou-se no processo de ensino e de aprendizagem da compreensão na leitura e pretendeu investigar em que medida a utilização de estratégias de leitura, numa perspectiva transversal, era susceptível de promover nos alunos uma aprendizagem mais significativa, contribuindo, igualmente, para a formação de um leitor mais competente.

Para concretizar esse propósito, o estudo empírico desenvolveu-se através de inquérito por questionário a alunos de 9.º ano, além de análise documental do Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010 e do manual adoptado.

Os resultados propenderam para uma valorização moderada da leitura por parte dos alunos, assim como para incipientes práticas de ensino da compreensão da leitura, o que, possivelmente, se reflectiu nos resultados pouco satisfatórios dos alunos no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010.

Palavras-chave: transversalidade, literacia em leitura, compreensão na leitura, estratégias de leitura, avaliação da leitura, aprendizagem significativa.

Title: *Reading strategies, success strategies: a case study about pupils in the 9th grade representations and reading practices in a school in Évora.*

ABSTRACT

Starting from the results in studies, that pointed to a certain malfunction in what concerns the poor domain of the mother language by the pupils of the third cycle of the basic school system, and aiming at the pupils of the 9th grade representations about the most used practices and reading strategies, the present investigation tried to contribute to the understanding of pupil' performance in the domain of reading comprehension, being evident at the *Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010*.

This study has its focus at the teaching learning process of reading comprehension and wanted to investigate in what measure the use of reading strategies, in a transversal line, was able to promote in the pupils a more significant learning, helping and supporting, at the same time, for the formation of a more competent reader.

To make real this intention, the empiric study has developed itself through a survey to the pupils, besides analysing the documents related to the *Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010* and to the workbook of Portuguese language chosen to the 9th grade.

The results seem to point to a moderate valorisation of reading on behalf of the pupils, as well as for the incipient practises of teaching reading comprehension, what possibly has reflected itself in the less satisfactory results of pupils in the *Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010*.

Keywords: transversal, reading literacy, reading comprehension, reading strategies, reading evaluation, significant learning.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
I. INTRODUÇÃO	1
1.1. Nota de Abertura	2
1.2. Contextualização do Estudo	3
1.3. Relevância do Estudo	4
1.4. Objectivos e Questões da Investigação	5
1.5. Estrutura do Relatório da Dissertação	6
II. LINHAS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1. A Transversalidade da Língua Portuguesa.....	9
2.1.1. <i>Enquadramento do Tema a Nível Normativo</i>	<i>11</i>
2.1.2. <i>Competência em Leitura e Literacia em Leitura.....</i>	<i>14</i>
2.2. O Processo de Compreensão da Leitura.....	23
2.2.1. <i>O Leitor.....</i>	<i>26</i>
2.2.1.1. <i>As estratégias de leitura</i>	<i>29</i>
2.2.2. <i>O Texto.....</i>	<i>32</i>
2.2.2.1. <i>O manual escolar</i>	<i>33</i>
2.2.3. <i>O Contexto</i>	<i>35</i>
2.2.3.1. <i>O ensino explícito da compreensão na leitura</i>	<i>36</i>
2.3. A Avaliação da Compreensão da Leitura.....	40
2.3.1. <i>Dimensões da Compreensão Leitora.....</i>	<i>41</i>
2.3.1.1. <i>O quadro de referência para a literacia de leitura do PISA</i>	
2009	42
2.3.1.2. <i>Provas de avaliação externa - Língua Portuguesa, 3.º ciclo</i>	<i>45</i>
2.3.1.3. <i>Outros instrumentos e técnicas de avaliação da</i>	
<i>compreensão na leitura</i>	<i>48</i>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS133

ANEXOS144

Anexo 1 – Pedido de colaboração dirigido ao GAVE para disponibilização do Questionário ao aluno, PISA 2009

Anexo 2 – Autorização da DGIDC para aplicação de inquéritos em meio escolar.

Anexo 3 – Pedido de colaboração à Direcção da escola para realização de investigação, com indicação de parecer favorável.

Anexo 4 - Questionário ao aluno aplicado no âmbito do presente estudo.

Anexo 5 – Enunciado do Teste Intermédio de Língua Portuguesa, 2010.

Anexo 6 – Critérios de Classificação do Teste Intermédio de Língua Portuguesa, 2010.

Anexo 7 – Grelha de análise do manual escolar.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Leitura: objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho no ensino básico.....	15
Quadro 2 – Práticas de leitura com fins informativos.	16
Quadro 3 – Metas de aprendizagem referentes a estratégias de leitura.....	18
Quadro 4 – Perguntas sobre o produto <i>versus</i> Perguntas sobre o processo de compreensão da leitura.....	39
Quadro 5 – Descrição dos cinco níveis de proficiência em literacia de leitura.....	43
Quadro 6 – Calendarização da recolha de dados.....	58
Quadro 7 – Classificação dos estímulos.....	62
Quadro 8 – Caracterização dos itens.	62
Quadro 9 – Matriz do Questionário.....	65
Quadro 10 – Procedimentos de recolha e análise de dados.....	70
Quadro 11 – Distribuição dos resultados por níveis de classificação.	73
Quadro 12 – Apresentação dos itens por ordem decrescente de dificuldade.	76
Quadro 13 – Síntese dos dados pessoais dos alunos inquiridos.	82
Quadro 14 – Desempenho dos alunos em função das condições económicas do agregado familiar.	86
Quadro 15 – Existência de livros em casa.....	87
Quadro 16 – Opinião dos alunos sobre a leitura em geral.....	91
Quadro 17 – Frequência de actividades de leitura com o objectivo de estudo.....	93
Quadro 18 – O ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.	95
Quadro 19 – Importância das actividades de leitura desenvolvidas em Língua Portuguesa.....	97
Quadro 20 – Estratégias de pré-leitura.	99
Quadro 21 – Estratégias durante a leitura.....	100
Quadro 22 – Estratégias de pós-leitura.....	103
Quadro 23 – Utilidade de estratégias de leitura para compreender e reter informação.	105
Quadro 24 – Utilidade de estratégias de leitura para escrever um resumo.....	107
Quadro 25 – Frequência de tipos de texto no manual escolar.....	109
Quadro 26 – Presença e ausência de estratégias de leitura, em função da situação.	111
Quadro 27 – Análise comparativa dos Projectos Curriculares de Turma.....	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esferas de influência no desenvolvimento da compreensão leitora das crianças.....	24
Figura 2 – Associação entre níveis de níveis de proficiência e a pontuação na escala PISA.....	42
Figura 3 – Desenho da investigação.....	53
Figura 4 – Percentagem de classificações positivas e negativas.....	73
Figura 5 – Resultados por item: índice de dificuldade.....	74
Figura 6 – Relação entre os resultados de Língua Portuguesa e o Teste de Compreensão Leitora.....	78
Figura 7 – Relação entre os resultados de todas as disciplinas e o Teste de Compreensão Leitora.....	78
Figura 8 – Habilitações dos pais.....	84

I. INTRODUÇÃO

1.1. Nota de Abertura

Navegavam sem o mapa que faziam

(Atrás deixando conluios e conversas
Intrigas surdas de bordéis e paços)

Os homens sábios tinham concluído
Que só podia haver o já sabido:
Para a frente era só o inavegável
Sob o clamor de um sol inabitável

Indecifrada escrita de outros astros
No silêncio das zonas nebulosas
Trémula a bússola tacteava espaços

Depois surgiram as costas luminosas
Silêncios e palmares frescor ardente
E o brilho do visível frente a frente

Sofia de Mello Breyner Andresen,
Obra poética III, 2.^a ed., Lisboa, Caminho, 1996.

É esta perspectiva de quem se apoia em investigações anteriores (“o já sabido”) e se lança activamente à descoberta (indiferente a vozes discordantes, a “conluios e conversas/ intrigas surdas de bordéis e paços”), com as suas crenças, as suas experiências, as suas motivações, a consciência das dificuldades (“zonas nebulosas” silenciosas e aparentemente indecifráveis) que nos incitou à *navegação*: um estudo exploratório da situação do ensino da leitura numa escola básica (espaços tateados), com o objectivo de dar um contributo para um melhor ensino da leitura e, assim, aumentar os níveis de literacia em leitura dos alunos (“o brilho do visível frente a frente”). O deslumbramento do olhar deu-se também com o desenvolvimento do processo de investigação, perante a diversidade de pontos de vista, o que conduziu a um progressivo desenvolvimento pessoal, social e profissional.

A língua portuguesa, na sua vertente escrita, foi a matéria e o instrumento desse percurso.

1.2. Contextualização do Estudo

Sendo, enquanto professora de Língua Portuguesa de 3.º ciclo do Ensino Básico, conhecedora de muitas lacunas dos alunos no domínio da língua materna¹, nas suas várias vertentes (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita; conhecimento explícito da língua), tornou-se imperativo reflectir, por um lado, sobre as causas destas dificuldades e as consequências a elas associadas.

Por outro lado, sendo incontestável que o sucesso escolar depende de aprendizagens significativas para o aluno, que passam pelo treino sistemático e contínuo da compreensão na leitura (numa abordagem transdisciplinar), dotando os alunos desta competência, estaremos a preparar cidadãos mais intervenientes na comunidade e a garantir a sua formação pessoal e o seu sucesso profissional.

Para a concretização destas finalidades, torna-se imprescindível o contributo de todos os professores, uma responsabilidade partilhada e trabalho colaborativo em torno de um projecto mobilizador de toda a aprendizagem escolar: o desenvolvimento de competências em leitura na sua vertente transversal. Nesta perspectiva, a língua materna assume um papel nuclear, já que o domínio de competências cognitivas, linguísticas e culturais favorece a aprendizagem no âmbito de outras áreas curriculares que, por sua vez, contribuem igualmente para um melhor domínio da língua materna (Sardinha, 2005). Esta interferência concede um estatuto privilegiado à disciplina de Língua Portuguesa, espaço onde a língua materna é não só objecto de estudo como também instrumento de comunicação e, portanto, eixo central no desenvolvimento de competências comunicativas, orais e escritas; porém, extravasa os seus limites e torna-se, segundo Castro (1995), “objecto curricular transversal” (p. 97), uma vez que qualquer transmissão ou aquisição de conhecimento, desenvolvimento de atitudes ou capacidades são feitos através da língua materna, sobretudo na sua vertente escrita.

Desta forma, a todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) são exigidas práticas que permitam o aperfeiçoamento progressivo de capacidades discursivas do aluno, na medida em que, de acordo com Castro (1995), “as aulas são sempre contextos de aquisição linguística” (p. 100), que validam determinados usos padronizados da língua, apoiados, na maior parte das vezes, em material escrito. Reconhecendo a importância do desenvolvimento linguístico dos alunos, todos os professores se podem

¹ Neste estudo, temos em conta a língua portuguesa apenas na sua acepção de língua materna.

pronunciar (cumprindo o estipulado no Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro) com justiça e equidade, no final de cada período lectivo, sobre o domínio de língua demonstrado pelo aluno².

1.3. Relevância do Estudo

Apesar de algum frenesim na sociedade actual, sobretudo na comunicação social, face aos resultados dos alunos nos exames nacionais, visível na publicação de *rankings* das escolas, qualquer profissional da educação sabe que, no desenvolvimento cognitivo do aluno, é mais importante o processo de aprendizagem do que o produto, para que ocorra um salto qualitativo em direcção ao sucesso escolar e, conseqüentemente, a uma integração socioprofissional na comunidade, permitindo igualmente uma aprendizagem ao longo da vida.

Perante esta consciencialização e o cenário desfavorável dos resultados dos alunos de quinze anos, sobretudo dos que ainda se encontram a frequentar o ensino básico, em literacia em leitura, em particular nos testes PISA (*Programme for International Student Assessment*), cabe-nos perguntar como lê um aluno de 9.º ano? Que estratégias de leitura mobiliza para retirar informações de um texto, com o objectivo de o estudar, ou de o ler por prazer? Pode estabelecer-se uma relação entre a utilização de estratégias de leitura e desempenho escolar? Qual o lugar da língua portuguesa no currículo do ensino básico? Qual a pertinência, a legitimidade e a possibilidade da sua transversalidade?

Neste sentido, tornou-se relevante identificar factores que contribuíssem para explicar o domínio insatisfatório em literacia da leitura. No relatório do PISA 2003, publicado em 2004 (Ramalho, 2004), conclui-se que a maioria dos alunos é capaz de retirar informação explícita de um texto, mas tem bastante dificuldade em interpretar e reflectir sobre o conteúdo e a forma como o texto é apresentado, pois estes processos requerem um nível mais sofisticado de proficiência em leitura, porquanto implicam a mobilização de conhecimentos exteriores ao texto. Segundo relatório do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), referente ao estudo PISA 2006 (Ferreira, 2007), o

² No entanto, convém desde já fazer a ressalva de que nem todos os professores são professores de português. Esta “falácia comum”, segundo Rui Vieira de Castro (1995), será abordada aquando da análise aos Projectos Curriculares de Turma.

desempenho médio global dos alunos portugueses em literacia de leitura atingiu o valor 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 e negativa relativamente a 2003 (os resultados do PISA são relatados por meio de escalas, com pontuação média de 500). Daí a premência de uma mudança de paradigmas de leitura nas escolas para um melhor desempenho dos alunos portugueses e um aumento dos níveis de proficiência em literacia de leitura, condição essencial para o sucesso escolar e uma socialização saudável.

Reflectindo sobre as opções da escola e dos professores na gestão do currículo, expressas no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola, operacionalizadas no Projectos Curriculares de Turma das turmas envolvidas no estudo, e nas práticas pedagógicas que desenvolvem, pretendemos descrever a realidade da escola onde decorreu o estudo empírico, para podermos aplicar posteriormente estratégias de intervenção. Desta forma, “navegando” entre a teoria e a prática, compreende-se melhor a competência literária dos alunos; elevando os níveis de proficiência em leitura, contribuímos para o desenvolvimento pessoal e social do futuro cidadão, uma vez que a formação de leitores competentes está intimamente associada à construção de uma consciência crítica, reflexiva e interveniente no meio social em que se insere.

1.4. Objectivos e Questões da Investigação

De acordo com a problemática delineada, constituiu-se como objectivo geral deste estudo tentar compreender a forma como lia um aluno no final do 3.º ciclo (9.º ano de escolaridade). Procurou-se conhecer as representações dos alunos sobre a leitura, as actividades de leitura mobilizadoras dessa competência, as estratégias de leitura mais utilizadas e saber se existia coerência ou se, pelo contrário, predominavam as discrepâncias entre as suas concepções e o desempenho académico no teste de compreensão na leitura utilizado para o efeito.

A reflexão sobre as opções dos professores na gestão do currículo, nas práticas pedagógicas que concretizam, nomeadamente na utilização que fazem do manual escolar, e sobre o processo de aquisição de competências de leitura por parte dos alunos de 9.º ano permitirá promover, posteriormente, estratégias de operacionalização da trans-

versalidade da língua portuguesa ao nível da compreensão na leitura e, desta forma, contribuir para aumentar os níveis de literacia em leitura na escola.

Neste contexto, surgiram várias questões norteadoras da investigação:

- Há diferenças significativas no desempenho dos alunos em função do género, da idade e do contexto socioeconómico?
- Que representações têm os alunos da *leitura*?
- Até que ponto os alunos dominam e utilizam estratégias de leitura para atingirem uma melhor compreensão?
- Como é feita a avaliação da compreensão na leitura no manual escolar adoptado na escola?
- Será que os alunos consideram a LP como promotora de aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências essenciais em todas as disciplinas?
- Como é considerada, nos documentos de gestão pedagógica da escola, a transversalidade da língua materna, mais especificamente a competência leitora dos seus alunos?

1.5. Estrutura do Relatório da Dissertação

Após *introduzir* a temática objecto do presente relatório, o trabalho desenvolve-se ao longo de mais quatro capítulos, tendo como referências *investigar, analisar e reflectir*, com vista a uma melhor percepção do fenómeno da compreensão na leitura.

Assim, no segundo capítulo (*Linhas de fundamentação teórica*), apresenta-se o que nos parece ser mais relevante na literatura dentro do quadro conceptual que definimos para o nosso estudo, considerando os objectivos da investigação. Clarifica-se o enquadramento do tema (a compreensão na leitura) no domínio mais vasto da transversalidade da língua portuguesa; especificam-se as variáveis associadas aos três factores que interagem no processo de compreensão (o leitor, o texto e o contexto); e analisam-se as dimensões da compreensão na leitura, objecto de avaliação em provas nacionais e internacionais.

No terceiro capítulo (*Práticas de leitura: um estudo de caso*), descreve-se o desenho metodológico da investigação, em aproximação ao estudo de caso, e caracterizam-se os procedimentos de recolha e análise dos dados.

Com base na metodologia apresentada e nas diversas fontes de recolha de dados, o quarto capítulo (*Apresentação e discussão dos resultados*) propõe uma apresentação e análise dos dados do estudo empírico. Realça-se a complementaridade das abordagens quantitativa e qualitativa, de forma a captar o modo como se ensina a ler, as estratégias de leitura utilizadas por alunos de 9.º ano e em que medida essas práticas são preditoras de uma melhor literacia em leitura.

Finalmente, no último capítulo (*Considerações finais*), é feita uma síntese dos aspectos essenciais relevados ao longo do processo investigativo, referem-se as limitações do estudo e sugerem-se possíveis evoluções, no domínio da investigação empírica.

II. LINHAS DE FUNDA- MENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Transversalidade da Língua Portuguesa

No conjunto de aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo da escolaridade, assume particular relevo o domínio da língua portuguesa, na sua vertente oral e escrita, tanto ao nível da compreensão como da expressão. De facto, a mestria linguística que pretende desenvolver-se na disciplina de Língua Portuguesa projecta-se em todas as outras disciplinas, que, por sua vez, podem também elas contribuir para um melhor domínio da língua materna. Esta gestão curricular, relacionada com o desenvolvimento de competências dos alunos num determinado contexto de aprendizagem, conduz à mobilização de estratégias pró-activas no sentido da formação de indivíduos envolvidos no seu processo de aprendizagem contínua, implicando, segundo Roldão (1999), tomadas de decisão sobre “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (p. 25).

A noção de competência como resultado da aprendizagem oferecida pela escola implica considerar, de acordo com Roldão (2003), a articulação entre políticas educativas centrais, que garantem a aquisição de competências comuns, e decisões de escola, que adaptam o currículo³ nacional (*core curriculum*), de modo a responder com maior eficácia às expectativas de sucesso dos alunos, dos pais e da sociedade em geral. A investigadora aponta, então, a constituição de um *binómio curricular*, cujos termos são

- (i) currículos nacionais orientados para competências a alcançar na, e pela escola, e (ii) autonomia das escolas para construírem os seus currículos ou projectos curriculares mais de acordo com os contextos socialmente muito diferenciados em que trabalham, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional, objecto das devidas avaliações externas e internas. (p. 9)

A exigência pessoal, social e profissional de proporcionar mais e melhores aprendizagens pressupõe, para além do domínio dos conteúdos, a capacidade de usar adequadamente o conhecimento para interpretar, para reflectir, para aplicar em novas situações e para agir. Só assim se formarão cidadãos competentes, meta a alcançar pelo

³ Para Roldão (1999), *currículo* “refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (p.43).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, o *currículo* é “entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores.”

currículo escolar (Roldão, 2003), sendo necessário conceber, para o efeito, um programa, um plano de acção articulado entre os vários professores.

Considerando que todas as disciplinas são espaços de ensino e de aprendizagem da língua materna, que “toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística” (Valadares, 2003, p. 13), então temos de assumir as tarefas de promoção da leitura, da escrita e da oralidade como projecto conjunto, transversal ao currículo escolar.

Face à inegável influência da língua portuguesa no desenvolvimento do currículo dos alunos, têm sido realizados vários estudos, no âmbito de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, incidindo no carácter transversal da língua.

Alguns desses estudos foram apresentados no Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”, realizado na Universidade de Aveiro, em Abril de 2008. Esse evento estava organizado em torno de três vertentes associadas à transversalidade da língua portuguesa: as representações (de alunos, de professores, de supervisores ou de responsáveis educativos, dos vários ciclos de ensino), os instrumentos (sobretudo, manuais escolares e Projectos Curriculares de Turma) e as práticas conducentes à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, relacionada com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Segundo as responsáveis por esse evento, Cristina Manuela Sá e Maria Esperança Martins (2008), os vários públicos-alvo desses estudos reconheceram a importância de uma abordagem transversal da língua portuguesa, nomeadamente ao nível da compreensão na leitura, tendo em conta o seu contributo para o sucesso escolar e extra-escolar dos alunos. Concluiu-se, também, que a operacionalização da vertente transversal da língua implicava, por um lado, uma mudança nas práticas de sala de aula e um trabalho colaborativo entre os professores; por outro lado, pressupunha uma maior responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, contribuindo, igualmente para o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos alunos.

Merecedor de destaque foi o facto de a sua concretização suscitar previsivelmente algumas dificuldades e constrangimentos, motivados pela ausência de supervisão nas escolas; escassez de trabalho colaborativo transdisciplinar entre os professores, predominando uma lógica disciplinar; falta de uma atitude reflexiva e crítica face às directrizes do Ministério da Educação; dificuldade na escolha de estratégias adequadas, tendo em conta a formação geral do indivíduo e a sua participação activa na sociedade.

No sentido de se ultrapassarem dificuldades e se valorizarem os contributos positivos de uma abordagem transversal da língua, associada ao desenvolvimento da compreensão na leitura, foram apontadas algumas sugestões (Barbosa, 2008; Bartolomeu, 2008), nomeadamente, o acompanhamento das medidas de política educativa, através de uma formação dos responsáveis educativos e replicada por estes nas escolas; a assunção de uma cultura reflexiva por parte dos professores e a aposta num efectivo trabalho colaborativo visando o desenvolvimento das competências de carácter transversal, tal como preconizado no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME/DEB, 2001); a valorização das competências desenvolvidas em língua portuguesa e a sua projecção nas várias disciplinas.

2.1.1. *Enquadramento do Tema a Nível Normativo*

A importância matricial da língua portuguesa na formação do aluno e o concomitante carácter transdisciplinar da língua materna está reconhecido, de forma explícita, em vários normativos, sobretudo a partir de 1986.

A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), no seu artigo 47º, ponto 7, refere que

o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

Em conformidade, no Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho (já revogado), que determinou um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, pode ler-se no Capítulo I, ponto 3:

Nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.

Na sequência do Projecto de Reflexão Participada sobre os currículos do ensino básico, em 1997, surgiu o estudo intitulado *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, elaborado por Inês Sim-Sim, Inês

Duarte e Maria José Ferraz. Neste documento, as autoras consideram que “o nível de mestria atingido na leitura com objectivos de estudo e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares” (p. 40). Por isso, cabe à escola promover esse mesmo sucesso, “respeitando a continuidade vertical e transversal das aprendizagens ao longo dos ciclos escolares e das diferentes áreas disciplinares” (p. 34).

No diploma que aprova a reorganização curricular do ensino básico, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, assume algum destaque “o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” e, no seu artigo 6.º, postula-se que a língua portuguesa constitui uma das formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (CNEB), da responsabilidade do Ministério da Educação (ME), Departamento da Educação Básica (DEB) (2001), salienta-se a importância do domínio da língua portuguesa como factor “decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar, profissional e no exercício pleno da cidadania” (p. 31).

Mais recentemente, no Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, que revogou o Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho, referente à avaliação das aprendizagens no ensino básico, no seu ponto 5, estabelece-se que

as aprendizagens de carácter transversal (...) nomeadamente no âmbito da (...) compreensão e expressão em língua portuguesa (...), constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.

Para além deste quadro legal que, indubitavelmente, confere à língua portuguesa um papel essencial no currículo do ensino básico, destaca-se ainda o Plano Nacional de Leitura, lançado em Junho de 2006 pelo Ministério da Educação, em articulação com os Ministérios da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, o qual tem, segundo Alçada (2006),

o objectivo central de elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. (...) [O Plano] constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. (p. 1)

O Despacho n.º 546/2007 de 11 de Janeiro consigna a necessidade de melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e de valorização das competências dos professores desta área disciplinar, criando-se, para o efeito, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Centrando a sua acção na formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, em articulação com instituições de ensino superior, o PNEP iniciou-se no ano lectivo de 2006/2007, apresentando como objectivo prioritário a melhoria do desempenho em compreensão da leitura e em expressão oral e escrita. Tal como estipulado no ponto 3 do Despacho n.º 546/2007 de 11 de Janeiro,

é objectivo central do PNEP melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

Mais recentemente, em Março de 2009, foi homologado um novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), documento em que se reconhece a aprendizagem da língua materna como componente essencial da formação escolar, configurando uma consciência cultural que progressivamente se desenvolve através do contacto com os textos (literários e não literários). Nesse documento também se aponta para a necessidade de uma abordagem transdisciplinar:

Sendo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele. (p. 12)

Em suma, partindo de um quadro normativo que reconhece o papel fulcral da disciplina de Língua Portuguesa no desenvolvimento do currículo do aluno do ensino básico, mais especificamente a importância da proficiência linguística no sucesso escolar, social e profissional do indivíduo, cabe à escola definir as competências prioritárias a desenvolver numa perspectiva transversal, determinar as actividades a implementar nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, assim como os conteúdos a elas associados. Reflectindo sobre as implicações de um currículo orientado para as competências em termos de ensino e de avaliação, estaremos a mobilizar estratégias pró-activas no sentido da formação de indivíduos implicados no seu processo de aprendizagem contínua, ou seja, de cidadãos competentes.

2.1.2. Competência em Leitura e Literacia em Leitura

De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME/DEB, 2001), a noção de competência “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. (...) A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações” (p. 9). Assim, mais do que promover a aquisição de conhecimentos, a escola deve promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes favoráveis à aprendizagem, que permitam ao sujeito aprendente a construção autónoma desse mesmo conhecimento e a sua utilização em contextos diversificados.

Desta forma, “a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia” (p. 9), que integra elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas.

Relativamente a competências essenciais (saberes que se consideram fundamentais na sociedade actual), de carácter geral, com uma operacionalização transversal, encontramos, entre outras, as seguintes:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (p. 15)

São estas competências, entre outras, que devem orientar a prática pedagógica dos professores de cada conselho de turma, para que, num esforço convergente, se desenvolvam nos alunos aprendizagens significativas, capazes de transformar a informação em conhecimento activo, passível de ser aplicado na resolução de problemas e na vida prática, a assim atingir o sucesso social, enquanto pessoa e cidadão.

Quanto às competências específicas, no que concerne à competência de leitura, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) propõem um percurso de ensino e de aprendizagem orientado para o seu alargamento e aprofundamento. Este processo sequencial encontra-se materializado na progressão dos objectivos de desenvolvimento e na dos níveis de desempenho por ciclo, como se ilustra no Quadro 1:

Quadro 1 – Leitura: objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho no ensino básico (adaptado de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997).

1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
<i>Objectivo de desenvolvimento:</i>		
Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito	Criação de autonomia na leitura e de hábitos de leitura	Fluência de leitura e a eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista
<i>Níveis de desempenho</i>		
<p>No final do 1.º ciclo, as crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • executar leitura silenciosa; • ler com clareza em voz alta; • identificar as ideias principais de um texto; • localizar no texto a informação pretendida; • antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeira linhas; • tomar a iniciativa de ler. 	<p>No final do 2.º ciclo, os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto; • identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas; • procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; • utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita; • seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista (recreativo vs. informativo; geral vs. estudo); • sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo; • ler voluntária e continuamente para recreação e para obtenção de informação (em particular com objectivo de estudo). 	<p>No final do 3.º ciclo, os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler com fluência, conservando em memória o significado do texto; • reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas deste; • utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos; • seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar; • resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo; • ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência; • distinguir as formas naturais de literatura (narrativa, dramática e lírica); estabelecer relações temáticas entre textos; • reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos.

Pela leitura do Quadro 1, facilmente se constata que é no ciclo intermédio que o processo de autonomização na leitura se desenvolve, através da selecção de estratégias de leitura, tendo em conta um determinado objectivo, para que no final da escolaridade básica tenhamos um leitor fluente (pela distinção de frases e unidades de sentido), competente (pela eficácia das estratégias de leitura utilizadas tendo em vista a compreensão) e crítico (na avaliação dos valores culturais, estéticos, éticos, políticos ou religiosos que perpassam nos textos).

Em qualquer dos ciclos, preconiza-se a leitura com duas finalidades básicas e distintas: para recreação (leitura recreativa), com o objectivo de extracção do significado de textos de diferentes tipologias que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e crítico e do pensamento divergente; e para recolha de informação (leitura para fins informativos), com o propósito de extracção do significado de textos de diferentes tipologias, com o objectivo de transformar a informação escrita em conhecimento.

Para que a aprendizagem da leitura com fins informativos tenha sucesso, a escola deve proporcionar actividades diversificadas aos alunos. No Quadro 2 apresentam-se as práticas indicadas por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997):

Quadro 2 – Práticas de leitura com fins informativos.

1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de horários; • Localização em mapas de cidades, rios, acidentes geográficos; • Consulta do calendário com fins diversos; • Procura de um número de telefone ou de uma morada na lista telefónica; • Leitura de preços de géneros, de bilhetes, de livros, ... • Leitura de instruções que constituam guias para a acção (receitas culinárias, itinerários, regras de jogos individuais e colectivos, ...); • Consulta de enciclopédias infantis; • Leitura de textos escolares no domínio da Matemática, do Meio Físico e Social e da História. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de objectivos de leitura; • Extracção e condensação de informação; • Paráfrase de macrosequências do texto; • Autoverificação sistemática da compreensão do que se está a ler; • Listagem das ideias-chave do texto; • Identificação e realce da informação relevante num contexto homogéneo; • Criação de chaves indiciadoras que permitam a posterior recuperação de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinização de estratégias diversificadas de leitura; • Condensação de informação (resumos e esquemas de textos lidos); • Preenchimento de formulários de vários tipos; • Comparação de notícias e de outro tipo de textos dos <i>media</i> quanto à objectividade e à informatividade.

Pelo exposto, verificamos que tanto os níveis de desempenho indicados para a disciplina de Língua Portuguesa como as práticas de leitura sugeridas promovem a transversalidade da compreensão na leitura, pois facilmente se transpõem esses procedimentos para as restantes disciplinas e para um contexto extra-escolar.

Note-se que também o Programa de Língua Portuguesa para o 3.º ciclo (ME, 1991) prevê uma abordagem transversal da leitura, pois uma das modalidades de leitura apontadas é a *Leitura para informação e estudo*, com o objectivo de “desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens,

com recurso eventual a novas tecnologias” (p. 37). Como processos de operacionalização são listados os seguintes, para os 7.º, 8.º e 9.º anos:

- Utilizar materiais de consulta e de estudo organizados alfabética ou tematicamente;
- Experimentar estratégias várias de leitura para obter informação;
- Localizar e seleccionar informação relevante para a concretização de projectos de trabalho;
- Organizar e classificar informação. (pp. 37-38)

Cada um dos processos é desdobrado noutros mais específicos, sugerindo-se inclusivamente materiais de apoio, como por exemplo, manuais de outras disciplinas.

Recentemente, no início do mês de Outubro de 2010, foi divulgado o projecto *Metas de Aprendizagem*⁴, da responsabilidade do Ministério da Educação, que “consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, desde o pré-escolar até ao ensino secundário”, identificando as competências e desempenhos esperados em cada ciclo de ensino, de forma a assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares. A progressão ao longo da escolaridade também está prevista, não só entre os anos finais de ciclo, como também nos anos intermédios.

Relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, no que à leitura se refere, encontramos dois domínios de referência *compreender e interpretar textos e tornar-se leitor*. Relativamente à compreensão e interpretação de textos, são consideradas a “identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes”, a “mobilização e construção de conhecimentos e de ideias”, a “identificação do sentido de palavras e de frases em contexto”, e o “domínio da complexidade textual”; quanto aos subdomínios integrados no domínio *tornar-se leitor*, encontramos “estudo e construção de conhecimentos” e “formação do gosto literário”.

No Quadro 3, apresentamos uma selecção das metas estabelecidas para os anos terminais de ciclo (4.º, 6.º e 9.º), relacionadas com a utilização de estratégias de leitura, numa perspectiva transversal.

⁴ Documento disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

Quadro 3 – Metas de aprendizagem referentes a estratégias de leitura.

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Domínio: Compreender e interpretar textos			
Subdomínio: Identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global. • Parafraseia frases do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica as ideias centrais do texto e fundamenta-as com pormenores adequados. • Usa pormenores do texto para compreender inferências. • Parafraseia parágrafos do texto. • Resume um parágrafo do texto. • Extrai conclusões da informação contida no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o modo como o autor desenvolve as ideias centrais do texto. • Cita pormenores do texto para fundamentar a compreensão de informação explícita ou implícita. • Apresenta um resumo com todas as ideias fundamentais do texto e apenas essas.
Subdomínio: Mobilização e construção de conhecimentos e de ideias	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto. • Identifica temas ou tópicos idênticos em diferentes textos. • Antecipa o conteúdo e a forma do texto e confirma essas previsões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta obras de referência (e.g.: dicionários; enciclopédias, gramáticas), em suporte de papel ou digital, para aprofundar o sentido do texto. • Usa o conhecimento prévio para ultrapassar dificuldades de compreensão colocadas pelo texto. • Antecipa o conteúdo e a forma do texto, confirma e reajusta essas previsões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta diversas fontes bibliográficas, impressas ou digitais, para aprofundar o conhecimento textual e contextual. • Usa o conhecimento prévio para detectar sentidos implícitos no texto. • Avalia, e reformula se necessário, as primeiras impressões sobre o texto após a análise do mesmo.
Subdomínio: Identificação do sentido de palavras e de frases em contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Descobre o significado de palavras desconhecidas em contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa pistas contextuais para inferir o sentido de palavras polissémicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o modo como uma palavra ou expressão contribui para o desenvolvimento de uma ideia ou para o tom do texto (e.g.: humor; ironia).
Domínio: Tornar-se leitor			
Subdomínio: Estudo e construção de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Procura espontaneamente informação sobre assuntos abordados na escola, em fontes impressas ou digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lê, de forma autónoma e eficaz, textos expositivos sobre as diferentes disciplinas curriculares, monitorizando a compreensão (e.g.: reler; sublinhar). • Selecciona e usa formas de leitura (e.g.: diminuição da velocidade de leitura; focalização em palavras-chave; leitura em voz alta), de acordo com a dificuldade do vocabulário do texto e a familiaridade com o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lê, de forma fluente, textos expositivos e argumentativos de diferentes áreas curriculares, utilizando com proficiência métodos e técnicas de estudo (e.g.: esquematizar; identificar tópicos; resumir). • Selecciona e usa estratégias de leitura (e.g.: diminuição da velocidade de leitura; releitura; leitura em voz alta) adequadas ao nível de dificuldade do texto e ao grau de conhecimento do assunto. • Utiliza a “leitura em diagonal” para identificar com rapidez e eficácia o conteúdo essencial de um texto.

A partir da leitura do Quadro 3, parece-nos que há uma aposta numa educação de qualidade, concretizada pela especificação faseada, ao longo dos três ciclos da escolaridade básica, das competências a desenvolver pelos alunos. O princípio da progressão é evidente em todos os descritores. Por exemplo, para o 1.º ciclo, pretende-se que o aluno descubra o significado de palavras desconhecidas em contexto (identificação de informação explícita); no 2.º ciclo, o aluno deve *usar pistas contextuais para inferir o sentido de palavras polissémicas* (realização de inferências); no 3.º ciclo, é expectável que o aluno identifique *o modo como uma palavra ou expressão contribui para o desenvolvimento de uma ideia ou para o tom do texto* (descoberta da intenção do autor).

Nota-se, necessariamente, uma maior exigência nos desempenhos esperados, face ao apresentado, no domínio da leitura, no *CNEB*, acompanhando a evolução da investigação e da própria sociedade. Por exemplo, parafrasear frases de um texto encontra-se actualmente como desempenho expectável no final do 1.º Ciclo, ao passo que no *CNEB* aparece apenas no 2.º ciclo; a compreensão de inferências e a extracção de conclusões surgem no 2.º ciclo, enquanto, no documento anterior, a dedução de sentidos implícitos só ocorre no 3.º ciclo; a mobilização e o uso do conhecimento prévio não encontravam expressão no *CNEB*, enquanto níveis de desempenho da competência de leitura, específica da Língua Portuguesa. Por outro lado, encontramos, actualmente, uma maior especificação de estratégias de leitura (diminuição da velocidade de leitura; focalização em palavras-chave; releitura; leitura em voz alta; leitura “em diagonal”) e de monitorização da compreensão (reler, sublinhar, esquematizar, resumir).

No entanto, sendo consensual que o desenvolvimento de competências de leitura é um factor facilitador do sucesso educativo, o entendimento do que é a leitura, do que é um leitor, varia em função do ideal de leitor que se quer formar em determinado momento (Dionísio, 2004, p. 67). Desde leitores capazes de fazer face às exigências sociais, adaptando-se a diferentes situações comunicativas, passando por leitores que assimilam atitudes e comportamentos e os reproduzem, até leitores que questionam a realidade e conseguem criar uma perspectiva pessoal e crítica.

Se se consultar os documentos programáticos em vigor, com o intuito de compreender a concepção de leitura subjacente ao discurso oficial, verifica-se, no *CNEB*, a importância de desenvolver no aluno um conhecimento da língua que lhe permita “ser um leitor fluente e crítico” (p. 31). É de salientar, igualmente, a definição de leitura apresentada no mesmo documento: “Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta compe-

tência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento” (p. 32).

Constata-se, assim, que nos documentos programáticos o ensino da leitura se orienta oficialmente no sentido de criar um leitor activo, autónomo, criativo e crítico. Reconhece-se, igualmente, a importância da leitura como um meio de acesso ao conhecimento e de aprendizagem, sempre que mobiliza competências de compreensão inferencial (descodificação de sentidos implícitos).

Apesar do enfoque numa perspectiva crítica e activa por parte do leitor, a operacionalização destas orientações tem suscitado algum desfasamento entre os pressupostos dos textos programáticos e a realidade. As práticas escolares podem ou não promover experiências de aprendizagem compatíveis com o desenvolvimento de competências de compreensão da leitura, dependendo, no dizer de Dionísio (2004), “da ênfase colocada nas dimensões constitutivas das práticas de leitura: ou estritamente operativas ou culturais ou críticas” (p. 68). Ou seja, o foco de incidência do trabalho desenvolvido, bem como o grau de envolvimento atribuído ao leitor, visível através das operações de leitura solicitadas, serão indicadores de uma determinada concepção de leitura e de leitor.

No cenário internacional da Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica (OCDE), a literacia em leitura, matemática e ciências é avaliada através de vários programas, entre os quais se destaca o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Criado em 1997, este programa teve aplicações em 2000, 2003, 2006 e 2009, tendo o número de países aumentado ao longo do tempo, registando-se a participação de 43, 41, 57 e 67 países, respectivamente (OECD, 2009). O PISA representa o compromisso dos estados membros da OCDE de monitorizar os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos de 15 anos, com base numa estrutura internacional comum. Essa idade foi escolhida por ser aquela que a maioria dos países da OCDE assinala para conclusão da escolaridade obrigatória. Assim, ao mesmo tempo que avalia as competências adquiridas ao longo de cerca de dez anos de escolaridade, os dados reflectem também a capacidade dos alunos em transpor essas competências para o prosseguimento de estudos, aprendizagem ao longo da vida e participação activa na sociedade.

Sem subvalorizar os resultados obtidos através deste estudo, Dionísio (2000) alerta para o facto de as capacidades de literacia dos indivíduos dependerem do contexto social em que são activadas: a “literacia é, assim, mais do que um conjunto de saberes,

uma prática” (p. 24)⁵. A investigadora acrescenta também que são as “exigências sociais, profissionais e pessoais que obrigam a que ler e saber ler seja imprescindível quer aos indivíduos quer às comunidades em que se integram” (p. 25). Tais necessidades justificam-se na medida em que os indivíduos com capacidades literárias limitadas têm maior dificuldade de participação social, bem como de acesso e partilha de bens culturais.

Nos documentos orientadores deste programa para o ciclo 2009 (OECD, 2009), esclarece-se, por um lado, que as definições de *leitura* e *literacia em leitura* têm evoluído, paralelamente às mudanças na sociedade e ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, o conceito de literacia em leitura evoluiu ao longo dos ciclos PISA. Se no ciclo PISA 2000, a definição era “Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (p. 23), no ciclo 2009, a essa definição é acrescentado o conceito de envolvimento (“engagement”) na leitura como parte integrante da literacia em leitura: “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (p. 23). Este envolvimento com o texto implica motivação para a leitura, prazer, controlo, diversidade de práticas, além de compreender, usar e reflectir sobre informação escrita para uma diversidade de propósitos.

Esta actualização do conceito de literacia encontra eco em Azevedo e Sardinha (2009): “o termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer” (p. 1).

Saliente-se, ainda, que os textos usados na avaliação PISA são, sobretudo, textos do dia-a-dia dos alunos e não especificamente de acordo com um currículo escolar, na medida em que se pretende avaliar a capacidade dos alunos na resolução de problemas da vida real. Este *olhar* prospectivo e transversal em direcção à aplicação de competências a novas situações, em consonância com as exigências da vida adulta é, necessariamente, diferente da avaliação tradicional, que opera retrospectivamente sobre o que se espera que os alunos tenham aprendido numa disciplina específica do currículo. Outra

⁵ Daí que a autora faça uma ressalva atendendo a que a situação de inquérito é sempre um contexto diferente de uma situação concreta de resolução de problemas (Dionísio, 2000). Parece-nos, assim, adoptando a formulação apresentada em Costa (2006), que a escola surgiria “enquanto lugar de construção das competências de literacia ou da sua descontextualização” (p. 71).

das diferenças que se salientam na avaliação do PISA é a integração de uma variedade considerável de tipos de texto, como sejam textos narrativos, expositivos, descritivos, argumentativos, instrucionais (textos contínuos), quadros e gráficos, diagramas, mapas, formulários, folhetos informativos, publicidade (textos não-contínuos).

Pelo exposto, os alunos portugueses teriam toda a vantagem em treinar os diversos tipos de tarefas de leitura representadas no PISA (compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos) e, assim, melhorar as suas competências literárias, desenvolvendo o seu próprio conhecimento e potencial. Concomitantemente, os professores deviam promover o ensino da leitura, tanto ao nível da compreensão e interpretação de textos, como ao nível da formação do leitor, tal como preconizado nos dois domínios das “Metas de aprendizagem”.

Tom Lumley⁶, na introdução à obra *Para uma avaliação da leitura na Língua Portuguesa* (Serrão, 2010, p. 7), salienta a importância da literacia em leitura como um pré-requisito para a participação na maioria das áreas da vida adulta, constituindo-se a avaliação do PISA, para aquele investigador, como um bom indicador de previsão de frequência universitária, bem como de vários tipos de sucesso económico. Nesta linha de pensamento, no documento síntese dos resultados do PISA 2009 (OECD, 2010), são referidos estudos que demonstram que as competências em literacia de leitura são variáveis mais preditivas do desenvolvimento económico e social das nações do que o número de anos de estudos: “Des études montrent que ces compétences en compréhension de l’écrit sont des variables prédictives plus probantes du bien-être économique et social des nations que le nombre d’années d’études de formation initiale et continue” (p. 6).

Esta relação entre literacia e desenvolvimento económico também está presente no estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*, da autoria de DataAngel Policy Research Incorporated (2009). Nesse relatório, perspectivado a partir do modo como os economistas encaram a literacia, reforça-se a necessidade de uma aposta eficiente neste domínio, na medida em que o conhecimento e as competências dos indivíduos podem ser postos ao serviço da produção, constituindo “um importante factor motor do crescimento económico e do desenvolvimento social equilibrado” (p. 9), uma vez que “a literacia é um elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social” (p. 9).

⁶ Tom Lumley é membro da equipa de avaliação de leitura do Australian Council for Educational Research (ACER), instituição que tem dirigido a criação de testes de cada ciclo PISA.

Questionando um pouco esta perspectiva, Costa (2006), baseando-se em Luke, Giroux e Freebody, analisa a literacia como “uma prática emancipatória integrada numa escola susceptível de formar cidadãos críticos e interventivos, mais do que dotá-los da capacidade para providenciar um determinado patamar de qualidade de vida” (pp. 73-74). Segundo Luke (cit. em Costa, 2006, p. 74), “without a critical literacy – self-critical, multidiscursive and multivoiced, discourse analytic and textually focused – content area literacy simply becomes an adjunct technology for the domestication of students into non-negotiable fields of knowledge”. Estas posições reforçam a discussão em torno do conceito de literacia, nomeadamente da função individual e social que as práticas de leitura assumem no mundo contemporâneo.

2.2. O Processo de Compreensão da Leitura

Partindo do pressuposto de que ler é mais do que descodificar a mensagem escrita, já que implica extrair significados do que é lido, ou seja, ler é compreender (Sim-Sim, 2007; Colomer e Camps, 2008; Ribeiro et al., 2010), procurámos entender o papel activo do leitor e a função motivadora do texto, num contexto significativo de aprendizagem. Para tal, apresentamos, por um lado, uma revisão dos processos presentes durante a compreensão de um texto e, por outro lado, identificamos e descrevemos alguns factores que influenciam a compreensão leitora.

Os processos de compreensão têm a ver com as actividades cognitivas e metacognitivas accionadas durante a leitura e dirigidas a elementos da frase, à articulação entre as frases, a uma visão de conjunto ou à regulação da compreensão. Giasson (2000) distingue os *microprocessos*, que permitem reconhecer a informação presente numa frase, o que envolve habilidades como o reconhecimento de palavras, a leitura de grupos de palavras e a selecção de elementos frásicos que é importante reter; os *processos de integração*, que permitem estabelecer relações entre as frases e são responsáveis pela coesão do texto, envolvendo habilidades como a identificação dos mecanismos de coesão explícitos (referentes e conectores) e a inferência de relações implícitas; os *macroprocessos*, que se orientam para a compreensão do texto no seu todo e englobam habilidades como a identificação da ideia principal, a elaboração de resumo e a utilização da estrutura do texto como auxiliares da compreensão; os *processos de elaboração*, que

implicam a realização de inferências, desde o levantamento de hipóteses ou previsões, a construção de uma imagem mental, as respostas afectivas, o raciocínio, até à integração da informação do texto nos conhecimentos anteriores; e os *processos metacognitivos*, relacionados com os conhecimentos do leitor sobre o próprio processo de leitura, a mobilização de estratégias para resolver problemas de perda de compreensão e a utilização de estratégias de estudo.

Reflectindo sobre as variáveis que influenciam o desenvolvimento do processo de compreensão leitora, Trindade (2009, p. 296) apresenta um esquema, adaptado de Tracey e Morrow, que reproduzimos na Figura 1:

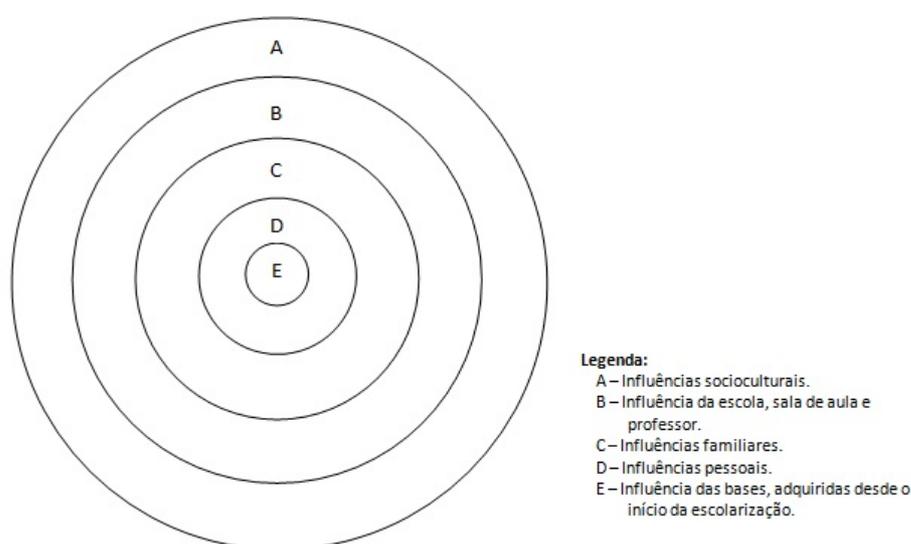


Figura 1 – Esferas de influência no desenvolvimento da compreensão leitora das crianças.

Uma vez que, no âmbito do presente estudo, não podemos manipular “variáveis extrínsecas” (Ferrer, 2003) como a situação socioeconómica e cultural do agregado familiar (apenas comprovar a sua influência, através do estudo empírico que desenvolvemos), cabe-nos examinar a “instância” aluno (o *leitor*) e a sua relação com o material escrito (o *texto*), num *contexto* significativo de desenvolvimento da competência leitora (a sala de aula). Aí, a acção do professor desempenha um papel fundamental, de forma a “inibir as consequências negativas de factores de índole social, pessoal e política que, desde há várias décadas se sabe, aparecem associados ao insucesso em compreensão leitora” (Trindade, 2009, p. 292). Ferrer (2003) avalia, igualmente, o impacto das variáveis intrínsecas no rendimento escolar, considerando que “a acção levada a cabo pelos professores e por outros membros da comunidade escolar, mediante o desenvolvimento

de determinados processos e actuações, é que explica que se consigam determinados resultados, a partir de determinadas condições iniciais” (p. 96).

De facto, as actividades propostas aos alunos, a focalização da instrução e a qualidade e adequação dos textos fazem parte da esfera de acção do professor, contribuindo ou não para a criação de ambientes motivadores de leitura e para a anulação do círculo vicioso constituído pela relação entre situação familiar económica e socialmente desfavorecida, pouco prazer na leitura e baixos níveis literácitos (Coutinho e Azevedo, 2007).

Desta forma, a acção do professor “faz a diferença” (Lopes e Silva, 2010) de forma a gerir factores derivados do *leitor*, do *texto* e do *contexto*, com o objectivo de promover uma leitura cada vez mais autónoma, eficiente (meta no final do 2.º ciclo do ensino básico) e fluente (meta no final do 3.º ciclo do ensino básico). Para isso acontecer, é preciso exigir que o aluno leia cada dia um pouco mais do que aquilo que consegue ler sozinho. Sempre que o professor estimula a aprendizagem, faz com que o aluno progrida na sua capacidade de ler textos cada vez mais complexos até se tornar um leitor fluente, ou seja, está a educar na *Zona de Desenvolvimento Próximo*⁷, de acordo com Vygotsky, que pressupõe que, com um pequeno apoio externo, o aluno atinja um nível de desempenho superior ao que consegue atingir por si só. Daí a responsabilidade do trabalho do professor, em ajudar o aluno a monitorizar o processo de compreensão, a tomar consciência de estratégias possíveis para ultrapassar dificuldades de leitura e a *tornar-se leitor*.

Apresentamos, de seguida, uma breve clarificação das instâncias *leitor*, *texto* e *contexto*, que interagem no processo de “extrair sentido do que é lido” (Ribeiro et al., 2010, p. 3).

⁷ Este conceito é entendido pelo autor como a “distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução independente de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem”. (cit. em Sá-Chaves, 2000, p. 73)

2.2.1. O Leitor

António Lobo Antunes, numa entrevista concedida à *Revista Única (Jornal Expresso*, 16 de Outubro de 2010), quando questionado sobre o que é um bom leitor, afirma que “é um leitor que fala para o livro.” Para Ferraz (2007), “um bom leitor é capaz de atribuir sentido ao que lê” (p. 37) e fá-lo de uma forma tanto mais eficiente quanto tiver adquirido automatismos básicos (rapidez e fluência de leitura, estratégias para retirar informação de um texto, para identificar o essencial, conhecimento de vocabulário); se possuir conhecimentos linguísticos; se possuir conhecimentos sobre o assunto; se tiver a capacidade de inferir sentidos implícitos; se identificar as características tipológicas dos textos. E, acrescentamos nós, se se sentir motivado para e com a leitura, assumindo uma atitude activa e consciente que lhe permita explorar o texto e enriquecer a sua competência leitora, ou seja, corroborando a opinião de Sardinha (2007), “o aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor” (p. 6).

Para Ribeiro et al. (2010), “nos factores derivados do leitor são incluídas variáveis como as estruturas cognitivas e afectivas do sujeito e os processos de leitura que este activa” (p. 8), ou seja, a instância *leitor* agrega os conhecimentos que o indivíduo possui sobre a língua e sobre o mundo, os seus interesses e expectativas e as estratégias de que se socorre para entender o texto, num processo dialógico de construção de sentidos.

Segundo Giasson (2000), as estruturas cognitivas dizem respeito, por um lado, aos conhecimentos acerca da língua, nos planos fonológico, sintáctico, semântico e pragmático, e, por outro lado, aos conhecimentos sobre o mundo, sendo que “quantos mais conhecimentos os alunos tiverem adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura” (p. 28). Leslie e Cadwell (cit. em Araújo, 2007) salientam que o desconhecimento do significado de mais de dez por cento de palavras interfere na compreensão:

Quando o significado de uma percentagem elevada das palavras desse texto não é conhecido, a compreensão fica comprometida. Como indicador geral, os alunos devem conhecer cerca de noventa por cento das palavras que se encontram num texto para que o possam compreender. (p. 12)

Considerando que ler é uma actividade complexa que requer alguma capacidade de pôr em relação as informações apresentadas no texto com os conhecimentos e expe-

riências anteriores do leitor (o seu “repertório de leitura”, segundo Smith), a “bagagem” cultural do sujeito permite-lhe uma melhor construção do sentido do texto. Desta forma, o leitor não se limita a ser um receptor de informação; em contrapartida, durante o processo de compreensão activa conhecimentos prévios e põe-nos em interacção com a informação proporcionada pelo texto. Rumelhart (cit. em Ribeiro et al., 2010) encara os conhecimentos prévios como a causa de dificuldade de compreensão sempre que o leitor não possui os conhecimentos adequados, sempre que os sinais do texto não permitirem activar esses conhecimentos ou se o leitor interpretar a situação de modo diferente do leitor (p. 9). Daí a importância de ampliar o conhecimento dos alunos, pois, dessa forma, aumenta-se a capacidade de compreensão dos textos.

Em conformidade, Sim-Sim (2007) aponta duas “regras de ouro” no ensino da leitura: conversar antecipadamente com os alunos sobre o tema do texto e desenvolver intencional e explicitamente o léxico dos alunos (p. 10), concluindo que

o ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (p. 11)

As estruturas afectivas, para Giasson (2000), “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor” (p. 31). Atitudes como atracção/repulsão, adesão/rejeição e indiferença manifestam-se nas várias actividades de leitura e condicionam o processo de compreensão, tal como o interesse do leitor perante o tema do texto.

Segundo OECD (2009), investigação recente reconhece a motivação, a atitude e o comportamento activo como elementos como factores essenciais relacionados com o desempenho na leitura:

The development of reading literacy is not confined to the development of skills and knowledge. It also involves motivation, attitude, and behaviour. Current research recognises these elements as key factors relating to reading achievement (see Guthrie & Wigfield, 2000; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). (...) Results from PISA 2000 show that, in every participating country, students’ levels of reading engagement were positively and significantly correlated with their reading proficiencies. In fact, engagement in reading had the largest median correlation with achievement, exceeding even the median correlation between reading literacy and socioeconomic status. (p. 69)

O desenvolvimento da compreensão na leitura não se limita ao desenvolvimento de conhecimentos e atitudes do leitor. Pressupõe, segundo Irwin (cit. em Giasson, 2000), o recurso a habilidades necessárias para compreender uma informação contida numa frase, efectuar ligações entre as frases, apreender o sentido global do texto, estabelecer inferências ou gerir o processo de compreensão.

Relativamente aos processos de inferência, Araújo (2007) considera que a capacidade para inferir o sentido de informação que não está explícita no texto é uma característica dos bons leitores. A autora salienta igualmente que “o treino em estratégias cognitivas e metacognitivas pode levar os alunos a melhorar consideravelmente a compreensão inferencial” (p. 11), sendo que esse treino passa por “levantar questões durante a leitura, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir pequenas parcelas de texto”, além da reflexão sobre o tipo de compreensão a que corresponde as perguntas de um texto (p. 11).

Reconhecendo a importância do treino da compreensão inferencial no desenvolvimento da competência de leitura, cabe-nos reflectir sobre a situação dos alunos que terminam o 3.º ciclo do ensino básico e a forma como o currículo, os manuais e os professores exercitam este tipo de compreensão. Segundo Araújo (2007, p. 14), em Portugal, privilegia-se a compreensão literal em detrimento da compreensão inferencial quer nas orientações curriculares, quer nos manuais escolares. Se analisarmos os níveis de desempenho propostos por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) para os três ciclos do ensino básico (cf. Quadro 1), verificamos que, para os 1.º e 2.º ciclos, não há indicações claras quanto ao ensino de inferências; apenas no 3.º ciclo aparece a dedução de sentidos implícitos. Esta situação pode explicar, em parte, os baixos resultados de alunos portugueses em estudos internacionais, já que países com melhores desempenhos nos testes internacionais (PISA) têm indicações precisas quanto à necessidade de ensinar os vários processos de compreensão, com ênfase nos processos inferenciais (Araújo, 2007).

No entanto, a leitura exige ainda uma outra ordem de processos essenciais para corrigir interpretações erradas. O desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que apresentamos no subcapítulo seguinte, permite aumentar as probabilidades de sucesso na leitura, pois, segundo Ribeiro et al. (2010), “os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos” (p. 12).

2.2.1.1. As estratégias de leitura

Entendemos, na linha de pensamento de Roldão (2009), o acto de ensinar como uma acção estratégica com o sentido de *fazer alguém aprender* (p. 28), ou seja, “uma acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (p. 55). Esta noção implica necessariamente a definição de um conjunto de acções organizadas (concepção, planificação, desenvolvimento didáctico, regulação e avaliação) com vista a encontrar a “*melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular – seja esse conteúdo cognitivo-conceptual, factual, processual, atitudinal*” (p. 56).

Na perspectiva do aluno, Balula (2007) define *estratégia* como “um conjunto de procedimentos que permitem seleccionar, avaliar, dar continuidade ou abandonar determinadas acções para atingir um determinado objectivo” (p. 84). Assim, as estratégias de leitura são procedimentos de acesso ao texto escrito que, depois de interiorizados pelos alunos, podem ser transferidos para múltiplas situações dentro e fora da escola, contribuindo para uma aprendizagem ao longo da vida. Essas estratégias podem ocorrer em diferentes momentos: antes, durante ou após a leitura.

Ao analisar as condições escolares de produção de leitores, Dionísio (2000) refere que “aprender a ler exige aprendizagem de procedimentos de ordem variada, a sua mecanização e treino intelectual. Exige ainda o domínio de uma capacidade estratégica que regula as acções em função dos objectivos e da intenção para a leitura” (p. 43). A autora acrescenta ainda que “a capacidade de saber escolher uma acção de entre um conjunto possível e estar disso consciente é um traço distintivo dos bons leitores” (p. 43).

Sim-Sim e Viana (2007) salientam a importância do domínio de estratégias em ordem a atingir a compreensão do texto:

A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. (p. 58)

Portanto, ensinar a ler e, concomitantemente, aprender a ler, implica perceber as estratégias mais eficazes para abordar um texto escrito, ou seja, para obter, avaliar e usar a informação.

Concentramo-nos nesta competência, pois nas palavras de Dionísio (2000), “o sucesso escolar depende muito da leitura: todo o saber aí transmitido está preservado na escrita, o acesso a esse saber e a avaliação da sua aquisição implicam a leitura (p. 42).” Urge, então, reflectir sobre a forma de aceder a esse saber (os processos de compreensão) para que a leitura se torne numa efectiva ferramenta de aprendizagem em todas as disciplinas e em todas as idades, ultrapassando a aprendizagem escolar.

No percurso interactivo de construção do significado, o leitor competente, na opinião de Sequeira e Sim-Sim (cit. em Sardinha, 2007), é autónomo e proficiente, isto é, compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetiza a informação e aplica-a a novas situações, monitoriza a sua aprendizagem, apoiando-se em quatro estratégias fundamentais: resumir, questionar, clarificar e predizer.

Magalhães (2006), baseando-se em Goodman, aponta quatro estratégias que se desenvolvem durante a actividade de ler. São elas a selecção (que implica a escolha de informação de acordo com as características do texto, expectativas e sentido e a rejeição de indicações redundantes), a predição ou antecipação (que permite ao leitor a construção de hipóteses de sentido), a inferência (que permite completar a informação explícita do texto, recorrendo o leitor aos seus conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas memorizados para inferir o que está implícito) e a confirmação (a fim de validar as predições e inferências desenvolvidas anteriormente, sendo esta uma estratégia de monitorização da compreensão).

Balula (2007), no seu trabalho de investigação sobre *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*, sintetiza algumas estratégias para melhorar a compreensão dos alunos, como por exemplo, o autoquestionamento (antes, durante e após a leitura), a paráfrase de cada secção do texto à medida que se avança na leitura e a organização da informação adquirida (sublinhar as ideias principais, antecipar, resumir). Em relação ao autoquestionamento, Silva e Sá (cit. em Balula, 2007, p. 76) dizem-nos que essa estratégia permite “dirigir a atenção para aspectos importantes do texto; aumentar a motivação e estabelecer objectivos para a leitura; encorajar o leitor a processar activamente a informação; encorajar a formulação de hipóteses e a sua testagem; e promover a auto-avaliação da própria compreensão”. Parafrasear o texto, permite aos alunos, segundo Balula (2007), ultrapassar a dificuldade, que muitas vezes têm, em dizer pelas suas próprias palavras as ideias contidas no texto e exercitar a capacidade de transmitir a informação essencial de um texto que pretendem assimilar. Além disso, a paráfrase pode ser utilizada como forma de auto e hetero-avaliação da compreensão dos

textos. Quanto à organização da informação adquirida, ela pode ser feita, segundo aquele investigador, “de uma forma linear, analítica, criadora de palavras ou, por outro lado, de uma forma global, espacial, criadora de imagens e estruturas” (p. 77). Importa encontrar um equilíbrio entre estas duas formas de tratar a informação envolvidas na leitura.

Concentrando a sua atenção na acção do professor, estrategicamente orientada para o desenvolvimento da compreensão leitora, Trindade (2009) apresenta um conjunto de estratégias para leitura de textos informativos:

- Utilizar os seus conhecimentos e as pistas textuais para fazer predições e controlar, clarificar ou alargar essas predições;
- Utilizar aspectos internos e externos dos textos informativos, para promover e controlar a compreensão;
- Questionar aspectos menos claros do texto;
- Conseguir gerar ideias elaboradas sobre o texto;
- Organizar, desorganizar e reorganizar os textos;
- Sumariar o conteúdo textual;
- Ligar a informação recolhida a textos (informações) já conhecidos;
- Reflectir, crítica e pessoalmente, sobre a leitura informativa e os seus preceitos;
- Utilizar a língua escrita e oral para formular, expressar e reflectir sobre as ideias desencadeadas. (p. 304)

Ao reflectir sobre as estratégias para a compreensão da leitura de textos informativos, Sim-Sim (2007) considera que o ensino da compreensão de textos não ficcionais implica ensinar estratégias que auxiliem (i) a identificar o tema central e o seu desenvolvimento; (ii) a escolher os aspectos mais importantes de acordo com o objectivo da leitura; (iii) a reconhecer a estrutura do texto. Desta forma, as estratégias específicas deste tipo de texto, devem incidir sobre

- a mobilização do conhecimento prévio sobre o tema;
- o ensino de vocabulário específico presente no texto;
- o ensino de estratégias de mapeamento visual da estrutura do texto e da relação entre as ideias expostas;
- o questionamento com vista à construção de um modelo mental do texto;
- a sintetização da informação. (p. 26)

Em suma, ponderando o contributo de diversos autores, é possível destacar alguns pontos de contacto: questionar, clarificar, organizar, comunicar, que estão na base do estudo empírico que desenvolvemos. Conscientes de que “a capacidade de extrair informação relevante de textos escritos é fundamental para que a leitura se con-

verta num instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento de outras competências e não fique reduzida a uma aprendizagem escolar” (Martins e Sá, 2007), questionámo-nos se os alunos de 9.º ano participantes na nossa investigação dominariam as múltiplas estratégias de abordagem dos textos para compreenderem o que liam e, assim, processarem melhor os conteúdos a aprender nas várias disciplinas.

2.2.2. *O Texto*

A instância *texto* refere-se ao material objecto de leitura. Giasson (2000) refere a intenção do autor e o género literário, a estrutura e o conteúdo do texto como aspectos principais desta variável e critérios de classificação dos textos. Com efeito, a intenção de informar ou persuadir pode condicionar o tipo de texto, assim como a estrutura (o modo como as ideias se organizam) se adapta ao conteúdo (contar uma história *versus* apresentar ou explicar um conceito).

A constatação de que os níveis de compreensão variam em função do tipo de texto usado, sendo que os jovens compreendem melhor os textos narrativos do que os textos informativos (Giasson, 2000, p. 39) também está presente nos resultados do PISA. Reportando-se ao facto de os alunos portugueses apresentarem um desempenho superior perante textos narrativos, na avaliação PISA 2000-2006, Ribeiro et al. (2010, p. 3) avançam, como possível explicação para esse facto, a frequência com que são abordados no contexto escolar.

Azevedo (2007) alerta-nos para a importância dos textos que os professores seleccionam para trabalhar em sala de aula, “para além da necessidade de serem pessoalmente relevantes, é igualmente importante que sejam semanticamente significativos, isto é que tenham algo a comunicar aos seus leitores” (p. xiii), sob pena de se gerar desmotivação com consequências a nível do sucesso escolar. Por outro lado, não descuidando a pesquisa de informação, o autor considera que

a promoção do gosto e prazer pela leitura se concretiza quando os textos, sendo semanticamente ricos, apelam, pelos seus espaços em branco e elementos não ditos, explicitamente à cooperação interpretativa dos seus leitores e ostensivamente prometem/sugerem múltiplos percursos de leitura. (p. xiii)

Reconhecendo a importância do texto enquanto elemento que pode ou não promover experiências significativas de leitura, procurámos analisar o papel do manual escolar de língua portuguesa, enquanto repositório de textos.

2.2.2.1. O manual escolar

Para Dionísio (2005), o manual escolar define saberes e práticas legítimas na comunidade de leitores, na medida em que “é uma voz com poder para estabelecer o *corpus* de textos legítimos e as normas de comportamento face aos textos, em consequência, configurando as capacidades de os compreender e interpretar e a vontade de os ler” (p. 35), consubstanciando-se, desta forma, como “textos fechados” (p. 36). De facto, as práticas de interpretação desenrolam-se seguindo um percurso linear, direccionado a um sentido único, pré-determinado pelos autores do manual, sem considerar o papel activo e crítico do leitor (professor ou aluno). Os leitores tornam-se, assim, “consumidores e não intérpretes, em sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, receptores acrícos de esquemas convencionais, cuja posição é a de procurar nos textos os sentidos que outros postulam” (p. 36).

Segundo Azevedo (2003), “os textos e as formas de os interrogar configuram-se como uma espécie de currículo oculto, contribuindo para a legitimação de determinados modos de ler e para a valorização de determinados tipos de leitor” (p. 227), podendo ter esta configuração do manual escolar, que se interpõe entre currículo e professor, um efeito nefasto ao nível da competência leitora dos alunos (Tapadas, 2007).

Num estudo realizado anteriormente, Dionísio (2000) destaca os manuais escolares como instâncias fundamentais para a construção de comunidades interpretativas pelas práticas pedagógicas que induzem, ou seja, “a análise de manuais de Português é um meio para construir a teoria da leitura operacionalizada numa determinada comunidade, num determinado momento histórico” (p. 15). Com efeito, os manuais constituem, por um lado, referência para a planificação das acções dos professores, pois, quando não são usados directamente, é no conjunto de manuais que as editoras colocam à sua disposição que se baseiam para a construção de materiais personalizados; por outro lado, circunscrevem as aprendizagens dos alunos, pelos textos que apresentam, pelos conteúdos que desenvolvem de forma mais ou menos aprofundada, pelas propostas de actividades que praticam e pela avaliação que solicitam. Relativamente à literatura, esta fica, muitas

vezes, fora da escola, na medida em que é reduzida ao texto, recortado e normalizado no manual escolar, direccionado para um único sentido e ao serviço de uma metalinguagem esvaziada de valor significativo para os alunos. Daí a necessidade de adoptar “um projecto social e político para a formação de leitores, enformado por uma dimensão crítica que não reduza os indivíduos a simples ‘decodificadores’ e ‘utentes textuais’ (Dionísio, 2004, p. 73), que se limitam a assimilar os sentidos construídos por outros.

Rui Vieira de Castro (no prefácio à obra *A construção escolar de comunidades de leitores*, de Maria de Lourdes Trindade Dionísio, 2000) salienta que, por ser um recurso didáctico relevante no processo de ensino e de aprendizagem de competências de leitura, o manual escolar de Língua Portuguesa corre o risco de aparecer como “expressão de um movimento hoje reconhecível tendente à descapacitação profissional dos professores” (p. 8), pela sua centralidade nas práticas dos professores, pela imposição de sentidos subjacentes aos esquemas de leitura apresentados e pela regulação das aprendizagens.

Igualmente relevante, neste tema, é a análise feita por Costa (1998) sobre manuais escolares de língua portuguesa do 1.º ao 11.º ano. A autora refere-se à coerência entre os materiais de leitura, as estratégias de ensino e o modo de verificação da compreensão ao longo da escolaridade; concluiu que a homologia entre práticas de ensino e de aprendizagem podem conduzir o aluno a um saber responder hábil nos questionários de português, apesar de poder ter problemas de compreensão da leitura em geral. Constatação similar é também apresentada por Roldão (2003): “não é tão raro assim que os chamados ‘bons alunos’ (...) sejam muito pouco competentes quando colocados fora do formato tradicional de teste ou exame, face a situações que requerem aplicação de conhecimento ou de resolução de problemas concretos” (p. 59). Verifica-se, assim, que as dificuldades de leitura vão emergir noutras disciplinas e em situações do quotidiano, sobretudo se não for suficientemente treinada a compreensão inferencial, associada à leitura de vários tipos de textos.

Além disso, vários estudos (Dionísio, 2000; Balça, 2007) e a nossa prática lectiva dizem-nos que a presença constante do manual na sala de aula é prejudicial para a promoção de hábitos de leitura, na medida em que os alunos não contactam fisicamente com o livro. Na perspectiva de Balça (2007),

a omnipresença do manual escolar, na aula de Língua Portuguesa, afasta as crianças dos livros. Na verdade, o contacto com o objecto livro revela-se basilar, não só porque as crianças o manipulam, mas também porque se apercebem da sua materialidade. O manual escolar não concorre

para que as crianças entendam a leitura como uma experiência cultural e relevante, uma vez que lhes permite aprender a ler sem livros, não contribuindo, deste modo, nem na promoção de uma educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura. (p. 131)

Acresce a esta situação o facto de os manuais estarem em vigor durante um período de tempo alargado (no caso do actual 9.º ano, o manual escolar foi adoptado em 2004 e manter-se-á até 2013, devido à introdução progressiva dos Novos Programas de Português para o Ensino Básico). No final do período de adopção, este manual continuará a oferecer cada vez mais perspectivas obsoletas de leitura, que não se coadunarão com a formação de um leitor competente, capaz de responder às exigências da sociedade.

2.2.3. *O Contexto*

Após a definição de dois vértices (*leitor e texto*) que interagem no processo de compreensão da leitura, incidimos a nossa atenção no terceiro pilar deste triângulo, o *contexto*. Este compreende, segundo Giasson (2000), as condições psicológicas, sociais e físicas em que se processa a leitura, pois a intenção, a motivação ou o interesse do leitor, o meio social em que se desenvolve a leitura, muitas vezes determinado pelo professor, e as condições físicas do ambiente podem ser ou não propícios ao envolvimento do leitor com o texto e, daí, à compreensão.

Para Ribeiro et al. (2010), “motivar para a leitura passa também por criar objetivos de leitura” (p. 6), com significado para o leitor. Segundo as investigadoras, “se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor” (p. 6). No sentido de comprovar a importância da intenção de leitura na compreensão e retenção de informação, Giasson (2000) relata uma experiência, na qual se pedia a leitura de um texto com a descrição de uma casa a dois grupos de sujeitos e posterior relato a partir do ponto de vista de um eventual comprador e de um assaltante. O resultado foi diferente: o primeiro grupo destacou características da casa, enquanto o segundo grupo se concentrou na localização de portas e na inexistência de vizinhos. Esta experiência parece indicar que a maneira como o leitor aborda o texto (o ponto de vista do eventual comprador ou o ponto de vista do assaltante) influencia o que ele compreende e as informações que retém.

As condições físicas, como o nível de ruído, a temperatura, o conforto, a hora do dia, o tempo disponível, o espaço, actuam não apenas sobre a leitura, mas sobre a aprendizagem em geral (Giasson, 2000), pois “ditam uma maior ou menor disponibilidade mental para a leitura” (Ribeiro et al., 2010, p. 6).

O contexto social diz respeito, segundo Giasson (2000), a “todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da actividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares” (p. 42), o que implica considerar situações de leitura individual *versus* leitura perante um grupo, leitura sem apoio *versus* leitura orientada, leitura em voz alta *versus* leitura silenciosa.

Sendo nosso objectivo perceber como se ensina a ler na escola, mais especificamente na sala de aula, apresentamos, no subcapítulo seguinte, uma breve síntese da acção basilar do professor, enquanto “organizador de situações” de leitura e “proponente de tarefas” (Ribeiro et al., 2010, p. 6), pois a forma como prepara esses momentos de leitura (desde a motivação, a activação dos conhecimentos prévios, a selecção de textos, as actividades propostas durante e após a leitura) será fundamental, quer para o ensino da leitura, quer para a formação de leitores.

2.2.3.1. O ensino explícito da compreensão na leitura

Contrariamente às competências do domínio do oral, a leitura não é nem uma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997); daí a necessidade de um ensino directo que se prolonga por toda a escolaridade e tem reflexos na aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente às práticas pedagógicas, elas estão, de acordo com Alves (2007), “dependentes das características profissionais e pessoais de cada docente que, dentro do grau de autonomia que possui, abordará o ensino da leitura de acordo com a sua perspectiva” (p. 33). Considerando que, segundo Sim-Sim (2007), o ensino explícito da compreensão da leitura não tem sido uma prática docente comum, limitada, muitas vezes, ao ensino da decifração, tem sido deixado aos alunos “o papel de ‘adivinhar’ o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso” (p. 24). Esta situação tem reflexos nos resultados dos alunos em provas nacionais e internacionais, pois, de acordo com Sim-Sim (2007), muitos alunos têm dificuldade em descobrir a forma de abordar um texto e, “perante textos de complexidade variada, não são capazes de colher a

informação neles contida e com ela construir o conhecimento de que precisam para estudar, trabalhar e até mesmo fruir o prazer da leitura recreativa” (p. 24). Neste sentido, a autora acrescenta que

o ensino explícito da compreensão de textos tem por objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto. (p. 24)

Para Magalhães (2006), a aprendizagem da leitura centrava-se, tradicionalmente, em dois aspectos: os métodos de ensino e os pré-requisitos necessários a essa aprendizagem. No entanto, investigações nas últimas décadas do século passado vieram salientar a urgência de clarificar os procedimentos e estratégias activadas no acto de ler, assim como o comportamento do leitor.

Adam e Starr (cit. em Magalhães, 2006) apresentam uma classificação de modelos de leitura: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interactivos. No primeiro caso, pressupõe-se que a aprendizagem da leitura se processa de forma hierarquizada dos planos inferiores para os superiores, ou seja, do grafema para o lexema, da frase para o texto; no segundo caso, sugere-se o contrário, isto é, o leitor parte dos seus conhecimentos e expectativas, antecipa um sentido que, posteriormente é verificado pela leitura; por fim, os modelos interactivos, tal como o próprio nome deixa antever, implicam uma interacção equilibrada entre os processos ascendentes e descendentes, a fim de evitar distorções na aprendizagem da leitura. O aluno adquire as competências de nível inferior, automatiza-as e concentra-se, posteriormente, nos processos mais complexos da compreensão.

Giasson (2000), por seu turno, desenvolve dois modelos de ensino da compreensão da leitura: o modelo de ensino explícito e o modelo de ensino do tipo “intervenção antes-durante-depois da actividade de leitura”. O ensino explícito visa mais ensinar as estratégias a usar do que a aquisição de “habilidades”, ou seja, não interessa apenas saber como fazer (“habilidade), mas também saber o que fazer (o quê), por que fazer (porquê) e em que situação (quando). De acordo com o segundo modelo, numa primeira etapa, há a estimulação dos conhecimentos dos alunos e são feitas previsões sobre a leitura; depois, os alunos são incitados a verificarem as suas previsões e a fazerem outras, relacionando o texto com os seus conhecimentos; finalmente, os alunos resumem

o texto, verificam se as expectativas sobre a leitura foram satisfeitas e fazem apreciação sobre o texto.

O modelo assente em três etapas (pré-leitura, leitura e pós-leitura) valoriza, efectivamente, o leitor enquanto «construtor de sentidos» (Dionísio, 2004, p. 72) que, servindo-se do texto, das suas vivências e da sua intenção de leitura, atinge uma fruição plena do texto. É importante frisar que esta centralidade na formação de um leitor crítico, competente e reflexivo está na base do *Programa de Leitura Fundamentado na Literatura*, desenvolvido por Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp. Este Programa desenvolve-se com actividades de pré-leitura, actividades durante a leitura e actividades após a leitura, com os objectivos de, num primeiro momento, de acordo com Pontes e Barros (2007), “activar e construir a competência enciclopédica do aluno (...), encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências ” (p. 71), e despertar a curiosidade dos alunos; num segundo momento, visa-se preparar o aluno para usar estratégias de compreensão, concentrá-lo na estrutura do texto, focar a sua atenção na riqueza expressiva da linguagem, facilitar a compreensão sobre aspectos particulares do texto, de forma a que o aluno experimente “uma relação afectiva com o texto” (p. 72); num terceiro momento, pretende-se promover a reflexão sobre o texto, oral ou escrita, identificando o que foi ou não significativo, face às expectativas criadas inicialmente.

Estes modelos dão orientações sobre como ajudar os alunos a desenvolver as suas competências de leitura, constituindo contributos para a formação de leitores competentes, que saibam tirar proveito dos textos em termos pessoais e sociais. Por acreditarmos que o leitor é um agente activo que reconstrói o significado do texto à medida que lê, sendo a capacidade de mobilizar estratégias de leitura um dos factores que permite diferenciar os bons e os maus leitores, convocámos o modelo assente em actividades de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura para o nosso estudo empírico.

Estas actividades constituem, sobretudo, alternativas aos questionários unívocos presentes nos manuais escolares. Alves (2007) salienta, para além das questões relativas à formação teórica de cada docente, o lugar de destaque que o manual escolar ocupa, infelizmente, nas práticas pedagógicas em torno da leitura, uma vez que, muitas vezes, consistem na leitura de textos, formulação de perguntas de avaliação e exercícios sobre o funcionamento da língua ou sobre aspectos formais do texto. Por estas razões, o manual escolar parece condicionar bastante os seus leitores, uma vez que restringe as actividades e valida determinadas práticas.

Neste sentido, o ensino da compreensão da leitura com base no manual escolar pode ser redutor (pela presença massiva de *perguntas sobre o produto*, que avaliam a aquisição de conhecimentos) e não ensina verdadeiramente o aluno a ler o texto escrito (pela ausência de *perguntas sobre o processo*, que promovem a explicitação do raciocínio e das estratégias utilizadas), daí ser necessário adoptar outros modelos de ensino que ensinem efectivamente o aluno a ler, tornando-o um elemento mais activo e, por isso, um leitor mais capaz e autónomo. Considerando a importância do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, apresentamos, no Quadro 4, alguns exemplos de perguntas orientadas para o processo de leitura, que concretizam essas estratégias, contrastando-as com perguntas orientadas para o produto.

Quadro 4 – Perguntas sobre o produto *versus* Perguntas sobre o processo de compreensão da leitura. (adaptado de Giasson, 2000)

Perguntas sobre o produto	Perguntas sobre o processo
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual é o nome de ...?</i> • <i>Em que lugar se passa a história?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é que te faz dizer que ...?</i> • <i>O que é que precisas de saber para compreender a frase?</i> • <i>O que é que te permitiu prever o que aconteceu?</i> • <i>O que é que te pode ajudar a encontrar o sentido da palavra ...?</i> • <i>O que é que te fez gostar da história?</i> • <i>Porque é que o título foi bem escolhido?</i>

Pela leitura do Quadro 4, facilmente se constata que as respostas às perguntas que incidem sobre o produto implicam uma simples verificação, breve e localizável num determinado segmento do texto, mesmo que o leitor não o tenha percebido. De acordo com Colomer e Camps (2008), estas actividades, *orientadas a ler para aprender* “não ensinam a compreender o texto, porque não mostram ao aluno os caminhos que pode seguir para construir o significado” (p. 73), contrariamente às actividades *orientadas a aprender a ler*.

Na linha de pensamento de Dionísio (2004), mais do que consumir informação (e desta forma reproduzir a cultura instituída), a leitura deve permitir o questionamento do que parece normal, ou seja, segundo Silva (cit. em Dionísio, 2004, p. 69), “o leitor precisa de desenvolver um posicionamento diante dos factos e das ideias que circulam através dos textos”, quer estes sejam do domínio funcional ou literário, uma vez que um dos factores que inibe a formação de leitores não é o texto, mas a forma como é dado a ler e a motivação para se dar a ler assim.

2.3. A Avaliação da Compreensão da Leitura

Questionamos, então, como avaliar se os alunos compreendem ou não o que lêem? O que é que pode constituir um indicador inequívoco de compreensão? Tapia (2003) aponta alguns indicadores que podem ser considerados como critérios de compreensão do lido, como sejam conhecer o significado dos termos e das expressões que fazem referência a conceitos-chave no texto; representar adequadamente as relações entre as proposições que conformam o texto; identificar a estrutura que dá organização ao texto; entender a intenção do autor; produzir inferências; captar conotações emocionais produzidas a partir de determinado efeito estilístico.

Para a avaliação das várias facetas da compreensão em leitura, em sala de aula, pode recorrer-se a vários procedimentos, mais ou menos formais, dependendo a sua utilização do objectivo da avaliação. Tapia (2003) refere a *evocação livre* como um dos métodos mais utilizados para avaliar a compreensão global de um texto. No entanto, pedir ao aluno que diga o que se recorda do texto depois da sua leitura levanta alguns problemas, como a concentração em detalhes. Outro procedimento indicado por este autor é o *questionário sistemático*, ou seja, “a formulação de perguntas abertas de tipo específico, para comprovar tanto aspectos parciais como globais da compreensão” (p. 190). Ambos os procedimentos apresentam limitações que advêm do facto de, caso o aluno responda incorrectamente, isso também poder dever-se a problemas de expressão. Daí este autor apontar os *testes fechados de escolha múltipla* como aqueles que apresentam melhores potencialidades.

Se nos concentrarmos em momentos de construção do significado do texto, podemos distinguir uma fase de questionamento prévio, que permite verificar o domínio de conhecimentos sobre o tema, formular hipóteses de leitura a partir do título ou de ilustrações, estabelecer objectivos ou aferir o interesse do aluno perante o tema. Numa segunda fase, durante a leitura, torna-se essencial averiguar a capacidade do aluno de prever o conteúdo do texto, de fazer inferências, de utilizar os indícios textuais para identificar os factos relevantes, de monitorizar a compreensão, recorrendo a estratégias de regulação ou resolução de problemas a fim de recuperar a compreensão. Numa terceira fase, após a leitura, há que identificar as capacidades do aluno em recapitular, esquematizar, resumir ou comentar o que leu.

2.3.1. *Dimensões da Compreensão Leitora*

O enfoque colocado em determinada operação de leitura, em detrimento de outras, poderá ser um indicador das capacidades de leitura consideradas mais importantes, quer na perspectiva individual do professor (práticas de sala de aula), quer na perspectiva oficial (provas de avaliação externa).

Relativamente às *solicitações* de interpretação de texto apresentadas aos alunos, Dionísio (2000) aponta uma categorização que passa pelas seguintes operações de leitura: *identificação, inferência, síntese, juízo de valor, justificação, mobilização, classificação* (p. 189). No primeiro caso (“identificação”), exige-se apenas a localização de informação que se encontra explícita no texto, sem requerer qualquer reorganização; no caso da “inferência”, o esforço interpretativo é maior, pois as “solicitações de inferência visam o preenchimento de espaços em branco, a formulação de conclusões” (p. 186), ou seja, a descoberta dos sentidos implícitos do texto; a categoria “síntese” implica análise, selecção, generalização e organização de informação, portanto, uma mobilização de “porções textuais superiores à palavra e/ou às frases” (p. 187); quanto à operação “juízo de valor”, ela requer a formulação de uma resposta crítica sobre o texto, permitindo igualmente que o aluno relacione a informação textual com os seus conhecimentos e experiências pessoais, o que conduz a um envolvimento mais activo com o texto; a “justificação” implica a explicitação do raciocínio seguido em movimentos anteriores, ou seja, trata-se de “solicitar evidência para um produto antes apresentado” (p. 188); a “mobilização” pressupõe a convocação de conhecimentos prévios para a interpretação do texto, ou seja, exige a activação de um “repertório cognitivo relativo à língua, aos textos, ao mundo, indispensável para compreender um texto” (p. 188); por último, a operação de “classificação”, considerada como “o acto de inclusão de um objecto numa dada categoria (neste caso linguística ou textual)” (p. 189), corresponde a “uma forma de entender os textos apenas como repositórios de conteúdos gramaticais e como pretextos para a consecução de outros objectivos da disciplina que não especificamente os da construção de sentidos” (p. 189).

Além desta categorização apresentada por Dionísio, considerámos, como referentes de avaliação da compreensão leitura, as provas de avaliação externa (internacionais e nacionais) e outros instrumentos, que passamos a desenvolver nos subcapítulos seguintes.

2.3.1.1. O quadro de referência para a literacia de leitura do PISA 2009

A dificuldade ao nível da compreensão leitora é atestada pelos resultados inferiores à média da OCDE na avaliação do PISA nos ciclos 2000 (com o desempenho de 470), 2003 (com o desempenho de 478) e 2006 (com o desempenho de 472), atingindo, em 2009, pela primeira vez desde o início do programa, pontuações situadas na média dos desempenhos dos países participantes, no domínio da literacia de leitura, com o desempenho de 489 (ME/GAVE, 2001; Ramalho, 2004; Ferreira, 2007; Serrão, Ferreira e Sousa, 2010). Note-se que “a escala utilizada em cada uma das literacias [leitura, matemática e ciências] foi construída de forma a que, no conjunto dos países da OCDE, a média fosse de 500 pontos e que cerca de dois terços dos alunos tivessem entre 400 e 600 pontos” (ME/GAVE, 2001). Essas pontuações representam graus de proficiência⁸ em determinado aspecto da literacia.

A escala de leitura utilizada na avaliação PISA encontra-se dividida em cinco níveis de conhecimento e de competências, tendo em consideração os processos de recuperação de informação, interpretação de texto, reflexão e avaliação, além do formato do texto, de forma a descrever o que os estudantes conseguem fazer, através da associação das tarefas a níveis de dificuldade. Reproduzimos, seguidamente, na Figura 2, a associação entre os cinco níveis e a pontuação na escala PISA (OCDE, 2006, p. 32).

Nível	Pontuação
1	De 335 a 407
2	De 408 a 480
3	De 481 a 552
4	De 553 a 625
5	Acima de 625

Figura 2 – Associação entre níveis de níveis de proficiência e a pontuação na escala PISA.

O estabelecimento de níveis de proficiência permite descrever o desempenho dos estudantes identificados com cada um desses níveis. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com

⁸ Esclarece-se que, no PISA, “*proficiência* significa que os estudantes situados em determinado ponto da escala de literacia em leitura teriam 62% de probabilidade de responder correctamente aos itens referentes a esse ponto.” (OCDE, 2006, p. 30).

sucesso. Apresentamos, no Quadro 5, uma descrição sumária dos cinco níveis de proficiência em literacia em contexto de leitura (Ramalho, 2004, p. 46).

Quadro 5 – Descrição dos cinco níveis de proficiência em literacia de leitura.

Níveis	Extrair informação	Interpretar	Reflectir e avaliar
5	Localizar e, possivelmente, pôr em sequência ou combinar várias partes de informação bastante implícita, em que algumas partes podem ser exteriores ao corpo principal do texto. Inferir que informação do texto é relevante para a tarefa. Lidar com informação profundamente plausível e/ou informação exaustiva acessória.	Explicar o significado de linguagem com <i>nuances</i> ou demonstrar uma compreensão exaustiva e pormenorizada do texto.	Avaliar criticamente ou pôr hipóteses, remetendo para conhecimentos especializados. Lidar com conceitos contrários às expectativas e traçar uma compreensão profunda de textos longos ou complexos.
<p>Textos contínuos: Analisar textos cuja estrutura do discurso não seja óbvia e não esteja explicitamente marcada, a fim de discernir a relação entre partes específicas do texto e a sua intenção ou tema implícitos.</p> <p>Textos não contínuos: Identificar padrões entre as muitas partes de informação expostas, cuja apresentação pode ser longa e detalhada, por vezes referindo-se a informação externa à que está exposta.</p>			
4	Localizar e, possivelmente, pôr em sequência ou combinar várias partes de informação bastante implícita, em que cada parte pode ter de corresponder a vários critérios, num texto cujo contexto ou forma são familiares. Inferir que informação do texto é relevante para a tarefa.	Usar um elevado nível de inferência baseada no texto, para compreender e aplicar categorias num contexto não familiar e para explicar o significado de uma secção de um texto, tendo em conta o texto como um todo. Lidar com ambiguidades, ideias que são contrárias às expectativas e ideias expressas de forma negativa.	Usar conhecimentos formais ou comuns para pôr hipóteses sobre um texto ou para o avaliar criticamente. Demonstrar uma compreensão precisa de textos longos e complexos.
<p>Textos contínuos: Seguir ligações linguísticas ou temáticas ao longo de vários parágrafos do texto, frequentemente na ausência de marcadores discursivos claros, de forma a localizar, interpretar ou avaliar informação implícita ou a inferir o seu significado psicológico ou metafísico.</p> <p>Textos não contínuos: Escrutinar um texto longo e pormenorizado para descobrir informação relevante, frequentemente com pouca ou nenhuma ajuda de organizadores, tais como títulos ou grafismo especial, com o objectivo de localizar várias partes de informação que serão posteriormente comparadas ou combinadas.</p>			
3	Localizar e, em alguns casos, reconhecer a relação entre partes de informação, em que cada qual pode ter de corresponder a vários critérios. Lidar com informação eminentemente acessória.	Combinar várias partes de um texto, de forma a identificar uma ideia principal, compreender uma relação ou explicar o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar, tendo em conta muitos critérios.	Estabelecer ligações ou fazer comparações, fornecer explicações ou avaliar uma característica de um texto. Demonstrar uma compreensão exaustiva do texto em relação a conhecimentos familiares e da vida quotidiana; ou remeter para conheci-

		Lidar com informação acessória.	mentos menos comuns.
<p>Textos contínuos: Usar convenções de organização textual, quando existem, e seguir ligações lógicas implícitas ou explícitas, tais como relações de causa e efeito, através de frases ou parágrafos do texto, de forma a localizar, interpretar ou avaliar informação.</p> <p>Textos não contínuos: Considerar um enunciado à luz de um segundo documento ou enunciado, possivelmente em formato diferente, ou combinar várias partes de informação espacial, verbal e numérica, num gráfico ou numa tabela, para retirar conclusões sobre a informação.</p>			
2	Localizar uma ou mais partes de informação, em que cada qual pode ter de corresponder a vários critérios. Lidar com informação acessória.	Identificar a ideia principal num texto, compreender relações, formar ou aplicar categorias simples ou explicar o significado no âmbito de uma parte limitada do texto, em que a informação não é explícita e se requer inferências de nível inferior.	Estabelecer ligações ou fazer comparações entre o texto e conhecimentos exteriores ao mesmo; ou explicar uma característica do texto remetendo para a experiência e as atitudes pessoais.
<p>Textos contínuos: Seguir ligações lógicas e linguísticas no âmbito de um parágrafo para localizar ou interpretar informação, ou sintetizar informação, ao longo de textos ou partes de um texto, a fim de inferir o objectivo do autor.</p> <p>Textos não contínuos: Demonstrar compreensão de uma estrutura implícita de uma apresentação visual, tal como diagramas simples em forma de árvore ou tabelas, ou combinar duas partes de informação de um gráfico ou tabela.</p>			
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explícita, em que cada qual, em geral, corresponde a um único critério, e o texto inclui pouca ou nenhuma informação acessória.	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explícita, em que cada qual, em geral, corresponde a um único critério, e o texto inclui pouca ou nenhuma informação acessória.	Estabelecer uma ligação simples entre informações do texto e conhecimentos comuns e da vida quotidiana.
<p>Textos contínuos: Usar a redundância, títulos de parágrafos ou convenções gráficas comuns para formar uma impressão da ideia principal do texto ou para localizar informação explícita, no âmbito de uma curta secção do texto.</p> <p>Textos não contínuos: Focar partes distintas de informação, em geral no âmbito de uma única apresentação, tal como um mapa simples, um gráfico de linhas ou um gráfico de barras.</p>			

Pelo exposto, tendo em conta as pontuações médias obtidas pelos estudantes portugueses (situadas em 2000, 2003 e 2006 no nível 2 e, em 2009, no nível 3), constatamos que, nos três primeiros ciclos, em termos médios, os alunos conseguiam realizar apenas tarefas básicas de leitura, envolvendo a localização simples de informação, inferências de nível inferior, compreensão do significado de partes bem definidas do texto e o estabelecimento de ligações entre o texto e conhecimentos exteriores ao mesmo. Em 2009, regista-se uma evolução positiva, situando-se os alunos portugueses, em termos médios, no nível imediatamente superior. Assim, o seu perfil já aponta para a capacida-

de de realizar tarefas com complexidade moderada, que envolvem a localização de vários segmentos de informação, de forma a comparar, contrastar ou categorizar; a compreensão exaustiva do texto e sua relação com o conhecimento familiar e quotidiano.

Perante estes resultados modestos, assumidos politicamente como informantes nacionais, faz todo o sentido promover reflexões sobre os desempenhos dos alunos portugueses e formas de os melhorar. Segundo Fernandes (2008),

os estudos internacionais podem pressionar os mais diversos agentes do sistema educativo no sentido de alterarem as suas práticas e procedimentos, podem ajudar os governos a justificar ou a fundamentar mudanças nos currículos, nos sistemas de formação de professores, nos sistemas de alocação de recursos às escolas ou nos sistemas de gestão e administração escolar. Mas podem também constituir uma pressão sobre os próprios governos para que adequem e alterem as suas políticas educativas. (p. 125)

No entanto, há que reconhecer as limitações do próprio PISA. De facto, para Ferrer (2003), as conclusões dos estudos internacionais “surgem limitadas pela perspectiva macroscópica adoptada, que leva ao desprezo de pormenores importantes, pela visão pouco contextualizada com que abordam os sistemas educativos, e pela estandarização imposta pelos seus métodos e técnicas de análise” (p. 101). Daí a necessidade de combinar essas informações relevantes com outro tipo de análises para a avaliação do rendimento escolar, sendo precisamente na possibilidade de cruzamento de dados que reside o seu interesse.

2.3.1.2. Provas de avaliação externa - Língua Portuguesa, 3.º ciclo

Um dos problemas fulcrais com que se depara o nosso sistema educativo é travar a impreparação dos alunos no que ao conhecimento da língua materna diz respeito, nomeadamente no desenvolvimento da compreensão leitora.

Esta deficiência tem sido comprovada através das provas de avaliação externa, pelos resultados medianos no Exame Nacional de Língua Portuguesa de 3.º ciclo (com uma média de 56% quer em 2009, quer em 2010⁹) e pelo resultado no Teste Intermédio

⁹ Fonte: Júri Nacional de Exames. Informação disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/JNE/Documents/Estat/2010/Resultados_EB_2010.pdf, consultada em 02/02/2011.

de Língua Portuguesa, em 2010, com uma média nacional de 52%, sendo o desvio padrão de 17,5¹⁰.

De acordo com o estipulado no Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, “a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” Neste sentido, concentrámo-nos nas provas de avaliação externa de Língua Portuguesa, 3.º ciclo, aplicadas no ano lectivo 2009/2010, uma com carácter formativo (o Teste Inter-médio de Língua Portuguesa) e outra com carácter sumativo (a Prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa). Ambas fornecem informação sobre o desenvolvimento de competências adquiridas pelos alunos e pretendem criar, nas escolas, hábitos de análise e reflexão sobre os desempenhos manifestados quer na avaliação externa, quer, comparativamente, na avaliação interna.

A elaboração das provas de avaliação externa é da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE) e tem por referência o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e o Programa de Língua Portuguesa em vigor, avaliando as competências e os conteúdos a elas associados, passíveis de avaliação em prova escrita de duração limitada. Quanto ao objecto do nosso estudo, a leitura, as duas provas realizadas no ano lectivo 2009/2010 avaliaram competências similares (GAVE, 2009b; GAVE, 2009c):

- Reconstrução do significado de textos em função da relevância e da hierarquização das suas unidades informativas;
- Avaliação do significado e da intencionalidade de mensagens em discursos variados;
- Relação de textos com contextos de produção;
- Domínio de estratégias que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos;
- Organização e correcção da expressão escrita.

Pelo exposto, constata-se que a compreensão da leitura é fundamentalmente verificável através da avaliação dos significados que emergem dos textos, tanto os explícitos como os implícitos, contrapondo-se a uma prática pedagógica (baseada no manual escolar) de análise de texto como ponto de partida para avaliação de conhecimentos de cariz literário ou linguístico.

¹⁰ Fonte: GAVE, Projecto Testes Intermédios 2009-2010, Informação n.º 10.

Relativamente aos tipos de texto que foram objecto de avaliação, o Teste intermédio de Língua Portuguesa apresentou um texto de carácter informativo (Texto A), que constituiu o suporte de itens em que se privilegiou a avaliação de competências de leitura, através de itens de resposta fechada, e um texto poético (Texto B), o qual constituiu o suporte de um item de resposta aberta extensa orientada, em que se privilegiou a avaliação de competências dos domínios da leitura e da escrita. A prova de exame de Língua Portuguesa, aplicada no mesmo ano lectivo, integrou um texto de carácter informativo (Texto A), que constituiu o suporte de itens em que se privilegiou a avaliação de competências de leitura, através de itens de resposta fechada; um texto poético (Texto B), que constitui o suporte de itens em que se privilegiou a avaliação de competências dos domínios da leitura e da escrita, através de itens de resposta aberta e de itens de resposta fechada; e um texto pertencente ao *corpus* de obras para leitura orientada do 9.º ano (Texto C), neste caso, as estrofes 33 e 34 do Canto I de *Os Lusíadas*, que constituíram o suporte de um item de resposta extensa orientada, em que se privilegiou a avaliação de competências dos domínios da leitura e da escrita.

Cotejando as duas provas, verifica-se alguma continuidade quanto aos tipos de texto (ambas apresentaram, em primeiro lugar, um texto informativo e, em segundo lugar, um texto poético) e tipologia de itens. A grande diferença residiu na ausência de um texto narrativo, poético ou dramático, suporte de itens em que se privilegiasse a avaliação de competências dos domínios da leitura e da escrita, através de itens de resposta aberta e de itens de resposta fechada.

A importância destes instrumentos de avaliação reside no facto de, através das operações de leitura solicitadas, analisarmos a concepção de leitura e o perfil de leitor considerados de referência a nível nacional. No estudo realizado por Paulo Alves (2007), *Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura - Uma análise de provas de avaliação*, o autor conclui que “os princípios que presidem à elaboração das provas oficiais são coerentes com o perfil de leitor e leitura contidos nos textos programáticos” (p. 129), na medida em que neles se perspectiva o trabalho do leitor como sendo fundamentalmente “uma tarefa de reconstrução dos significados do texto e não uma actividade caracterizada pela transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários, pela imitação de modelos, etc., conforme é encarada frequentemente nas práticas pedagógicas” (p. 129).

2.3.1.3. Outros instrumentos e técnicas de avaliação da compreensão na leitura

Sim-Sim e Viana (2007) procedem ao levantamento, identificação e avaliação de vinte e seis instrumentos existentes em Portugal para aferição do desempenho em leitura por parte dos alunos até ao sexto ano de escolaridade. As autoras salientam a lacuna de instrumentos de avaliação de leitura ao nível do segundo ciclo, apesar de a temática aparecer abordada em quase uma centena de trabalhos académicos. Em contrapartida, foram registados instrumentos para a avaliação de comportamentos emergentes de leitura e escrita em populações pré-escolares ou a iniciar o primeiro ciclo do ensino básico.

Face à escassez de medidas fiáveis, válidas e aferidas nacionalmente, as autoras apresentam ainda um conjunto de propostas de procedimentos a adoptar para a definição de marcos nacionais de referência (*benchmarks*) relativamente à competência de leitura dos alunos até ao final do segundo ciclo do ensino básico. Essas propostas passam pela definição e justificação de critérios e etapas de referência de desempenho em leitura, incluindo a definição de descritores de proficiência na leitura de palavras e na compreensão de textos; pela enunciação de medidas (escalas e subescalas de leitura) e domínios de avaliação de leitura (leitura de palavras isoladas e leitura de textos), por cada etapa de escolaridade.

Desta forma, pretende-se determinar patamares de desempenho mínimo para um percurso académico de sucesso. Por outro lado, esta necessidade de estabelecer marcos de referência para o desempenho surge na sequência de estudos internacionais comparativos, nos quais Portugal teve uma participação modesta, nomeadamente o estudo *Reading Literacy*, organizado, em 1991, pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), destinado a alunos de 4.º e 9.º anos de escolaridade, aplicado em 32 países; o PILRS (*The Progress in International Reading Literacy Study*) – 2003, centrado na capacidade de leitura do 4.º ano; e o PISA (2000, 2003, 2006 e 2009)¹¹.

Como medidas de política educativa, destacamos a publicação *online*, em Outubro de 2010, do projecto “Metas de Aprendizagem”, como referencial nacional, identifi-

¹¹ No caso português, na década de 90, destacaram-se dois relatórios: o estudo da autoria de Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993), realizado no âmbito do estudo internacional “Reading literacy”, intitulado *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa* e o estudo da autoria de Benavente et al., 1996, *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Neste estudo, concluiu-se que o perfil geral de literacia do país era bastante fraco, conclusão correlacionada, segundo Dionísio (2000), “com os níveis de instrução e a natureza dos contextos de socialização primária” (p.24).

cando as competências a desenvolver em cada disciplina e os desempenhos esperados, nos vários ciclos de ensino. No sentido de promover a melhoria progressiva dos resultados, foi lançado o “Programa Educação 2015”¹², que tem, entre outros, os objectivos de elevar as competências básicas dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e aprofundar o envolvimento das escolas na concretização dos compromissos em matéria de política educativa. Como indicadores nacionais de qualidade educativa são apontados os resultados em provas de avaliação externa (provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática), que, em 2015, deverão melhorar em quatro pontos percentuais as classificações positivas (partindo de uma classificação de 70,7% em 2009/2010, a Língua Portuguesa deverá atingir 74,7% em 2015).

No plano internacional, Portugal “comprometeu-se a assegurar, até 2020, a melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA.” (p. 6). Nestes domínios, a meta estipulada, conforme resolução do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação¹³, é a diminuição da percentagem (para valores inferiores a 15%) de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências, considerando-se “fracos” os resultados que se situam nos níveis de proficiência 1 e -1 (inferior a 1) do PISA.

¹² Documento acedido em 9 de Fevereiro de 2011 e disponível em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/programa_educacao_2015.pdf.

¹³ Documento acedido em 16 de Fevereiro de 2011 e disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>.

**III. PRÁTICAS DE
LEITURA: UM
ESTUDO DE CASO**

“Um projecto de pesquisa constitui a lógica que une os dados a serem recolhidos (e as conclusões a serem retiradas) às questões iniciais de um estudo” (Yin, 2005, p. 39)

Se analisarmos morfológicamente a palavra “investigação”, verificamos que ela deriva do termo latino “investigatio” (in+vestigium), sendo que o prefixo “in” remete para a acção de entrar e “vestigium” corresponde a vestígio, marca deixada por pessoas no local por onde passam, indício, sinal¹⁴. Etimologicamente, “investigar é entrar nos vestígios, procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou” (Sousa, 2005, p. 11), sendo, portanto, um processo de descoberta, de procura de conhecimento a partir de indícios, colocando várias hipóteses de significado e testando-as.

No âmbito da presente investigação, partimos temporalmente dos *vestígios* deixados no Teste Intermédio de Língua Portuguesa, caminhámos em demanda daquilo que os vestígios *indiciam* (perfil do aluno leitor que conclui a escolaridade obrigatória num determinado estabelecimento de ensino, sujeito a um determinado percurso na aprendizagem da leitura), com a finalidade de produzir conhecimento que seja útil àquela comunidade educativa, da qual a investigadora faz parte.

Assim, as questões orientadoras desse percurso foram as seguintes:

- Há diferenças significativas no desempenho dos alunos em função do género, da idade e do contexto socioeconómico?
- Que representações têm os alunos da *leitura*?
- Até que ponto os alunos dominam e utilizam estratégias de leitura para atingirem uma melhor compreensão?
- Como é feita a avaliação da compreensão na leitura no manual escolar adoptado na escola?
- Será que os alunos consideram a LP como promotora de aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências essenciais em todas as disciplinas?
- Como é considerada, nos documentos de gestão pedagógica da escola, a transversalidade da língua materna, mais especificamente a competência leitora dos seus alunos?

¹⁴ Cf. definição de *vestígio*, proposta por Academia das Ciências de Lisboa (Ed.), 2001.

3.1. Caracterização do Estudo

Numa primeira parte, o estudo centrou-se nas representações de alunos de 9.º ano de escolaridade de uma escola básica do distrito de Évora, inseridos num determinado contexto de aprendizagem, sobre a leitura em geral e as estratégias utilizadas antes, durante e após a leitura de um texto, pretendendo aferir em que medida as práticas pedagógicas apreendidas e utilizadas pelos alunos se relacionavam com o seu desempenho numa prova de avaliação externa, o Teste Intermédio de Língua Portuguesa, aplicado no ano lectivo de 2009/2010, no dia 28 de Janeiro de 2010.

Partindo dos normativos legais sobre a reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro) e das potencialidades da gestão flexível do currículo e incidindo, por outro lado, nas competências gerais de carácter transversal, nas quais a compreensão em leitura se insere, a segunda parte da investigação visou verificar a concretização das medidas de política educativa ao nível dos documentos de gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas em causa, nomeadamente o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma. Outro instrumento que mereceu a nossa atenção, pela primazia nas práticas de leitura em sala de aula, foi o manual escolar de Língua Portuguesa adoptado na Escola para o 9.º ano de escolaridade. Pretendíamos averiguar se estes documentos reflectiam e promoviam uma valorização da leitura como domínio de formação transdisciplinar, atendendo à realidade e necessidades dos alunos e da escola.

Este estudo, com cinco unidades de análise, como ilustra a Figura 3, pretendeu em última análise explorar contextos de leitura significativos para o aluno (expressos nos documentos orientadores da escola, apreendidos e actualizados diariamente pelos alunos nas várias disciplinas) e relacioná-los com a formação de um leitor competente, avaliada, neste caso, pelo Teste de Compreensão da Leitura e com os resultados escolares no conjunto das várias disciplinas.

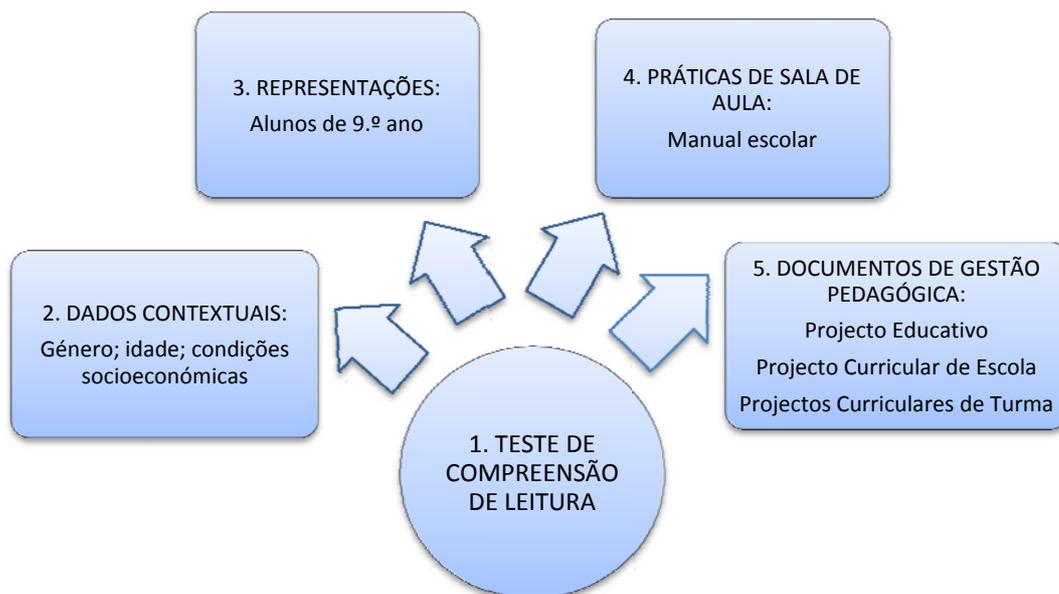


Figura 3 – Desenho da investigação.

3.2. Opções Metodológicas

Tendo como base as questões de investigação que nortearam todo o processo de recolha de dados, com os objectivos de tentar compreender a forma como lê um aluno de 9.º ano, numa determinada escola, e construir conhecimento sobre essa realidade, delineámos o enquadramento metodológico da nossa investigação.

Face à complexidade e fluidez do problema, desenvolveu-se uma abordagem que privilegiou a cooperação metodológica, isto é, o contributo da complementaridade dos paradigmas quantitativo e qualitativo (Neto, s.d.) para a compreensão do fenómeno em estudo, nas suas múltiplas dimensões. Foi, portanto, o objecto a estudar o factor determinante da escolha dos métodos.

Como afirmam Shaffer e Serlin, citado em Moraes e Neves (2007):

os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. (p. 75)

Verifica-se, então, que a complementaridade metodológica traz benefícios consideráveis à investigação, pois permite a comprovação bilateral dos dados e, desta forma, aprofunda as análises efectuadas. Neste cenário, pareceu-nos que a abordagem de teor mais quantitativo seria mais adequada para caracterizar o desempenho dos alunos nas várias disciplinas e no teste de compreensão de leitura, enquanto uma abordagem de teor mais qualitativo seria reservada para compreender o contexto escolar, assim como as causas, as representações dos alunos sobre a leitura e as práticas de ensino e de aprendizagem que conduziram aos resultados nessa prova de avaliação externa. Salienta-se igualmente o importante contributo de uma abordagem qualitativa tendo em conta a dimensão metacognitiva da pesquisa. Desta forma, segundo Flick (2005), “os objectos não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu contexto quotidiano” (p. 5).

Uma vez que se tem a intenção de analisar e promover a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa ao nível da compreensão em leitura numa determinada escola, mediante actores definidos para o efeito, a estratégia de estudo de caso pareceu-nos a mais ajustada, pois permitiu aprofundar o conhecimento de um aspecto da realidade. Esta estratégia possibilitou uma compreensão em profundidade, se bem que não generalizável, dos vários factores que contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora num determinado contexto educativo.

3.3. Estratégia de Estudo de Caso

Sendo o estudo de caso uma forma de fazer pesquisa em ciências sociais¹⁵, optámos por esta estratégia por várias razões. Em primeiro lugar, na opinião de Yin (2005),

os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (p.19)

Como se depreende da leitura deste relatório, as questões de investigação focalizaram-se na forma como liam os alunos de 9.º ano, de uma escola do distrito de Évora

¹⁵ Robert K. Yin (2005) refere os experimentos, os levantamentos, a análise de arquivos, as pesquisas históricas e os estudos de caso como as cinco principais estratégias de pesquisa nas ciências sociais.

(o seu ambiente natural), sendo este um tema actual bastante complexo, com repercussões no sucesso escolar e na integração socioprofissional do indivíduo. Por outro lado, a investigadora (embora professora de Língua Portuguesa de uma das turmas de 9.º ano) não teve qualquer controlo sobre os eventos comportamentais descritos. A sua posição foi a de uma observadora testemunha dos acontecimentos relatados, sem qualquer tipo de manipulação.

Em segundo lugar, de acordo com Yin, o estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências, tanto qualitativas como quantitativas, podendo ficar limitado a uma delas. No sentido de caracterizar de forma abrangente a realidade a estudar, procurando identificar diversos processos interactivos, as fontes principais da nossa investigação foram o Projecto Educativo do Agrupamento, o Projecto Curricular de Escola, os Projectos Curriculares de Turma, o Questionário ao Aluno, o manual adoptado e o Teste Intermédio de Língua Portuguesa¹⁶.

Em terceiro lugar, tendo em conta a tipologia de estudos de caso usados para fins de pesquisa, proposta por Yin (2005), (i) estudos causais ou explanatórios, (ii) estudos descritivos e (iii) estudos exploratórios, esta estratégia pareceu-nos, de facto, a mais adequada, pois pretendíamos compreender o desempenho dos alunos no final da escolaridade obrigatória ao nível da compreensão na leitura, explicá-lo e descrevê-lo, à luz de um determinado contexto temporal (ano lectivo de 2009/2010) e espacial (uma Escola Básica do distrito de Évora), ou seja, uma determinada comunidade educativa. Este estudo é, ainda, potencialmente exploratório, pois dele emergem linhas de actuação futura para melhorar o desempenho dos alunos daquela escola na competência de leitura. Em conformidade com Sousa (2005), considerámos o passado (o percurso de leitor até ao 9.º ano), o presente (balizado no desempenho no teste de compreensão da leitura / Teste Intermédio de Língua Portuguesa e marcado pelas representações dos alunos acerca da leitura) e o futuro (perspectiva de sucesso futuro, aprendizagem ao longo da vida), no todo do sujeito.

Estamos conscientes das fragilidades que frequentemente se apontam aos estudos de caso, sobretudo a sua impossibilidade de estabelecer generalizações, colocando deste modo em causa a sua utilidade científica. Todavia, segundo Lewin (cit. em Sousa, 2005), “a validade e o carácter provativo do caso dependem exclusivamente da sua rea-

¹⁶ Num dado momento, ainda se colocou a hipótese de realizar um inquérito aos professores de Língua Portuguesa; no entanto, por limitações de tempo, tal linha de investigação foi abandonada.

lidade, da sua autenticidade, e não da sua frequência ou da sua representatividade em relação a uma média estatística” (p. 139).

3.4. População-alvo

A concretização do estudo prevê, de acordo com Tuckman (2000), a definição de um “grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (p. 338).

Tal como referido ao longo do relatório, a nossa investigação circunscreveu-se a uma Escola Básica do distrito de Évora. Trata-se da escola sede de Agrupamento, constituído por seis Jardins-de-Infância (sendo um deles pólo itinerante), seis escolas do 1.º ciclo, um Centro Escolar e uma escola de 2.º e 3.º ciclos, com componentes semi-urbanas e rurais.

A Escola recebe maioritariamente alunos provenientes das freguesias que constituem o Agrupamento. No ano lectivo 2009/2010, frequentavam o Agrupamento 1343 crianças/alunos, desde a Educação Pré-Escolar (237), passando pelo primeiro ciclo (481), pelo segundo ciclo (255), pelo terceiro ciclo do ensino básico (310 alunos no ensino regular e 50 alunos em cursos de educação e formação), até à educação e formação de adultos (10)¹⁷. A população discente era relativamente homogénea, não se verificando impacto de diversidade linguística ou étnica.

Relativamente ao grau de escolarização dos encarregados de educação dos alunos, constatou-se que tinham, predominantemente, como habilitações literárias, o 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico. No plano profissional, eram, maioritariamente, trabalhadores por conta de outrem, efectivos ou contratados, sendo o nível socioeconómico das famílias médio-baixo¹⁸. No ensino básico, 30% dos alunos manifestavam carências económicas e eram apoiadas pela Acção Social Escolar, integrando-se no escalão A (53%) ou no escalão B (47%)¹⁹.

¹⁷ Dados fornecidos pela Direcção do Agrupamento.

¹⁸ Dados constantes no Projecto Educativo da Escola 2009-2012.

¹⁹ Dados fornecidos pela Direcção do Agrupamento.

O corpo docente da Escola era constituído por 94 profissionais dos vários níveis de educação/ensino, com serviço lectivo distribuído, sendo 66 do quadro da escola, 7 de outro quadro de escola, 9 do quadro de zona pedagógica e 12 contratados²⁰.

A opção por esta escola baseou-se no critério de *conveniência*, ou seja, a selecção de casos foi feita pela facilidade de acesso (Flick, 2005, p. 71), uma vez que era nesta escola que a investigadora exercia a sua actividade profissional, conhecendo, portanto, de uma forma aprofundada, toda a sua realidade, quer ao nível dos recursos humanos quer ao nível material. Por outro lado, como havia uma relação afectiva com a instituição objecto da investigação, era sua intenção envolver-se posteriormente num processo de supervisão que, reconhecendo algumas disfunções no sistema escolar, tivesse legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos alunos ao nível da compreensão na leitura, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

De acordo com os objectivos da investigação delineados, a população ou universo alvo do estudo era constituída pelas quatro turmas de 9.º ano de escolaridade, do ensino regular (ano lectivo de 2009/2010), num total de setenta e sete alunos, ao qual foram retirados dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, um aluno que anulou a matrícula antes da aplicação do questionário e um aluno que respondeu de forma aleatória ao questionário, invalidando-o. Ainda que a dimensão do universo permitisse recolher dados de cada um dos casos e, ao mesmo tempo, suportasse as análises de dados planeadas, foi retirada desse universo uma turma de 9.º ano (dezanove alunos), que se disponibilizou para a aplicação-piloto do questionário. Ficámos, então, com uma amostra constituída por cinquenta e quatro alunos (70% do universo), agrupados em três turmas, assegurando, com razoável confiança, a extrapolação dos resultados da investigação para o universo em estudo, constituído por quatro turmas, pois a amostra era *representativa* do mesmo. Segundo Hill e Hill (2009), “a palavra ‘representatividade’ implica que a amostra e o universo são muito semelhantes em termos de características relevantes ao estudo” (p. 42).

²⁰ Dados fornecidos pela Direcção do Agrupamento.

3.5. Procedimentos de Recolha de Dados

Os procedimentos de recolha e análise de dados estiveram, necessariamente, adequados à natureza mista (qualitativa e quantitativa) desses dados. Apesar do enfoque numa dimensão quantitativa, recorrendo-se a técnicas de análise estatística adequadas, no caso dos itens incluídos no Questionário ao Aluno e relacionados com o teste de compreensão da leitura, na interpretação dos dados foi imprescindível o contributo de métodos qualitativos. Recorreu-se ainda a procedimentos de análise documental, aquando da leitura dos documentos de gestão pedagógica da Escola e do manual escolar.

A recolha de dados teve lugar durante o segundo e terceiro períodos lectivos, de acordo com a seguinte calendarização (Quadro 6):

Quadro 6 – Calendarização da recolha de dados.

Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	Calendarização
Teste intermédio de Língua Portuguesa	28 de Janeiro de 2010
Questionário (preparação e validação)	Março e Abril de 2010
Questionário (aplicação)	Maio de 2010
Manual escolar	Junho de 2010
Pautas de avaliação sumativa	Julho de 2010
Projecto Educativo	
Projecto Curricular de Escola	Agosto de 2010
Projectos Curriculares de Turma	

Salienta-se que o mês de Fevereiro de 2010 foi imprescindível para o tratamento dos dados do Teste Intermédio de Língua Portuguesa, uma vez que esta prova de avaliação externa foi corrigida e classificada pelos professores de Língua Portuguesa a leccionar o 9.º ano de escolaridade, no grupo dos quais se inseria a investigadora. Foram os resultados dessa prova (com uma média de 48,7%) que deram uma nova motivação à investigação, fazendo com que se procedesse a uma reflexão aprofundada sobre o desempenho dos alunos na competência leitora (*output*), incidindo igualmente no percurso de cada aluno-leitor e estratégias de leitura utilizadas ou não (*input*).

Respeitámos os procedimentos éticos exigidos por qualquer investigação que envolva relações humanas. Em primeiro lugar, solicitámos autorização à Direcção-Geral de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), através do sítio da internet concebido especi-

ficamente para aplicação de inquéritos em meio escolar²¹, cumprindo-se todos os procedimentos estipulados, nomeadamente o envio de um resumo do projecto e o instrumento de recolha de dados, a fim de ser submetido a uma análise técnica. A autorização consta no Anexo 1. Posteriormente, o “acesso ao campo de estudo” (Flick, 2005), a escola por nós escolhida, foi autorizado pela Direcção da escola (Anexo 2). Seguiu-se a averiguação da disponibilidade das professoras de Língua Portuguesa que leccionavam o 9.º ano para aplicar o Questionário numa das suas aulas. Por último, foi feita uma breve comunicação aos alunos participantes no estudo, a qual acompanhou o Questionário, com os objectivos de fazer um breve enquadramento de estudo, garantir a confidencialidade das respostas e dar instruções quanto ao seu preenchimento.

3.5.1. *Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados*

Para Sousa (2005), “a metodologia a empregar na investigação deverá adequar-se prioritariamente aos sujeitos e só secundariamente aos objectivos do estudo” (p. 34). Daí a opção pelo principal instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, de forma a minimizar alguns constrangimentos na verbalização de opiniões (caso optássemos por entrevista), situação que não é de descurar, tendo em conta a idade dos alunos.

A triangulação²² dos dados foi conseguida a partir do ponto de vista externo, dada pelos resultados do Teste Intermédio de Língua Portuguesa; concentrou-se num ponto de vista individual, o Questionário preenchido por cada aluno de 9.º ano; divergiu para uma perspectiva de grupo-ano, analisando-se o manual escolar de Língua Portuguesa, adoptado para esse ano de escolaridade, e os projectos curriculares das turmas envolvidas nesta investigação; finalmente, convergiu para a cultura de escola, expressa no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola; este processo teve o objectivo de “procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si” (Sousa, 2005, p. 172).

²¹ cf. <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/investigacao/Paginas/Inqueritosmeioescolar.aspx>

²² Segundo Sousa (2005), o termo triangulação deriva da navegação marítima e da geografia militar, onde se localiza um determinado ponto pela sua direcção e distância em relação a três pontos referenciais diferentes.

3.5.1.1. O Teste de Compreensão da Leitura (Teste Intermédio de Língua Portuguesa, 9.º ano, 2010)

Uma vez que não foram encontrados instrumentos específicos para avaliação da compreensão leitora por parte dos alunos no final do 3.º ciclo do ensino básico, socorremo-nos de uma prova de avaliação nacional, o Teste Intermédio de Língua Portuguesa (TILP), realizado pela primeira vez no ano lectivo 2009/2010²³. Tal como a designação “intermédio” deixa transparecer, o teste foi aplicado, de forma facultativa, no decurso do ano lectivo, em data estipulada a nível nacional para o efeito (no caso do ano lectivo 2009/2010, foi escolhido o dia 28 de Janeiro de 2010), sendo corrigido e classificado pelo professor da disciplina.

Neste teste, seleccionámos os grupos e itens directamente relacionados com a leitura, a fim de se proceder a uma avaliação do desempenho dos alunos alvo do nosso estudo.

O TILP (Anexo 5), sendo uma prova de avaliação externa, de teor formativo, visa contribuir para a melhoria das aprendizagens. De acordo com a *Informação n.º 1* (GAVE, 2009a), tem como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos, por referência a padrões de âmbito nacional, e ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem. Além disso, através da análise dos resultados²⁴, o TILP fornece informação relevante para que os professores possam desenvolver estratégias de actuação, dirigidas à superação de eventuais dificuldades detectadas, ainda no decorrer do ano lectivo.

A elaboração do teste é da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e, tal como consta na *Informação n.º 2* (GAVE, 2009b), tem por referência o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME/DEB, 2001) e o Programa de Língua Portuguesa para o 3.º ciclo do ensino básico, avaliando as competências e os conteúdos a elas associados, passíveis de avaliação em prova escrita de duração limitada.

²³ O Projecto *Testes Intermédios*, da iniciativa do Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional, teve o seu início, no 3.º ciclo, em 2008, com a disciplina de Matemática, alargando-se pela primeira vez, no presente ano lectivo, à disciplina de Língua Portuguesa.

²⁴ No caso do presente estudo, tal como referido anteriormente, a análise dos resultados obtidos pela totalidade dos alunos de 9.º ano da escola teve o condão de desencadear uma mudança no projecto de investigação inicial, focalizando-se, a partir desse momento, nos factores que poderiam explicar o desempenho dos alunos nessa prova, ao nível da compreensão na leitura.

Quanto ao domínio objecto do nosso estudo, a leitura, a prova avaliou as seguintes competências (GAVE, 2009b):

- Reconstrução do significado de textos em função da relevância e da hierarquização das suas unidades informativas;
- Avaliação do significado e da intencionalidade de mensagens em discursos variados;
- Relação de textos com contextos de produção;
- Domínio de estratégias que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos. (p. 1)

Relativamente à estrutura da prova, o TILP apresentou dois grupos de itens: o Grupo I integrou, na primeira parte, um texto de carácter informativo (Texto A), que constituiu o suporte de itens em que se privilegiou a avaliação de competências de leitura, através de 8 itens de resposta fechada: 1 item de associação, 1 item de resposta fechada curta e 6 itens de escolha múltipla, com uma cotação de 20 pontos. Na segunda parte, foi apresentado um texto poético (Texto B), o qual constituiu o suporte de 1 item de resposta aberta extensa orientada, em que se privilegiou a avaliação de competências dos domínios da leitura e da escrita, com uma cotação de 10 pontos. Quanto ao Grupo II, avaliaram-se competências do domínio do funcionamento da língua, conhecimento sistematizado da estrutura e do uso do português padrão, através de 6 itens de resposta fechada (1 item de ordenação, 1 item de transformação, 3 itens de resposta curta e 1 item de escolha múltipla), com uma cotação de 20 pontos; os conteúdos a testar, neste grupo, foram “texto”, “estrutura da frase” e “classes de palavras”.

Não sendo consensual a terminologia a adoptar na classificação dos itens (Laveault e Grégoire, 2002), seguimos a categorização utilizada no quadro de referência para a literacia de leitura do PISA (OECD, 2009). De acordo com este documento orientador, os textos (estímulos) são classificados em função da situação (o uso para o qual o texto foi escrito), do formato (a forma como o material escrito está organizado e apresentado), do tipo de texto (a estrutura retórica do texto), dos processos ou aspectos de leitura (os processos cognitivos a aplicar pelos alunos na realização da tarefa de literacia) e do formato dos itens (a forma como os alunos têm de dar as suas respostas).

Face ao exposto, apresenta-se, no Quadro 7, a classificação dos estímulos que constituíram os textos do TILP, quanto à situação, ao formato e ao tipo.

Quadro 7 – Classificação dos estímulos.

	Grupo I - Texto A	Grupo I - Texto B	Grupo II – item 1.
Situação:	Pública /Educativa	Privada	Pública
Formato:	Misto: texto contínuo +mapa+gráfico	Texto Contínuo	Texto Contínuo
Tipo:	Expositivo	Poético	Expositivo

No Quadro 8, apresentamos a caracterização dos itens, quanto ao formato e quanto ao processo de leitura mobilizado.

Quadro 8 – Caracterização dos itens.

Itens	Formato do item	Aspecto ou processo de leitura
1	Associação	Retirar informação: identificar informação explícita no mapa e/ou no texto.
2	Resposta construída fechada	Integrar e interpretar: recuperar o antecedente de um advérbio locativo.
3.1	Escolha múltipla	Compreender globalmente: identificar o assunto principal de um mapa.
3.2	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: integrar informação contida em diferentes partes do mapa, comparando dados numéricos.
3.3	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: estabelecer relação entre elementos do texto e as afirmações feitas.
3.4	Escolha múltipla	Retirar informação: localizar informação explícita no texto.
3.5	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: identificar uma expressão de sentido equivalente a uma expressão dada, partindo de evidências textuais.
3.6	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: compreender o significado subjacente a uma parte específica do texto.
4	Resposta construída aberta	Reflectir sobre e avaliar o conteúdo do texto.
II. 1	Ordenação	Compreender globalmente: recuperar a estrutura informacional, a coerência e a coesão de um texto, ordenando segmentos textuais.

Para a classificação das respostas, foram seguidas as orientações emanadas do GAVE (cf. Anexo 6 – Critérios de classificação do teste intermédio de língua portuguesa, 2010), respeitantes a critérios gerais de classificação, transversais a todos os itens, e a critérios específicos de classificação, com indicação dos descritores de desempenho de cada item, bem como da respectiva cotação e pontuação.

Salienta-se ainda que, para o item 4., item de resposta construída aberta, a cotação está distribuída pelos parâmetros “Aspectos de conteúdo” (com um peso percentual de 60%) e “Aspectos de organização e correcção da expressão escrita” (com um peso percentual de 40%). Apesar de este item exigir a mobilização de competências de escrita, decidimos incluí-lo neste estudo, uma vez que, em conformidade com Ribeiro et al. (2010), “se é certo que dificuldades específicas de escrita podem comprometer a produção de respostas e resultar num pior desempenho, não é menos certo que a boa compreensão do texto facilita a produção de respostas organizadas e coerentes” (p. 8).

Não se enquadram no presente estudo os itens 2., 3., 4.1, 4.2. e 5. (Grupo II), por se tratar de itens que avaliam exclusivamente a competência de conhecimento explícito da língua, nomeadamente a estrutura da frase e classes de palavras.

No entanto, incluímos o item 1 do Grupo II neste estudo, por se tratar de um item que avalia competências de leitura e de conhecimento explícito da língua. É constituído por cinco parágrafos desordenados, os quais o aluno deveria ordenar de forma lógica e coerente, atendendo ao seu conteúdo semântico (identificação das ideias principais) e aos elos de ligação entre as frases, a fim de garantir a coesão global do texto. Necessariamente, para conseguir responder correctamente à questão, ao reconstituir o texto, o aluno desenvolve estratégias de compreensão de leitura, convocando conhecimentos sobre a sua estrutura e questionando-se: onde começa o texto? Onde termina? O que precede esta frase? cremos tratar-se de um bom exemplo de “solidariedade linguística” (Tapadas, 2007, p. 74) entre competências a treinar de forma integrada na disciplina de Língua Portuguesa.

3.5.1.2. O Questionário aos alunos

Sendo o principal instrumento de recolha de dados, o Questionário (Anexo 4) mereceu da nossa parte atenção e cuidado na sua construção, de forma a garantir a validade de conteúdo e a fiabilidade do instrumento e, ao mesmo tempo, minimizar os eventuais erros de medida. Nortearam-nos duas preocupações fundamentais: por um lado, devia fornecer dados suficientemente consistentes para que pudessem ser utilizados em investigação e, por outro lado, devia ser efectivamente capaz de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretendia determinar.

Com a aplicação do Questionário, pretendíamos caracterizar brevemente os inquiridos (idade, género, número de retenções ao longo da escolaridade) e seu contexto familiar (nível de escolaridade dos pais e condições do lar relacionadas com a existência de computador e livros), conhecer a opinião dos alunos sobre a leitura em geral e as suas representações sobre actividades e as estratégias de leitura mais utilizadas, aferindo igualmente a sua opinião sobre a utilidade dessas estratégias.

Na fase de construção do Questionário, fomos superando etapas, desde a formulação dos objectivos, passando pela definição dos temas e sua organização por grupos, criação e reformulação de itens, escolha de escalas de resposta, submissão do documento a um painel de especialistas, aplicação-piloto até à aplicação final.

O Questionário encontra-se estruturado em quatro temas (dados biográficos e percurso escolar, dados familiares, actividades de leitura e estratégias de leitura), que correspondem a quatro secções: “Acerca de ti próprio”, “A tua família e a tua casa”, “As tuas actividades de leitura” e “As tuas estratégias de leitura”, divididas em quinze questões, com um número variável de itens.

A organização interna do Questionário obedeceu a uma sequencialidade: iniciámos com perguntas mais genéricas, avançando para as perguntas mais específicas; das questões mais simples para as mais complexas. A fim de minimizar erros de medida advindos de respostas ao acaso ou propositadamente erradas, houve uma mistura de representações/actividades favoráveis e desfavoráveis relativamente à leitura. Tal opção obrigou a uma renomeação e recodificação de variáveis durante o processo de análise de dados, de forma a uniformizar resultados.

O Quadro 9 ilustra a organização do questionário.

Quadro 9 – Matriz do Questionário.

Secções	Questões	N.º de itens
1. Dados bio-gráficos e percurso escolar	Q1. Idade	1
	Q2. Género	1
	Q3. N.º de retenções ao longo da escolaridade	3
2. Dados familiares	Q4. Nível de escolaridade da mãe	1
	Q5. Nível de escolaridade do pai	1
	Q6. Condições do lar	6
3. Actividades de leitura	Q7. Opinião sobre a leitura em geral	11
	Q8. Frequência de actividades de leitura de um texto, em qualquer disciplina, com o objectivo de estudar	10
	Q9. Frequência de estratégias de ensino da leitura nas aulas de LP	8
	Q10. Opinião sobre as actividades de leitura desenvolvidas em LP	8
4. Estratégias de leitura e compreensão de textos	Q11. Frequência de estratégias antes da leitura do texto	3
	Q12. Frequência de estratégias durante a leitura do texto	8
	Q13. Frequência de estratégias após a leitura do texto	7
	Q14. Utilidade de estratégias de leitura para compreender e reter a informação de um texto	6
	Q15. Utilidade de estratégias de leitura para escrever um resumo	5

Para a construção do Questionário, baseámo-nos no Questionário ao Aluno, aplicado no âmbito do ciclo PISA 2009, que teve como domínio principal a literacia de leitura. Assim, as questões 1 a 9, 14 e 15 foram retiradas daquele documento internacional, com um elevado grau de validade. Salienta-se que, para a obtenção deste instrumento, pedimos a colaboração do GAVE (entidade responsável pela aplicação do PISA em Portugal) para a disponibilização do Questionário ao Aluno, aplicado a nível nacional em 2009, e autorização para utilizar algumas questões neste nosso estudo (Anexo 1).

A questão 10 foi da nossa autoria, constituindo uma súmula da projecção da leitura noutras competências da língua, em conhecimentos para além da escolarização e numa melhor capacidade para enfrentar desafios da vida quotidiana.

As questões 11, 12 e 13 foram ancoradas nas propostas de Inês Sim-Sim (2007) para o ensino explícito de estratégias de compreensão de textos, divulgadas no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português. Pretendíamos inquirir os alunos sobre a frequência de utilização de algumas estratégias de leitura, que ocorrem antes, durante e após a leitura do texto.

Recorrendo a fontes credíveis (PISA e Inês Sim-Sim), fica, de certa forma, assegurada a validade de constructo do instrumento, ainda que a validade não dependa apenas do instrumento em si, mas sobretudo da aplicação que se lhe dá (Sousa, 2005).

Relativamente às escalas de resposta, elas estiveram directamente relacionadas com as questões (Q) a que se referem. Assim, apresentam-se vários tipos de escalas: métrica (Q1) nominal (Q2, Q3 e Q6) e ordinal (Q4 e Q5), de ordenação (ou de Likert), no caso das Q7 a Q15. Tentámos que as alternativas de escolha fossem iguais sempre que se media o grau de concordância (Q7 e Q10), a frequência (Q8, Q9, Q11, Q12 e Q13) ou a utilidade (Q14 e Q15), para facilitar a resposta e, assim, evitar erros de medida. A opção por escalas de resposta justifica-se, tendo em conta a facilidade com que as informações se convertem em dados susceptíveis de serem analisados estatisticamente. Por outro lado, o número par de respostas alternativas obrigou os inquiridos a dar uma opinião positiva ou negativa, sem hipótese de refúgio num “terreno” neutro. Segundo Neto (1998), “alguns autores vêem vantagem em se utilizar um número par de intervalos: torna-se, desse modo, impossível o refúgio sistemático do respondente numa categoria neutral (ponto médio da escala)” (p.316).

A leitura crítica do Questionário, com o objectivo de diagnosticar eventuais falhas de construção e de conteúdo, foi feita por um *amigo crítico*²⁵, Mestre em Educação, variante de Supervisão Pedagógica, que se pronunciou sobre a extensão, a clareza dos enunciados dos itens, a sequencialidade das questões e a profundidade da reflexão. Em resultado destas observações, foram feitas algumas correcções e alterações a este instrumento de recolha de dados.

Após a adaptação do Questionário com base nas sugestões apresentadas pelo *amigo crítico* e leituras por nós efectuadas, apresentámos o documento a um painel de especialistas do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, entre os quais a Orientadora da presente dissertação. Da leitura crítica-reflexiva operada, surgiram as seguintes recomendações: verificar a necessidade de todos os dados solicitados aos alunos; reflectir sobre a sua utilização; verificar a coerência nas instruções dos itens e a sua relação com as escalas de resposta. Todas as modificações propostas foram aceites, proporcionando não só a validação do instrumento de recolha de dados, como também uma aprendizagem no percurso formativo da investigadora.

²⁵ Para Day (2010), a função de um amigo crítico consiste em “proporcionar apoio e desafio numa relação de confiança” (p. 155).

Por fim, foi revista a apresentação do instrumento, a nível gráfico (tipo e tamanho de letra, disposição das questões na página) para que o efeito visual produzido não desencorajasse a cooperação dos alunos.

No seguimento do processo de validação do Questionário, foi feita uma aplicação-piloto numa turma de 9.º ano que não participou no estudo principal, a fim de verificar a cooperação dos alunos, o tempo despendido e a facilidade de preenchimento. Outra vantagem deste estudo-piloto foi possibilitar uma antevisão das respostas aos itens e do seu poder discriminatório, servindo para testar o instrumento de recolha de dados. Verificámos que havia dispersão das respostas pelas escalas, contribuindo para a discriminação requerida.

Por fim, na segunda quinzena de Maio, foi aplicado o Questionário a cinquenta e cinco alunos de 9.º ano, de três turmas, numa aula de Língua Portuguesa, escolhida em função da disponibilidade da professora da disciplina. No entanto, um dos questionários foi anulado por conter respostas dadas de forma aleatória, o que perfaz cinquenta e quatro questionários válidos.

Embora sendo um poderoso instrumento de recolha de dados, o questionário a alunos apresenta normalmente algumas “ameaças” à sua validade interna, nomeadamente o “efeito de Halo” (Tuckman, 2000). Por exemplo, na questão 9, os alunos poderiam avaliar positiva ou negativamente as situações de leitura na sala de aula, dependendo da sua relação afectiva com o professor. Outro dos constrangimentos foi a possibilidade de respostas ao acaso ou deliberadamente falsas. Para minimizar estes problemas, foi imprescindível a cooperação das professoras que aplicaram o questionário, a fim de consciencializarem os alunos da importância da sua participação num projecto de investigação, fazendo igualmente apelo a valores de cooperação e honestidade intelectual.

3.5.1.3. O manual escolar

Nas *leituras* que faz sobre o manual de Português, Dionísio (2000) considera que, pelas actividades que este instrumento desenvolve,

instituem-se concepções de texto e de leitor, de leitura competente, de literatura; ao mesmo tempo, emergem, de forma mais ou menos explícita, representações sociais de aluno e professor, a par de concepções de ensino-aprendizagem do processo de leitura, bem como dos valores a ela associados. (p. 89)

Imbuídos desta convicção, partimos à redescoberta do manual escolar *Ser em Português 9* (Veríssimo, 2004), adoptado na escola onde desenvolvemos o estudo para o ano de escolaridade em causa, enquanto instrumento pedagógico com alguma centralidade nas práticas de ensino e de aprendizagem. Com esta análise documental, pretendíamos verificar o modo como se ensina a ler através deste manual escolar, tendo em conta os tipos de texto que são usados como objecto de avaliação da compreensão na leitura, a tipologia de itens e as estratégias de leitura mobilizadas. Será que os textos, os questionários, as actividades e as fichas de avaliação eram promotores do desenvolvimento de competências transversais de compreensão da leitura, adequado a alunos no final da escolaridade básica?

3.5.1.4. O Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma

Partindo do Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, procedemos à análise documental destes documentos orientadores da escola do ponto de vista pedagógico, centrando-se nos Projectos Curriculares das Turmas (PCT) seleccionadas, instrumentos que permitem organizar o processo de ensino e de aprendizagem, adoptando um currículo contextualizado, adaptado aos alunos em questão.

Era nosso objectivo identificar as competências de âmbito transversal relacionadas com o domínio da língua portuguesa, na vertente da compreensão na leitura, prioritárias para cada turma, e as estratégias que eram definidas para a concretização dessas competências.

É preciso não esquecer que a insistência na transversalidade da língua portuguesa não implica, de acordo com Frias e Sousa (cit. em Carvalho, 2007, p. 23), que todos sejamos professores de português (“uma falácia comum”, no dizer de Rui Vieira de Castro, 1995), mas sim adoptar a perspectiva de que todos são professores em português, ou seja, em todas as aulas, todos os professores são utentes competentes da língua materna na transmissão de saberes, atitudes e experiências. Por isso, segundo Castro (1995), todos são capazes de promover o desenvolvimento de capacidades como

- ler criticamente, distinguindo factos de opiniões;
- organizar e classificar factos;
- encontrar a ideia principal de um texto e os detalhes com elas relacionados;
- compreender o índice de um texto;
- usar dicionários e enciclopédias;
- interpretar mapas, gráficos, diagramas;
- usar técnicas de retenção e recuperação da informação. (p. 101)

Só nesta perspectiva é admissível a avaliação, em sede de conselho de turma, do domínio da língua portuguesa, enquanto competência transversal.

3.5.1.5. As pautas de avaliação final de ano

As pautas de avaliação sumativa interna são documentos oficiais que permitem a publicação das classificações dos alunos em todas as disciplinas que compõem o seu plano curricular, bem como da informação sobre a transição/retenção (notação adoptada para os anos intermédios do ciclo) ou aprovação/não aprovação (notação de final de ciclo) dos alunos. No caso do 9.º ano, na Escola, as áreas curriculares disciplinares, incluindo as disciplinas de opção, com classificação expressa numa escala de 1 a 5, são as seguintes: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I (Inglês), Língua Estrangeira II (Francês ou Espanhol), Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, Educação Visual, Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação Moral e Religiosa Católica (opcional). No âmbito da reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro), foram introduzidas as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, com classificação qualitativa expressa em NS (Não Satisfaz), S (Satisfaz) e SB (Satisfaz Bem).

Através da análise dos resultados globais dos alunos nas várias disciplinas que compõem o seu desenho curricular, pretendemos verificar em que medida esse desempenho se relaciona com o resultado no teste de compreensão da leitura. Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), “vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares” (p. 40). A comprovar-se esta correlação no ano de escolaridade em estudo, estaríamos em condições de poder exigir a toda a comunidade educativa que assumisse um projecto de leitura com os alunos.

Assim, através dos vários instrumentos e cruzamentos de metodologias (que apresentamos em síntese no Quadro 10), procurámos retirar a maior informação possível do contexto da investigação, que descrevemos no capítulo seguinte.

Quadro 10 – Procedimentos de recolha e análise de dados.

	Técnicas/ Instrumentos de recolha de dados	Tipos de análise	Objectivos	Participantes
Complementaridade metodológica: abordagens qualitativa e quantitativa	O Teste de Compreensão da Leitura	Análise estatística	Avaliar o desempenho dos alunos.	3 turmas de 9.º ano (54 alunos)
	Questionário ao Aluno	Análise estatística	Caracterizar brevemente o contexto familiar dos alunos de 9.º ano; conhecer as suas representações sobre actividades e as estratégias de leitura mais utilizadas.	
	Pautas de avaliação sumativa	Análise estatística	Medir o desempenho global do aluno nas várias disciplinas.	
	O manual escolar	Análise documental	Descrever a forma como é avaliada a compreensão da leitura.	
	O Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma	Análise documental	Identificar áreas prioritárias e formas de promover a melhoria das aprendizagens.	

IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados que serviram de base para a realização do presente trabalho foram recolhidos no primeiro semestre de 2010, de acordo com a calendarização apresentada anteriormente (cf. 3.5. Procedimentos de recolha de dados).

Para o tratamento dos dados, recorreu-se aos programas informáticos Microsoft Office Excel 2007 e PASW²⁶ *Statistics v18*, ferramentas que permitem realizar rapidamente cálculos estatísticos complexos, fornecendo elementos para a sua interpretação.

Sendo a estatística, segundo Pestana e Gageiro (1998), “um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados” (p. 17), a metodologia utilizada partiu de uma análise descritiva para, posteriormente, fazer as inferências necessárias. Com efeito, valemo-nos da estatística descritiva para resumir o conjunto dos dados recolhidos através do Questionário, organizando-os em quadros e, sempre que julgámos pertinente, em gráficos. Apresentámos informação, em primeiro lugar, sobre a tendência central (média e moda) e a dispersão dos dados (desvio padrão). Em segundo lugar, sempre que julgámos pertinente, usámos o coeficiente de correlação (não paramétrica) de Spearman que permitiu caracterizar “a intensidade e a direcção da variação comum entre variáveis” (Marôco, 2010, p. 33). Em casos pontuais, foi utilizada estatística inferencial, para fundamentar decisões, por recurso a testes de hipóteses. Recorremos a testes não paramétricos para amostras independentes, nomeadamente ao teste de Kruskal-Wallis, uma vez que, segundo Marôco (2010), “é o teste apropriado para comparar as distribuições de duas ou mais variáveis pelo menos ordinais observadas em duas ou mais amostras independentes” (p. 331); e ao teste de Mann-Whitney, pois, de acordo com aquele autor, “é o teste não paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal medida em duas amostras independentes” (p. 321).

²⁶ PASW – *Predictive Analytics SoftWare* – anteriormente SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

4.1. O Teste de Compreensão da Leitura (TCL)

Na apresentação e análise dos resultados, são apenas tidas em consideração, tal como referido anteriormente, as questões do Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010 referentes ao domínio de competências de leitura.

Nessas questões, os cinquenta e quatro alunos participantes no nosso estudo obtiveram uma média de 61,4%, com um desvio padrão de 17,2.

No Quadro 11, apresenta-se a distribuição dos resultados dos alunos pelos níveis de classificação (de 1 a 5) e respectiva percentagem.

Quadro 11 – Distribuição dos resultados por níveis de classificação.

Classificações		Resultados dos alunos	
Níveis	%	Frequências absolutas	Frequências relativas
1	0 - 19	0	0
2	20 - 49	21	38.9
3	50 - 69	16	29.6
4	70 - 89	15	27.8
5	90 - 100	2	3.7
Total		54	100

Quanto à taxa de sucesso, verificamos uma maioria (n=33) de classificações iguais ou superiores a 50% (positivas), embora seja relevante o número (n=21) de classificações inferiores a 50% (negativas), como se ilustra no gráfico seguinte, em termos percentuais (Figura 4). Estes valores apontam para desempenhos moderadamente satisfatórios no domínio da leitura.

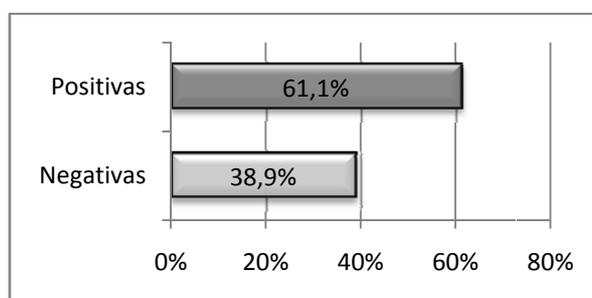


Figura 4 – Percentagem de classificações positivas e negativas.

Segundo Laveault e Grégoire (2002), a dificuldade de um item é dada pela proporção dos indivíduos que respondem correctamente ao item – no caso dos itens dicotómicos, como sejam os itens I.2, I.3.1, I.3.2, I.3.3, I.3.4, I.3.5, I.3.6 e II.1 – ou ainda pela média das pontuações dadas ao item para o conjunto dos indivíduos – no caso dos itens I.1 e I.4. Como no TILP temos itens dicotómicos e não dicotómicos, para comparar a dificuldade relativa dos vários itens, transformámos as médias numa escala comparável, dividindo a média de cada item pela cotação total da resposta, o que produz uma décima (entre 0 e 1) que se pode interpretar de modo uniforme. Quanto mais alta for a média, maior o número de indivíduos que responderam correctamente ao item e, portanto, menor o índice de dificuldade. A Figura 5 apresenta os itens por ordem crescente de dificuldade.

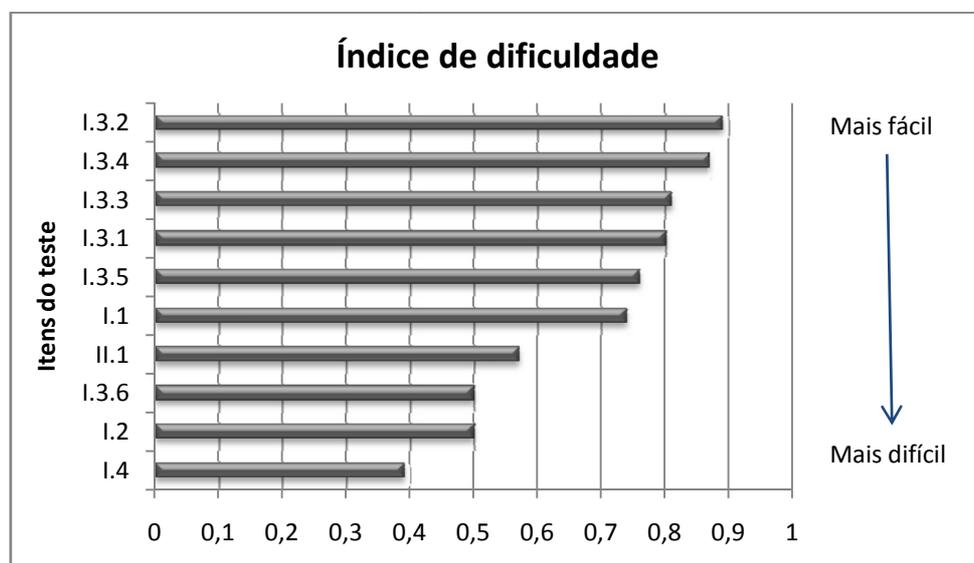


Figura 5 – Resultados por item: índice de dificuldade.

Verifica-se, então, que o item 3.2, do Grupo I, foi o item mais fácil (89% das respostas dos alunos tiveram a pontuação máxima); em contrapartida, o item 4, do grupo I, foi o item que obteve uma média mais baixa de respostas correctas (apenas 39% dos alunos responderam correctamente). Este facto pode justificar-se tendo em conta duas variáveis: o tipo de item (escolha múltipla *versus* resposta construída aberta) e o objectivo do item (integrar informação contida em diferentes partes do mapa, comparando dados numéricos *versus* reflectir sobre e avaliar o conteúdo do texto).

Os itens objecto do nosso estudo tiveram uma dificuldade média de 0,68 o que aponta para que se considere o teste fácil.

Para Laveault e Grégoire (2002), os itens fáceis (por exemplo, os itens I.3.2 e I.3.4.) permitem uma boa discriminação dos indivíduos fracos entre si, tal como os itens difíceis (I.4) relativamente aos indivíduos fortes, sendo que os itens de dificuldade média ($p=0,5$) – I.3.6 e I.2 – discriminam de forma simétrica, ou seja, diferenciam igualmente os indivíduos fortes e os fracos. Exemplificando, para um aluno fraco, falhar no item I.3.2, com 89% de respostas correctas, é mais grave do que não responder acertadamente no item I.4, uma vez que aquele é considerado um item muito fácil. Em contrapartida, os alunos que respondem acertadamente ao item I.4 demonstram uma capacidade muito superior à do grupo. Todavia, os autores mencionados ressaltam que um item ao qual responderam correctamente 90% dos alunos pode não ser considerado demasiado fácil, pois “a dificuldade de um item é relativa ao grupo e também àquilo que se espera do grupo” (p. 234). Nesta linha de pensamento, aqueles autores colocam algumas questões: “Será que se trata de um item que mede um pré-requisito? Ou um objectivo essencial? Ou um objectivo intermédio? Ou uma aptidão complexa? Será que se trata de um grupo bom?” (p. 234).

Procedemos também a uma análise dos resultados dos itens à luz do **tipo de texto**, dos **processos de leitura** convocados em cada um deles e do **formato da resposta**, tendo em conta que, para o nosso estudo, o objectivo principal não é diferenciar os alunos entre si, mas saber que operações de leitura dominam os alunos de 9.º ano da Escola Básica onde realizámos o estudo, antes de concluírem a escolaridade obrigatória e ingressarem no ciclo de aprendizagem seguinte.

Desta forma, apresentamos, no Quadro 12, uma reorganização do Quadro 8, de acordo com o índice de dificuldade dos itens e a vertente da compreensão leitora que é mobilizada (compreensão literal ou inferencial).

Ao colocarmos a tónica num teste que releva sobretudo para aspectos ligados à compreensão literal (nove itens *versus* um item de compreensão inferencial) pode parecer redutor. No entanto, este subprocesso também é fundamental no acto de ler e, frequentemente, ainda não se apresenta devidamente consolidado por parte dos alunos do ensino básico (Sardinha, 2005). Torna-se, então, necessário proceder a uma avaliação de carácter regulador de competências e práticas para aplicar, posteriormente, eventuais estratégias de melhoria.

Salienta-se, ainda, que os processos de leitura relacionados com reflectir e avaliar (compreensão inferencial) estão presentes, no TILP, na leitura do Texto B, em que

os alunos mobilizam a competência de escrita de texto expositivo, convocando estratégias de compreensão, interpretação e avaliação de leitura de texto poético.

Quadro 12 – Apresentação dos itens por ordem decrescente de dificuldade.

Itens	Formato do item	Processos de leitura	Competência leitora
I. 3.2	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: integrar informação contida em diferentes partes do mapa, comparando dados numéricos.	Literal
I. 3.4	Escolha múltipla	Retirar informação: localizar informação explícita no texto.	Literal
I. 3.3	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: estabelecer relação entre elementos do texto e as afirmações feitas.	Literal
I. 3.1	Escolha múltipla	Compreender globalmente: identificar o assunto principal de um mapa.	Literal
I. 3.5	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: identificar uma expressão de sentido equivalente a uma expressão dada, partindo de evidências textuais.	Literal
I. 1	Associação	Retirar informação: identificar informação explícita no mapa e/ou no texto	Literal
II. 1	Ordenação	Compreender globalmente: recuperar a estrutura informacional, a coerência e a coesão de um texto, ordenando segmentos textuais.	Literal
I. 3.6	Escolha múltipla	Integrar e interpretar: compreender o significado subjacente a uma parte específica do texto.	Literal
I. 2	Resposta construída fechada	Integrar e interpretar: recuperar o antecedente de um advérbio locativo.	Literal
I. 4	Resposta construída aberta	Reflectir sobre e avaliar o conteúdo do texto.	Literal e Inferencial

Fazendo uma análise dos resultados dos itens, verificamos, por um lado, que os cinco itens com maior percentagem de respostas correctas são itens de escolha múltipla. São compostos por uma entrada, que coloca o problema, sendo seguida por várias alternativas que contêm a solução e os distractores. Analisando a construção destes itens no TILP, concluímos que as alternativas são equilibradas quanto ao tamanho e estrutura gramatical; não apresentam formulações negativas, nem fontes de ambiguidade; os distractores são verosímeis. O quadro de referência para a literacia de leitura do PISA 2009 (OECD, 2009) considera que estes itens têm a vantagem de a classificação não necessitar de qualquer tipo de julgamento por parte do classificador, o que remete para uma maior objectividade dos dados.

Por outro lado, os itens considerados mais difíceis são aqueles que implicam a construção de uma resposta (fechada ou aberta) ao invés da selecção da resposta correcta entre várias opções. Segundo o quadro de referência para a literacia de leitura do PISA 2009 (OECD, 2009), uma das vantagens deste tipo de item é exigir que os alunos demonstrem ter encontrado respostas por si próprios. A dificuldade manifestada poderá decorrer do facto de os alunos não estarem ainda familiarizados com exercícios que treinem a microestrutura textual (no caso do item de resposta fechada) ou a leitura de texto poético (no caso do item de resposta aberta). Acresce a este aspecto o facto de este item mobilizar a capacidade compreensão inferencial dos alunos, que é, segundo Araújo (2007, p. 14), pouco privilegiada nas práticas dos professores em detrimento da compreensão literal. Esta opção já era sentida por Delgado-Martins (1992, p. 6), quando refere que “as competências geralmente trabalhadas em língua materna privilegiam o reconhecimento em detrimento da produção (ouvir, ler para os alunos) e privilegiam, a seguir, a produção em detrimento da explicitação (produção de fala ou escrita sem conhecimento explícito gramatical)”. Tal situação pode explicar, em parte, a dificuldade dos alunos em fazer inferências.

Note-se que o texto B, objecto de leitura no item I.4, foi aquele que obteve uma percentagem de respostas correctas mais baixa. Para a explicação deste resultado, concorre o tipo de texto (texto poético), a tarefa de leitura mais exigente (reflectir sobre e avaliar o conteúdo do texto), o formato da resposta (resposta construída aberta) e a principal competência leitora mobilizada (a compreensão inferencial).

No sentido de analisar o desempenho dos alunos no domínio da compreensão leitora, enquanto preditor de sucesso escolar²⁷ na disciplina de Língua Portuguesa (LP), aplicámos a análise de variância (ANOVA *one-way*). Os resultados obtidos ($p=0.002$) indicaram que o teste de compreensão de leitura (TCL) foi um bom indicador da classificação final na disciplina (expressa numa escala de 1 a 5). Os alunos com um desempenho inferior a 50% no TCL propenderam para resultados médios inferiores a 3, ao passo que os alunos com um desempenho superior a 60% tenderam para resultados médios superiores a 3. A Figura 6, gráfico de médias, ilustra a relação entre os resultados em LP e as pontuações obtidas pelos alunos no TCL.

²⁷ Relembramos que o teste de compreensão leitora/Teste Intermédio de Língua Portuguesa foi aplicado no dia 28 de Janeiro de 2010 e os dados de Língua Portuguesa e das outras disciplinas são referentes à avaliação sumativa do 3.º período (final do ano lectivo).

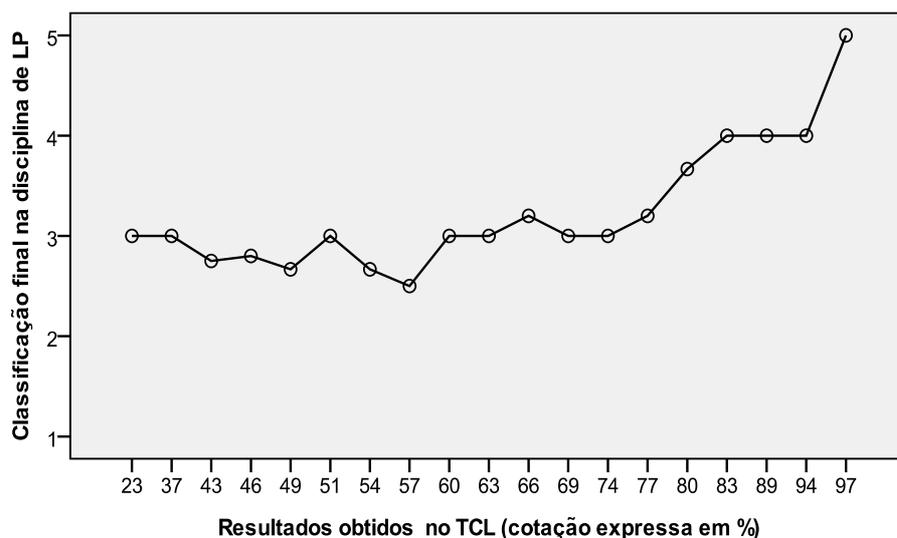


Figura 6 – Relação entre os resultados de Língua Portuguesa e o Teste de Compreensão Leitora.

De igual forma, analisámos a projecção do desempenho dos alunos no TCL na média de todas as disciplinas, tendo-se obtido um valor igualmente significativo ($p=0.000$), o que nos levou a concluir que, tendencialmente, os alunos com melhor desempenho ao nível da compreensão da leitura obtiveram melhores classificações médias em todas as disciplinas. Retomamos, então, a conclusão de vários estudos que têm demonstrado “um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 40).

A representação gráfica que se segue (Figura 7) realça essa associação.

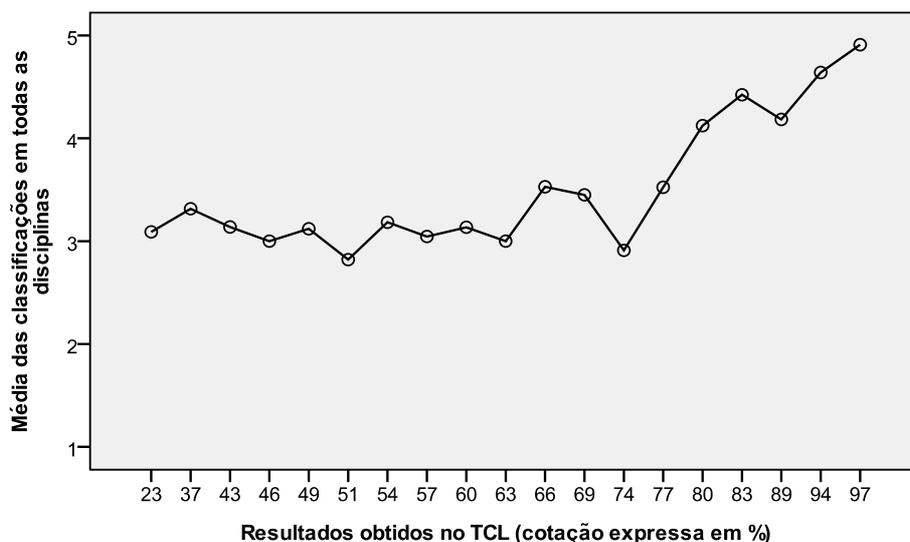


Figura 7 – Relação entre os resultados de todas as disciplinas e o Teste de Compreensão Leitora.

Estes resultados podem alertar os professores e os responsáveis educativos para o carácter formativo da avaliação da compreensão leitora ao serviço das aprendizagens. Tendo em conta os objectivos que levaram à implementação dos testes intermédios (referidos no ponto 4.2.1. Caracterização do teste), desenvolvemos esforços para verificar em que medida os professores de língua portuguesa valorizaram as potencialidades deste instrumento de avaliação externa de carácter iminentemente formativo, nomeadamente concebendo estratégias de melhoria a implementar no decurso do ano lectivo.

Assim, quanto ao primeiro objectivo, “permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional” (GAVE, 2009a, 2009b), salientou-se a pertinência da utilização de instrumentos validados a nível nacional, de forma a fundamentar cientificamente eventuais mudanças de práticas.

Relativamente ao segundo objectivo, “ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e, por acréscimo, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa” (GAVE, 2009a, 2009b), facilmente se referenciam as vantagens da sua utilização, embora com algumas reservas quanto à forma como o currículo pudesse ser desenvolvido a partir desse momento. Assim, se, por um lado, o TILP permitiu que o aluno fosse confrontado com um determinado desempenho validado a nível nacional e, de forma responsável, tentasse superar as suas limitações, desenvolvendo estratégias de auto-regulação, por outro lado, como qualquer prova de avaliação externa, o TILP podia condicionar as práticas na sala de aula, no sentido de se trabalhar para o exame final de ciclo, descurando o treino de competências não passíveis de serem testadas em provas escritas, como a oralidade, ou o domínio de competências transversais. Daí que Tapadas (2007) assinale que a aula de Língua Portuguesa pode correr o risco de se constituir como

um espaço de gládio entre três forças diferentes: o currículo oficial que procura prescrever, as leituras que deste se fazem ao nível das práticas e a influência exercida por uma terceira variável, aquilo que se *pensa que vai sair no exame*, ou seja o *currículo examinado*. (p. 69)

Nesta linha de pensamento, Barbosa e Neves (2006) mencionam o impacto da avaliação externa como um dos *fantasmas* da avaliação das aprendizagens, sempre que tem efeitos “em termos de (a) estreitamento do currículo, (b) do desenvolvimento de práticas de *ensino-para-o-teste* e (c) do desenvolvimento de práticas de avaliação de sala de aula que mimetizam, no seu conteúdo e na sua forma, a avaliação externa” (p.

221) ou impede a integração prática dos resultados da investigação, que apontam, segundo aqueles investigadores, para um “paradigma alternativo e construtivista” (p. 219). Esta alteração de práticas pressupõe o trabalho sobre os conteúdos, com recurso a estratégias de ensino que contribuam para a aquisição de competências, tendo em vista um melhor desempenho na apreensão de outros conteúdos e na capacidade de aprender ao longo da vida.

Por isso, através da análise dos resultados, o TILP forneceu informação relevante para que os professores pudessem desenvolver estratégias de actuação, dirigidas à superação de eventuais dificuldades detectadas, ainda no decorrer do ano lectivo. Este foi, porventura, o carácter mais inovador deste projecto do GAVE, que, inclusivamente, disponibilizou um guião de leitura de resultados da aplicação de Língua Portuguesa do 9.º ano. Durante o mês seguinte à aplicação da prova, Fevereiro de 2010, este documento mereceu reflexão, por parte do grupo de professores que leccionavam o 9.º ano de escolaridade. Como resultado desse trabalho, foram delineadas estratégias de actuação conducentes à melhoria das competências dos alunos, com expressão nos resultados de final de ano e na prova de exame de Língua Portuguesa.

Creemos que, tal como Sergiovanni (2004) afirma, “os testes são uma ferramenta poderosa que nos pode ajudar a avaliar até que ponto os nossos parâmetros estão a ser alcançados” (p. 98). Daí que seja premente reflectir, na opinião daquele autor, sobre o que o teste realmente avalia, sobre aquilo que não avalia e pode ser importante para o sucesso dos alunos, sobre a valorização dos resultados em detrimento das causas dos mesmos e até sobre o que significa um determinado resultado na totalidade da aprendizagem do aluno.

4.2. O Questionário ao Aluno

Como referido anteriormente, o Questionário pretendia recolher dados sobre os inquiridos (idade, género, número de retenções ao longo da escolaridade) e seu contexto familiar (nível de escolaridade dos pais e condições do lar relacionadas com a existência de computador e livros), conhecer a opinião dos alunos sobre a leitura em geral e as suas representações sobre actividades e as estratégias de leitura mais utilizadas, aferindo igualmente a opinião dos alunos sobre a utilidade dessas estratégias.

4.2.1. Caracterização dos Inquiridos

A amostra do estudo foi constituída, como já mencionado, por cinquenta e quatro alunos de 9.º ano de uma escola do distrito de Évora, agrupados em três turmas, o que representava 70% do universo de alunos de 9.º ano da escola a frequentar o ensino regular. Os restantes alunos de 9.º ano (uma turma) participaram no estudo piloto, não tendo sido, por esse motivo, incluídos no estudo principal.

A fim de compreender o desempenho dos alunos no teste de compreensão de leitura, considerámos, em primeiro lugar, as diferenças biográficas individuais, nomeadamente em termos de idade, de número de retenções, de habilitações académicas dos pais e de condições socioeconómicas do agregado familiar. Por conseguinte, a partir dos dados constantes na primeira parte do Questionário (questões 1 a 5), estabelecemos como *variáveis independentes* as seguintes: Idade, Género, N.º de retenções²⁸, Habilitação da mãe, Habilitação do pai e Acção Social Escolar²⁹.

Desta forma, para a caracterização dos inquiridos, recorremos a dados provenientes das secções 1 (“Acerca de ti próprio”) e 2 (“A tua família e a tua casa”) do Questionário e a dados disponibilizados pela Direcção do Agrupamento, referentes à situação económica do agregado familiar, expressa no apoio da Acção Social Escolar (ASE). Estes dados foram reunidos no quadro abaixo apresentado (Quadro 13).

²⁸ Variável recodificada, pois sentimos a necessidade de ter indicação sobre o número de retenções independentemente do ciclo de ensino em que ocorreram.

²⁹ Os dados para a análise desta variável foram fornecidos pela Direcção do Agrupamento.

Quadro 13 – Síntese dos dados pessoais dos alunos inquiridos.

Variáveis	Respondentes	N.º	%
Género	Feminino	27	50
	Masculino	27	50
Idade	14 anos	21	38.9
	15 anos	27	50
	16 anos	5	9.3
	17 anos	1	1.9
N.º de retenções	Nenhuma	44	81.5
	Uma retenção	8	14.8
	Duas ou mais retenções	2	3.7
Nível de escolaridade da mãe	Não terminou o 1.º ciclo do ensino básico	0	0
	1.º ou 2.º ciclo do ensino básico	10	18.5
	3.º ciclo do ensino básico	11	20.4
	Ensino secundário	24	44.4
	Ensino superior	9	16.7
Nível de escolaridade do pai	Não terminou o 1.º ciclo do ensino básico	2	3.7
	1.º ou 2.º ciclo do ensino básico	12	22.2
	3.º ciclo do ensino básico	18	33.3
	Ensino secundário	15	27.8
	Ensino superior	7	13
Acção Social Escolar (ASE)	Sem Escalão	37	68.5
	Com Escalão A ou B	17	31.5

Pela leitura do Quadro 13, quanto à distribuição por género, pode verificar-se uma divisão equitativa, pois temos 27 alunos (50%) e 27 alunas (50%). Recorrendo à estatística descritiva, procurámos estabelecer uma associação entre a variável *género* e o desempenho no teste de compreensão leitora. Aplicando o coeficiente de correlação ρ de Spearman, verificámos que não havia uma correlação significativa ($p=0.911 > \alpha=0.05$). No domínio da estatística inferencial, através do teste U de Mann-Whitney, obtivemos resultados similares ($p=0.910$), o que pareceu indiciar a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos por rapazes e por raparigas, quanto ao domínio da compreensão em leitura, contrariamente ao demonstrado, por exemplo, no estudo PISA 2009. Neste estudo, no domínio da literacia em leitura, as alunas portuguesas obtiveram uma pontuação superior à dos alunos em 38 pontos

(Serrão et al., 2010), tal como as suas congéneres de todos os países participantes: “In the PISA 2009 reading assessment, girls outperform boys in every participating country by an average, among OECD countries, of 39 PISA score points – equivalent to more than half a proficiency level or one year of schooling.”³⁰

Relativamente à distribuição dos alunos quanto à sua idade, a grande maioria (n=48) tem catorze ou quinze anos, idade que corresponde a um trajecto de início de escolaridade aos seis anos, sem retenções nos nove anos de ensino básico, o que indicia globalmente uma aquisição das competências essenciais exigidas para este ciclo de estudos.

A análise da variável *N.º de retenções* permite-nos confirmar a inferência avançada aquando da análise da variável *Idade*. De facto, cruzando os dados referentes à idade com o número de retenções ao longo da escolaridade, verificamos que apenas dez alunos (5,4%) tiveram uma ou mais retenções ao longo do seu percurso escolar. A associação entre estas duas variáveis demonstrou ser estatisticamente significativa, uma vez que, utilizando o coeficiente de correlação de Spearman, obtivemos o nível de significância de 0.000 (<0.05).

Recorremos também à estatística inferencial para verificar a associação entre o número de retenções ao longo dos três ciclos do ensino básico e os resultados no teste de compreensão da leitura. Utilizámos para o efeito o teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, com resultados estatisticamente significativos ($p=0.006 < 0.05$), isto é, a associação observada entre o número de retenções e o desempenho dos alunos era diferente da associação que esperaríamos encontrar por mero acaso.

A frequência do ano de escolaridade equivalente à idade também se destaca na avaliação PISA, no domínio da literacia em leitura, uma vez que os alunos portugueses de 15 anos a frequentar os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (com retenções no seu percurso escolar) apresentam pontuações inferiores à média, contrariamente às dos seus colegas que se encontram no 10.º ou 11.º anos de escolaridade, com desempenhos muito acima da média dos países da OCDE. Com efeito, no ciclo PISA 2009, as pontuações dos alunos portugueses, por ano de escolaridade frequentado, foram as seguintes: 7.º

³⁰ Fonte: OECD (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Acedido em 8 de Março de 2011, em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>.

ano – 367 pontos; 8.º ano – 408 pontos; 9.º ano – 463 pontos; 10.º ano – 533 pontos; 11.º ano – 595 pontos³¹.

De salientar que estas pontuações crescentes, à medida que se avança na escolaridade, seguiram, no ciclo de 2009, a tendência já verificada nos três ciclos anteriores. No relatório sobre a avaliação PISA 2006, foi assinalada a elevada repetência – e a respectiva recorrência – como uma das razões do relativamente fraco desempenho dos alunos em literacia de leitura (Ferreira, 2007). Esta conclusão também foi apontada no relatório sobre o PISA 2009 (OECD, 2010) quando se afirma que “au niveau national ainsi qu’au niveau des établissements, un taux élevé de redoublement est généralement synonyme de piètres résultats globaux” (p. 18).

No que respeito às habilitações dos pais, constatamos uma diferença acentuada entre a escolaridade das mães e dos pais. No caso das mães, a maioria (44,4%) concluiu o ensino secundário, ao passo que a maioria dos pais tem apenas o terceiro ciclo do ensino básico, registando-se ainda dois pais que não chegaram a concluir o primeiro ciclo. Gráficamente, de forma comparativa, teríamos uma representação como a seguinte (Figura 8):

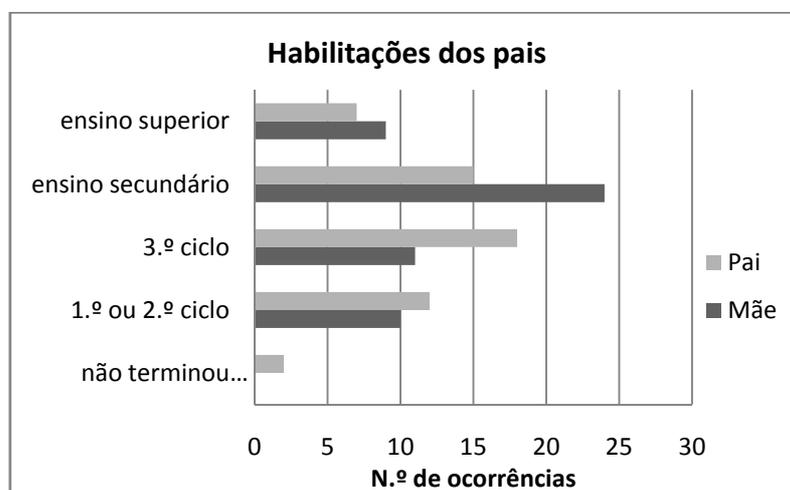


Figura 8 – Habilitações dos pais.

Confrontando as habilitações dos pais com os resultados dos alunos no teste de compreensão de leitura, não se constaram diferenças significativas (aplicando o teste de Kruskal-Wallis), uma vez que a distribuição dos resultados naquele instrumento de ava-

³¹ Fonte: Serrão et al., (2010). *PISA 2009 Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados*. GAVE/ME.

liação é semelhante ao longo das categorias das habilitações quer do pai, quer da mãe, contrariamente ao que a investigação realizada tem demonstrado.

Ao estudar a relação entre as estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora, Sardinha (2005) concluiu que os filhos, cujos pais apresentavam habilitações literárias com um nível mais elevado e que tinham uma boa relação com a leitura, apresentaram um melhor desempenho ao nível da compreensão leitora.

Explorando o conceito de *produtividade escolar*, Verdasca (2005) avança com uma proposição que reflecte uma tendência para considerar aspectos de natureza social, cultural e educativa das populações no desempenho escolar, particularmente as variáveis *Género e Habilitação da mãe*:

no processo de realização da escolaridade básica, mais do que os contextos organizacionais escolares relacionados com as estruturas organizativas da escola e os ambientes organizacionais escolares, é o género da população escolar e a escolaridade da mãe que se revelam como elementos diferenciadores da produtividade, de tal modo que, qualquer que seja a escola em causa, a mãe possuir uma escolaridade de grau superior e ser-se do género feminino assegura uma maior probabilidade de produtividade escolar. (p269)

De facto, a partir de um estudo que envolveu 1342 alunos do 2.º e 3.º ciclos de quatro escolas do Alentejo Central, Verdasca (2010) concluiu que

a estrutura do desempenho escolar apresenta, quando analisada em função da escolaridade da mãe, o mesmo padrão configuracional qualquer que seja o grau de assiduidade dos alunos, sendo a influência daquela variável de tal modo marcante que pode afirmar-se, com um grau de confiança de 95%, que o limite inferior do intervalo de desempenho do grupo de alunos de menor assiduidade mas cujas mães têm qualificações académicas de nível superior (3,212) excede, apesar de tudo, o valor do limite superior do intervalo de desempenho dos alunos enquadrados no grupo de maior assiduidade mas em que as respectivas mães têm escolaridades que vão no máximo até ao 6.º ano (3,208). (p. 18)

Tendo em conta o contexto socioeconómico da escola, já referido anteriormente, procurámos saber quantos dos alunos inquiridos eram beneficiários de medidas de Acção Social Escolar (ASE)³², o que registámos no Quadro 13. Ainda que a maioria dos alunos (68,5%) não tivesse tido necessidade de apoio social, houve um número conside-

³² O Serviço de Acção Social Escolar tem como função ajudar os alunos carenciados, através de modalidades de apoio alimentar, alojamento, auxílios económicos e acesso a recursos pedagógicos. De acordo com o estipulado no Despacho n.º 14368-A/2010 de 14 de Setembro, artigo 8.º, têm direito a beneficiar dos apoios “os alunos pertencentes aos agregados familiares integrados nos 1.º e 2.º escalões de rendimentos determinados para efeitos de atribuição do abono de família”, posicionando-se no Escalão A ou B, respectivamente. As comparticipações são definidas nos anexos I, II, III e IV do referido despacho.

rável de alunos que usufruiu de Escalão A ou B (31,5%). Perante este facto, não quisemos deixar de reflectir sobre o desempenho dos alunos, tendo em conta esta variável: este grupo de alunos teve um desempenho diferenciado do do grupo de alunos sem apoio da acção social escolar, ou seja, com melhor situação sócio-económica?

Considerando o desempenho dos alunos com e sem apoio da Acção Social Escolar, do qual damos conta no Quadro 14, verificámos que os alunos com melhores condições económicas tiveram, em termos médios, melhores resultados (no teste de compreensão da leitura, na disciplina de Língua Portuguesa e na globalidade das disciplinas) do que os dos seus colegas com apoio social.

Quadro 14 – Desempenho dos alunos em função das condições económicas do agregado familiar.

Acção Social Escolar		N.º	Média
Teste de compreensão de leitura	Sem escalão	37	65,00
	Escalão A ou B	17	54,06
Resultados em LP	Sem escalão	37	3,19
	Escalão A ou B	17	2,94
Média dos resultados em todas as disciplinas	Sem escalão	37	3,56
	Escalão A ou B	17	3,17

Aplicando o coeficiente de correlação ρ de Spearman, verificámos que a correlação entre as variáveis ASE e desempenho no TCL é $\rho=-0.302$, tendo-se obtido um nível de significância de 0.027, o que nos levou a crer que havia uma associação significativa entre as variáveis. Esta relação também se mostrou significativa ($p=0.018$), favorável aos alunos sem Escalão, quando confrontámos a média dos resultados obtidos pelos alunos no conjunto de todas as disciplinas de 9.º ano com a variável ASE ($\rho=-0.322$).

A nível nacional, o estudo PISA 2009 veio mais uma vez evidenciar, segundo Verdasca (2010) “a tendencial relação entre o índice socioeconómico e cultural e os resultados alcançados pelos alunos” (p. 17), sendo que, relativamente a Portugal, “essa correlação continua a situar-se acima da média da OCDE, mantendo-se um certo ‘apri-sonamento’ dos resultados escolares a perfis configuracionais das populações escolares ancorados em aspectos de dominância social e cultural” (p. 17). O relatório PISA 2009 (OECD, 2010) veio, igualmente, demonstrar que as desigualdades socioeconómicas também podem ser associadas ao desempenho no domínio da literacia em leitura: “en moyenne, dans les pays de l’OCDE, les disparités sócio-économiques entre les élèves

expliquent 14% de la variation de leur performance en compréhension de l’écrit” (p. 10), acrescentando-se ainda que um aluno do meio socioeconómico mais privilegiado ultrapassa um aluno de um meio socioeconómico médio em 38 pontos, o equivalente a cerca de um ano de estudos.

Estes valores levam-nos a considerar a necessidade de uma intervenção, ao nível das estruturas pedagógicas, de forma a suprimir eventuais carências no plano cultural. Com efeito, se a escola promover tendencialmente uma maior igualdade nas oportunidades de aprendizagem, poderá também obter uma maior equidade nos resultados e, desta forma, ajudar a ultrapassar as deficiências do meio social. Esta linha de pensamento também se justifica tendo em consideração o desempenho dos alunos portugueses no PISA 2009. Embora a maior parte dos alunos com um desempenho inferior sejam oriundos de um meio socioeconómico desfavorecido, os resultados muito positivos de um certo número de alunos portugueses de condição modesta demonstram que é possível ultrapassar os obstáculos socioeconómicos através da aprendizagem. De acordo com OECD (2010), entre 39% e 48% dos estudantes de um meio desfavorecido, na Finlândia, no Japão, no Canadá e em Portugal, são *resilientes*, esclarecendo-se que este termo é aplicado aos alunos que se situam no quartil inferior da distribuição nacional dos alunos segundo o meio socioeconómico e no quartil superior de desempenho, no conjunto de todos os países.

No que concerne às condições do lar relacionadas com suportes de leitura, digitais ou impressos, todos os alunos referiram ter computador que podiam usar nos estudos, assim como ligação à Internet. Igualmente com percentagem total de respostas afirmativas, temos a existência de dicionário de língua portuguesa. Quanto à posse de livros, ainda que a maioria (cerca de 80%) responda afirmativamente, há um número considerável de alunos que afirmam a não existência de livros em casa, como se verifica no Quadro 15.

Quadro 15 – Existência de livros em casa.

		N.º	%
Livros de ficção	não	10	18.5
	sim	44	81.5
Livros de poesia	não	11	20.4
	sim	43	79.6
Livros de apoio ao estudo	não	9	16.7
	sim	45	83.3

Estes dados causaram-nos alguma estranheza, ou talvez não, pois alguns estudos sobre os hábitos de leitura dos portugueses revelam que nem todas as famílias possuem livros em casa. Neste âmbito, destacamos dois estudos: um, encomendado pela Associação portuguesa de Editores e Livradores (APEL)³³, em 2005, no qual a grande maioria dos portugueses (96,95%) indicou ter livros em casa. Outro, inserido nos estudos sociológicos do Plano Nacional de Leitura, coordenados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), realizado em 2007³⁴. Relativamente à existência de livros em casa, 92,1% dos inquiridos respondeu afirmativamente. Note-se que os autores deste estudo (Santos et al., 2007) observaram uma relação directa com a variável grau de escolaridade: “quanto mais elevada esta é, maiores são as percentagens de respostas afirmativas relativamente à existência de livros em casa” (p. 132), sendo que, nos inquiridos com formação até ao 2.º ciclo, são 85% aqueles que afirmaram ter livros contra 99% dos inquiridos com formação de ensino médio ou superior. Outra conclusão a reter deste estudo reporta-se ao perfil dos leitores de livros, marcado pela “feminização, juvenildade e qualificação em termos de recursos educativos” (p. 182); em contrapartida, o perfil dos leitores de jornais caracteriza-se pela “acentuada masculinização, especial incidência nos grupos de idade situados entre os 25 e os 54 anos, e entre aqueles que possuem o 3.º ciclo do ensino básico” (p. 182). De referir igualmente que os incentivos à leitura estão, de acordo com este estudo, directamente relacionados com o capital escolar familiar: “quanto mais qualificado o núcleo familiar, mais os incentivos familiares” (p.183).

Perante estes dados, torna-se imprescindível reflectir sobre o papel das famílias na valorização do livro, no estímulo à leitura e no desenvolvimento de competências de leitura. Balça (2007) pronuncia-se sobre a conjugação de quatro pilares na formação do leitor literário (*os tempos, os contextos, os textos e os gestos*) e considera que “é no contexto familiar que tudo começa em relação à leitura” (p. 3), através da partilha de leituras, do contacto com o objecto livro, da ida a livrarias e a bibliotecas, ou seja, do estabe-

³³ Para este estudo, foram realizados 2000 inquéritos, através do método de entrevista directa. Os participantes foram o público em geral, com 14 ou mais anos, residentes em Portugal continental e ilhas. Dados disponíveis em http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/Relatorio_HabitosLeitura.pdf. (Acedido em 16 de Março de 2011).

³⁴ Para este estudo, foi constituída uma amostra, directamente proporcional ao universo, que respondeu a 2552 entrevistas validadas. O universo era composto pelos residentes no continente com 15 e mais anos, que declararam saber ler e escrever. (Santos et al., 2007).

lecimento de uma relação afectiva com o livro desde o nascimento da criança, prolongando-se ao longo de toda a vida.

Por seu turno, Mata (1999) explora o conceito de literacia familiar, considerando que, de acordo com Hannon, as famílias podem proporcionar experiências de leitura de quatro tipos: “*oportunidades* para aprender, *reconhecimento* das aquisições da criança, *interacção* em actividades de literacia e *modelos* de literacia” (p. 66). Nesta perspectiva de literacia destaca-se “o seu significado funcional e a sua ligação directa aos valores e interesses de cada ambiente familiar” (p. 76), não o ensino no sentido formal do termo. Assim, tendo os pais como parceiros educativos, o processo de apreensão da linguagem escrita tornar-se-á mais fácil, natural e significativo.

4.2.2. *Representações dos Alunos sobre a Leitura*

As secções 3 e 4 do Questionário ao Aluno diziam respeito às representações dos alunos sobre actividades e estratégias de leitura. Concentrámo-nos nas representações dos alunos acerca da leitura, pois, segundo Candeias et al. (2010),

as representações dos alunos acerca de si e do mundo que os rodeia têm sido apontadas como mediadoras das aprendizagens escolares, contribuindo para a compreensão dos comportamentos de recusa e insatisfação face à escola, na medida em que interferem na construção do conhecimento e de significados sobre o ensino, a aprendizagem e o sucesso académico. (p. 29)

Neste sentido, as opiniões dos alunos sobre a leitura podem constituir um contributo pertinente para o entendimento dos seus resultados no teste de compreensão leitora, sendo igualmente relevante compreender como os alunos interpretam os contextos formais de ensino e de desenvolvimento da leitura, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na utilização da leitura em contexto de estudo em qualquer disciplina.

Igualmente assinalável poderá ser a relação entre a utilização de estratégias de leitura e o sucesso escolar. De acordo com OECD (2009), tem sido demonstrado em vários estudos a relação entre estratégias de leitura, atitudes, interesses, hábitos e comportamentos e proficiência em leitura, apresentando-se como exemplo, no PISA 2000, a maior correlação entre proficiência em leitura e envolvimento na leitura (compreendendo atitudes, interesses e práticas) do que entre proficiência em leitura e estatuto socioeconómico.

Desta forma, procedemos a uma análise exploratória /descritiva, com o objectivo de descobrir regularidades e destaques nas representações dos alunos. Para tal, foram utilizadas medidas de estatística descritiva simples, nomeadamente as frequências, a moda, a média e o desvio-padrão, para as questões 7 a 15 do Questionário. Além disso, destacámos, em cada uma das variáveis, o valor que obteve a frequência relativa mais elevada. A média foi calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala (1 a 4), considerando-se valores superiores a 2.5 como positivos.

4.2.2.1. Actividades de leitura

Neste subcapítulo, apresentamos e discutimos as respostas dadas às questões inseridas na secção 3 do Questionário, intitulada “As tuas actividades de leitura”. As respostas a estas questões forneceram-nos dados relativos às opiniões dos alunos sobre a leitura em geral (Quadro 16); às suas representações sobre a frequência de actividades de leitura de um texto, em qualquer disciplina, com o objectivo de estudar (Quadro 17); sobre atitudes do professor perante a leitura de um texto (Quadro 18); sobre a importância atribuída às actividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa (Quadro 19).

Assim, relativamente à Questão 7, em que os alunos se deveriam pronunciar sobre o seu grau de concordância perante algumas afirmações acerca da leitura em geral, obtiveram-se os resultados constantes no Quadro 16.

Quadro 16 – Opinião dos alunos sobre a leitura em geral.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Discordo totalmente (1)</i>	<i>Discordo (2)</i>	<i>Concordo (3)</i>	<i>Concordo totalmente (4)</i>		
	%	%	%	%		
a) Leio por vontade própria. **	20.4	25.9	35.2	18.5	2.52	1.02
b) Ler é um dos meus passatempos preferidos.	40.7	33.3	24.1	1.9	1.87	.84
c) Gosto de falar acerca de livros com outras pessoas.	31.5	40.7	27.8	0	1.96	.77
d) Tenho facilidade em ler os livros até ao fim. **	5.6	20.4	38.9	35.2	3.04	.88
e) Fico contente quando recebo um livro como presente.	31.5	27.8	38.9	1.9	2.11	.88
f) Ler é um prazer. **	9.3	27.8	35.2	27.8	2.81	.95
g) Gosto de ir a uma livraria ou a uma biblioteca.	33.3	25.9	33.3	7.4	2.15	.97
h) Leio para além de encontrar a informação de que preciso. **	9.4	41.5	30.2	18.9	2.58	.90
i) Consigo estar sentado, quieto, a ler durante algum tempo. **	14.8	29.6	37.0	18.5	2.59	.96
j) Gosto de dar a minha opinião sobre os livros que leio.	13.2	26.4	45.3	15.1	2.62	.90
k) Gosto de trocar livros com os meus amigos.	37.0	37.0	18.5	7.4	1.96	.93

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

** Variável renomeada e recodificada.

Como podemos constatar através da leitura do quadro acima apresentado, o valor modal varia entre as opções *discordo totalmente*, *discordo* e *concordo*. Este facto permite-nos concluir que a leitura, em termos médios, não merece tendencialmente uma concordância muito expressiva por parte dos alunos.

Na verdade, constata-se, no dia-a-dia escolar, que os jovens não manifestam grande interesse pela leitura, não sendo uma actividade que realizem por prazer ou preferencialmente nos tempos livres. Além disso, vários investigadores (Castro e Sousa, 1998; Escarpit, 1999; Balça, 2000) têm alertado, segundo Balça (s.d.), para o facto de se perderem leitores à medida que se avança na escolaridade, sobretudo na fase em que os alunos abandonam leituras juvenis e não acedem de imediato a leituras adultas, o que corresponde à faixa etária de alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico.

Note-se que os itens que mereceram uma apreciação mais desfavorável têm a ver com passatempos preferidos – b) *ler é um dos meus passatempos preferidos* –, locais de

interesse para os alunos – g) *gosto de ir a uma livraria ou a uma biblioteca* – e com partilha de leituras entre amigos – k) *gosto de trocar livros com os meus amigos* –; implicitamente, parece ter havido uma comparação entre a leitura e outras actividades “concorrentes” (outros passatempos, outros locais de interesse), penalizadora para aquela, ou entre os gostos do indivíduo e os do grupo de amigos a que se pertence. Estes resultados são preocupantes, porquanto, segundo Coutinho e Azevedo (2007), “as crianças que menos lêem, por prazer, têm menos possibilidades de desenvolver competências literárias e portanto menos oportunidades de compreender o que se passa na escola e sobretudo nas aulas” (p. 36). Este parecer é corroborado no relatório sobre o PISA 2009 (OECD, 2010), com os alunos que lêem mais por prazer a obter melhores desempenhos, sendo que a variedade de leituras também contribui para um *score* elevado.

Daí a premência em encorajar os alunos a ler por prazer, sabendo que esse pode ser, nas palavras de Coutinho e Azevedo, “um factor importante para o aumento dos níveis educacionais e portanto pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social” (p. 36).

Por outro lado, quando a leitura foi percebida como actividade individual, já mereceu uma notação mais positiva, salientando-se a facilidade de ler os livros até ao fim (alínea d), com o valor médio mais elevado (3.04).

Não podemos deixar de mencionar que o item b) *Ler é um dos meus passatempos preferidos* mereceu a concordância de 24.1% dos alunos e que 35.2% dos alunos manifestaram opinião discordante com o item f) *Ler é uma perda de tempo*. Daí que fosse pertinente conhecer os hábitos de leitura destes alunos no contexto extra-escolar. Segundo um estudo exploratório (Balça, s.d.), realizado a 44 alunos do ensino secundário a frequentar uma escola da cidade de Évora, os estudantes que liam fora do espaço escolar (84.1%) encaravam a leitura como uma ocupação dos tempos livres e, mesmo aqueles que afirmaram não gostar de ler, liam livros à margem do circuito escolar, sobretudo nas férias. Estas “leituras selvagens”, na formulação de Escarpit (cit. em Balça, s.d), são feitas sem constrangimentos externos e num ambiente favorável. Daí serem consideradas como uma actividade feita por prazer.

Estes dados obrigam-nos a uma reflexão sobre a leitura no espaço escolar. Nas palavras de Sousa (cit. em Balça, s.d.),

a leitura no espaço da sala de aula, porque mediada pelo professor (e alunos) e condicionada por um tempo imposto e por princípios de avaliação, não se configura como um acto privado, onde

predomina o ritmo individual, a interrogação e a dúvida, a intimidade que proporciona o prazer na leitura. (p. 301)

Consideramos, por isso, que cabe à escola proporcionar aos alunos tempos e espaços para várias modalidades de leitura, de diversos autores, de estilos diferentes, de temáticas variadas para que eles, progressivamente, alcancem “patamares estéticos cada vez mais exigentes” (Balça, s.d.). Segundo a autora, através de um itinerário de leitura, mediado pelo professor de forma competente, inovadora e partilhada, poder-se-á despertar o gosto pela leitura ou manter leitores nesta faixa etária.

De seguida, os alunos deveriam pronunciar-se sobre a frequência de actividades de leitura, com o objectivo de estudo, transversais a todo o currículo. Os resultados são apresentados no Quadro 17.

Quadro 17 – Frequência de actividades de leitura com o objectivo de estudo.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Quase nunca</i> (1)	<i>Às vezes</i> (2)	<i>Muitas vezes</i> (3)	<i>Sempre</i> (4)		
	%	%	%	%		
a) Começo por tentar perceber o que é mesmo preciso aprender.	3.7	29.6	35.2	31.5	2.94	.87
b) Tento decorar apenas alguns pormenores. **	14.8	25.9	31.5	27.8	2.72	1.03
c) Tento relacionar a informação nova com conhecimentos prévios, que aprendi noutras disciplinas.	7.4	46.3	38.9	7.4	2.46	.74
d) Verifico se estou a perceber o que já li.	1.9	17.0	43.4	37.7	3.17	.77
e) Leio o texto algumas vezes. **	11.1	24.1	38.9	25.9	2.80	.95
f) Percebo de que maneira a informação pode ser útil fora da escola.	11.3	49.1	30.2	9.4	2.38	.81
g) Tento identificar os conceitos que ainda não percebo bem.	5.8	50.0	25.0	19.2	2.58	.87
h) Tento perceber melhor a matéria, relacionando-a com coisas que já sei.	1.9	38.9	37.0	22.2	2.80	.81
i) Certifico-me de que me lembro dos pontos mais importantes do texto.	0	35.2	25.9	38.9	3.04	.86
j) Quando estudo e não percebo alguma coisa, vou procurar mais informação para me esclarecer.	14.8	35.2	22.2	27.8	2.63	1.05

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

** Variável renomeada e recodificada.

De acordo com o quadro apresentado, quando confrontados com a leitura com o objectivo de estudo, os alunos tendem a utilizar, sobretudo, estratégias de controlo da compreensão: os itens que mereceram uma pontuação média mais elevada foram d) *Verifico se estou a perceber o que já li* (3.17) e i) *Certifico-me de que me lembro dos pontos mais importantes do texto* (3.04). Estas opções poderão ser explicadas tendo em consideração o objectivo da leitura: estudar.

Em contrapartida, os itens com uma pontuação média mais baixa foram f) *Percebo de que maneira a informação pode ser útil fora da escola* (2.38) e c) *Tento relacionar a informação nova com conhecimentos prévios, que aprendi noutras disciplinas* (2.46). Esta situação poderá remeter, por um lado, para uma certa compartimentação disciplinar ou falta de articulação horizontal (entre os conteúdos das várias disciplinas) e, por outro lado, para a incidência nos conteúdos programáticos e nos textos dos manuais escolares, desligados da realidade envolvente, ou seja, para o desfasamento entre aquilo que os alunos consideram como aprendizagem escolar e participação social. Ouvimos recentemente uma aluna questionar *Para que é que precisamos de saber equações, se depois vamos varrer ruas?* Para desfazer equívocos desta natureza, torna-se necessária a intervenção do professor no sentido de clarificar estratégias e orientar a aprendizagem.

Sendo a Língua Portuguesa a disciplina privilegiada para o desenvolvimento de competências de leitura, uma vez que esta faz parte dos conteúdos curriculares, seguia-se uma questão relativa ao ensino explícito de estratégias de leitura nesta disciplina (Quadro 18).

Quadro 18 – O ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Quase nunca</i> (1)	<i>Às vezes</i> (2)	<i>Muitas vezes</i> (3)	<i>Sempre</i> (4)		
	%	%	%	%		
a) O professor explica logo no princípio qual o objectivo da leitura de um texto.	1.9	42.6	22.2	33.3	2.87	.912
b) O professor pede aos alunos que expliquem o sentido de um texto.	3.7	22.2	40.7	33.3	3.04	.84
c) O professor faz perguntas para levar os alunos a reflectirem e a compreenderem melhor um texto.	1.9	13.0	40.7	44.4	3.28	.76
d) O professor dá tempo suficiente aos alunos para pensarem nas suas respostas.	14.8	27.8	35.2	22.2	2.65	.99
e) O professor recomenda a leitura de um livro ou de um autor.	5.6	31.5	33.3	29.6	2.87	.91
f) O professor encoraja os alunos a exprimirem a sua opinião acerca de um texto.	5.6	16.7	48.1	29.6	3.02	.83
g) O professor ajuda os alunos a relacionar as histórias que lêem com a vida deles.	18.5	37.0	24.1	20.4	2.46	1.02
h) O professor mostra aos alunos de que forma a informação dos textos se apoia naquilo que eles já sabem.	9.3	27.8	38.9	24.1	2.78	.92

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

Analisando o quadro acima apresentado, podemos verificar que, para os nossos inquiridos, o comportamento do professor que gerou maior consenso (com uma média de 3.28, desvio padrão mais baixo e valor modal mais elevado) foi o questionamento dirigido à reflexão e à compreensão – c) *O professor faz perguntas para levar os alunos a reflectirem e a compreenderem melhor um texto* –, quer pedindo para explicarem o sentido do texto, com uma pontuação média de 3.04 – b) *O professor pede aos alunos que expliquem o sentido de um texto* –, quer solicitando a sua opinião, com uma média de 3.02 – f) *O professor encoraja os alunos a exprimirem a sua opinião acerca de um texto* –, embora nem sempre seja dado tempo suficiente para reflexão (2.65). Pelo exposto, podemos inferir que a interacção verbal foi tendencialmente a técnica de abordagem aos textos mais utilizada.

Ao pronunciar-se sobre esta utilização expressiva de formulação de perguntas para comprovar tanto aspectos parciais como globais da compreensão, Tapia (2003)

salienta o “questionário sistemático” como um dos procedimentos informais mais usados na avaliação da compreensão em leitura. O autor refere, no entanto, duas limitações desta técnica: (i) a tendência fácil para a formulação de perguntas sobre aspectos pouco relevantes para a compreensão do texto no seu todo e (ii), no caso de o aluno responder incorrectamente, isso poder dever-se a problemas de expressão e não tanto a problemas de compreensão.

Em contrapartida, o item com o valor médio mais baixo (2.46) foi *O professor ajuda os alunos a relacionar as histórias que lêem com a vida deles* (alínea g). Ora, esta reduzida frequência na extrapolação do conteúdo do texto não está de acordo com o estipulado no Programa de Língua Portuguesa para o 3.º ciclo, onde se pressupõe que os alunos experimentem múltiplas situações de recepção e de apreciação das leituras, entre elas “relacionar a experiência e a cultura pessoal com o universo criado pelos textos” (p. 30).

Creemos que esta situação poderá explicar alguma dificuldade dos alunos em fazer inferências ou fazer a ligação entre o que se aprende na escola e fora dela.

Note-se que 42.6% dos alunos considerou que apenas às vezes *o professor explica logo no princípio qual o objectivo da leitura de um texto* (alínea a). Tal resultado suscita-nos algumas reflexões: será que a motivação dos alunos não seria maior, sabendo os motivos que presidiram à escolha daquele texto, quer eles estivessem relacionados com o tema ou com estratégias de leitura a desenvolver? Saliente-se que este tipo de tarefas é exigido no âmbito do Programa Nacional para o Ensino do Português. Nesta linha de pensamento, Sim-Sim (2007) aponta algumas estratégias de compreensão da leitura, a trabalhar pelo professor antes de iniciar a leitura, entre as quais “explicitar o objectivo da leitura do texto” (p. 17). Acrescente-se que, ainda segundo esta autora, “estratégias de compreensão são ‘ferramentas’ de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou de não ficção” (p. 17).

De seguida, os alunos deveriam pronunciar-se sobre a importância das actividades de leitura desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa (Quadro 19).

Quadro 19 – Importância das actividades de leitura desenvolvidas em Língua Portuguesa.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>		
	(1)	(2)	(3)	(4)		
	%	%	%	%		
a) ... o desenvolvimento de competências que são úteis na aprendizagem de outras disciplinas.	5.8	5.8	63.5	25.0	3.08	.73
b) ... o enriquecimento do vocabulário.	1.9	13.5	36.5	48.1	3.31	.78
c) ... um melhor domínio da estrutura e do uso do português padrão.	1.9	9.6	50.0	38.5	3.25	.71
d) ... o domínio de técnicas de escrita.	2.0	13.7	51.0	33.3	3.16	.73
e) ... o conhecimento de livros de literatura portuguesa e estrangeira.	3.8	25.0	51.9	19.2	2.87	.76
f) ... uma melhor cultura geral.	3.8	17.3	51.9	26.9	3.02	.77
g) ... uma melhor integração na futura vida social e profissional.	7.7	15.4	48.1	28.8	2.98	.87
h) ... o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre vários temas.	3.8	15.4	50.0	30.8	3.08	.78

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

Em relação a esta questão, não podemos deixar de sublinhar o facto de todos os itens terem merecido, em termos médios, a concordância dos participantes. Tal facto leva-nos a concluir que a leitura é considerada uma actividade fundamental para os alunos, não só para o desenvolvimento de outras competências da língua materna (enriquecimento do vocabulário, domínio da estrutura e do uso do português padrão, domínio de técnicas de escrita, conhecimento de literatura portuguesa e estrangeira), como também consideram que a leitura tem reflexos no desenvolvimento de competências que são úteis na aprendizagem de outras disciplinas, contribuindo também para uma melhor integração na futura vida social e profissional. Além disso, 50% dos alunos concordam com o facto de as actividades de leitura, desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, contribuírem para *o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre vários temas* (alínea h).

Embora os alunos tenham representações positivas sobre a leitura, talvez devido à forte pressão dos pais, da escola e da sociedade em geral, as suas atitudes não são consentâneas. Vejam-se, a este propósito, os resultados da questão 7 (Quadro 16), que apontavam para atitudes pouco favoráveis à leitura.

4.2.2.2. Estratégias de leitura

Neste subcapítulo, apresentamos e discutimos as respostas dadas às questões inseridas na secção 4 do Questionário, intitulada “As tuas estratégias de leitura”. As respostas a estes itens forneceram-nos dados relativos às representações dos alunos sobre a frequência de estratégias de leitura, ocorridas antes (Quadro 20), durante (Quadro 21) e após (Quadro 22) a leitura do texto; os alunos pronunciaram-se ainda sobre a utilidade de determinadas estratégias de leitura com o objectivo de compreender e reter informação (Quadro 23) ou escrever um resumo (Quadro 24).

Concentrámo-nos nas estratégias de leitura porque, segundo Pocinho e Canavaro (2009), “os alunos que usam um conjunto de estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais têm demonstrado maior aptidão escolar” (p. 15). Aqueles investigadores apontam, igualmente, que “uma das maiores diferenças entre os estudantes eficientes e os não eficientes é a compreensão e o uso que fazem de estratégias de aprendizagem adequadas e eficazes” (p. 15).

Também o estudo PISA 2009 (OECD, 2010) veio demonstrar que, na quase totalidade dos países, os alunos que aplicavam estratégias apropriadas para compreender e reter o que liam, por exemplo sublinhando as ideias principais do texto ou falando do que leram com outras pessoas, obtiveram, no domínio da literacia em leitura, *scores* de mais de 73 pontos, o que equivaleria a um nível superior de competência e a quase dois anos de estudo.

Saliente-se que, para a elaboração das questões 11,12 e 13, seguimos as propostas apresentadas por Sim-Sim (2007), relativamente às estratégias de compreensão da leitura, a trabalhar pelo professor em três momentos (antes, durante e após a leitura³⁵) e a serem ensinadas aos alunos, pois “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto” (p. 17). A autora acrescenta que “no sentido de garantir a eficácia do uso de estratégias de abordagem do texto, será importante a auto-monitorização consciente e deliberada por parte das crianças” (p. 19), através da utilização de listas de autoverificação da compreensão. Será que os alunos participantes no nosso estudo manifestaram consciencialização e uso das várias maneiras de abordar uma tarefa de leitura, tendo em vista a melhoria da compreensão?

³⁵ Estes três momentos essenciais de abordagem a um texto também se encontram previstos no *Programa de Leitura Fundamentado na Literatura*, desenvolvido por Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp.

Relativamente à frequência de estratégias de pré-leitura, os resultados são os apresentados no quadro seguinte.

Quadro 20 – Estratégias de pré-leitura.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Quase nunca</i> (1)	<i>Às vezes</i> (2)	<i>Muitas vezes</i> (3)	<i>Sempre</i> (4)		
	%	%	%	%		
a) Sei para que vou ler.	7.4	31.5	35.2	25.9	2.80	.91
b) Percebi pelo título qual é o assunto do texto.	3.7	27.8	55.6	13.0	2.78	.71
c) Relacionei o texto com o que já sei sobre o assunto.	7.4	33.3	42.6	16.7	2.69	.84

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

Embora haja uma certa uniformidade no valor modal, salientam-se algumas diferenças relativamente ao conteúdo dos itens.

Como já constatado anteriormente, o item relacionado com o conteúdo interno do texto foi o que mereceu maior concordância (ainda que a média neste item não seja a mais elevada, apresenta um menor desvio padrão): 55.6% dos alunos consideraram que, muitas vezes, percebem pelo título qual é o assunto do texto.

Note-se, igualmente, que os alunos continuam a manifestar uma apetência reduzida (média de 2.69) em mobilizar conhecimentos prévios (item c). Será que não estão habituados a pensar naquilo que já leram, viram ou ouviram e, portanto, já sabem sobre o assunto? Não nos podemos esquecer que a mobilização de “saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (ME, 2001, p. 15) é a primeira competência geral, de operacionalização transversal, expressa no *CNEB*. O desenvolvimento desta competência e de outras competências similares pressupõe, portanto, uma convergência de acções por parte de todos e de cada professor.

Relembre-se o importante papel do conhecimento prévio no ensino em geral, de acordo com Ausubel e colaboradores (cit. em Valadares e Graça, 1998): “Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, enunciaria este: de todos os factores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe” (p. 19). Averiguando o que o aluno já sabe (a sua estrutura cognitiva) e ensinando em con-

formidade, estaremos em condições de desenvolver *aprendizagens significativas*, porque as informações novas podem ser relacionadas com ideias relevantes pré-existentes.

Acrescente-se que, segundo Tomé (2009), as actividades de pré-leitura têm como objectivo “activar e construir competências inferenciais, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações” (p. 43). Além desse objectivo, são ainda apontados outros, como a resposta pessoal ao texto, a mobilização de conhecimentos prévios, o estabelecimento de objectivos para a leitura, ou seja, despertar a curiosidade e motivar para a leitura, levando os alunos a pensar sobre um livro antes da sua leitura. Para Yopp e Yopp (cit. em Tomé, 2009),

when students think and talk about issues, events, or ideas in a reading selection before they read about them in the book, they may feel a greater sense of connection to the book and gain a deeper appreciation for the events, experiences, characters and other book content. (p. 43)

Seguem-se os resultados, expressos no Quadro 21, sobre a frequência de estratégias de leitura utilizadas durante a leitura do texto.

Quadro 21 – Estratégias durante a leitura.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Quase nunca</i> (1)	<i>Às vezes</i> (2)	<i>Muitas vezes</i> (3)	<i>Sempre</i> (4)		
	%	%	%	%		
a) Faço uma leitura selectiva (selecção que partes do texto preciso de ler com mais atenção e outras que posso ler mais depressa).	14.8	48.1	18.5	18.5	2.41	.96
b) Crio uma imagem mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais – cheiros, sabores – sentimentos, etc).	5.6	37.0	29.6	27.8	2.80	.91
c) Sintetizo partes do texto à medida que avanço na leitura.	13.0	44.4	29.6	13.0	2.43	.88
d) Sublinho frases e expressões do texto.	27.8	27.8	22.2	22.2	2.39	1.12
e) Tomo notas ao lado do texto.	27.8	25.9	25.9	20.4	2.39	1.10
f) Sou capaz de “ler nas entrelinhas”, ou seja, faço inferências e deduções.	18.5	33.3	29.6	18.5	2.48	1.00
g) Adivinho o significado de palavras desconhecidas, lendo o que está antes e depois da palavra.	13.0	37.0	29.6	20.4	2.57	.96
h) Se necessitar, uso dicionários.	20.4	33.3	25.9	20.4	2.46	1.04

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

Esta questão foi aquela que apresentou o valor modal mais baixo, uma pontuação média igualmente mais baixa (dos oito itens exibidos, seis têm uma pontuação média negativa) e uma maior dispersão nas respostas aos vários itens. Estes resultados indiciam que um número considerável de alunos utiliza raramente ou poucas vezes estratégias de monitorização da compreensão durante a leitura dos textos.

Ainda assim, o item que mereceu alguma concordância (com uma média de 2.80) foi *Crio uma imagem mental do que foi lido* (alínea b), ou seja, os alunos consideraram que, à medida que liam, estabeleciam mentalmente associações, experiências sensoriais e detectavam sentimentos. Será que estes são, recorrentemente, os temas objecto do questionário do professor ou do manual escolar? De acordo com Azevedo (2003), este objecto pedagógico (referente das práticas em sala de aula e do qual não é possível prescindir) afigura-se, pelos questionários e actividades propostas, “latamente condicionador do tipo de práticas que considera pertinentes que as gerações mais jovens adquiram e exercitem” (p. 227), consubstanciando-se mesmo como “uma autêntica instância de conformação de comunidades de leitores” (p. 227). Aquele investigador refere, ainda, que ao formatar actividades e ao validar práticas, “os textos e as formas de o interrogar configuram-se como uma espécie de currículo oculto, contribuindo para a legitimação de determinados modos de ler e para a valorização de determinados tipos de leitor” (p. 227). Esta conclusão é também apresentada por Dionísio (2000) ao afirmar que o estatuto e as funções do manual escolar na escola “criam condições que possibilitam a sua caracterização como verdadeiro lugar de definição dos saberes e práticas legítimas na comunidade de falantes e leitores” (p. 395).

Note-se, igualmente, a pouca facilidade dos alunos em fazer inferências e deduções – alínea f) *Sou capaz de “ler nas entrelinhas”, ou seja, faço inferências e deduções* –, com uma média de 2.48. Saliente-se que esta dificuldade dos alunos na compreensão inferencial tem sido alvo de vários estudos centrados na análise de manuais escolares, enquanto instrumentos com alguma centralidade nas práticas dos professores (Castro, 1995; Dionísio, 2000; Giasson, 2000; Araújo, 2005; Sousa, 2006). Refira-se, a título de exemplo, a justificação de Araújo (2007) sobre o privilégio dado à compreensão literal em detrimento da compreensão inferencial, o que pode explicar o desempenho pouco confortável dos alunos em testes internacionais em perguntas que requerem inferências:

os manuais escolares incluem sobretudo perguntas de compreensão literal e tanto o Currículo Nacional como o programa em vigor para o primeiro ciclo não têm indicações claras quanto ao

ensino de inferências. Relativamente às competências de leitura, o primeiro documento apenas refere estratégias de leitura e compreensão de sentidos implícitos para o terceiro ciclo. (p. 14)

Por outro lado, os itens com uma pontuação média mais baixa foram *Sublinho frases e expressões do texto* (2.39) e *Tomo notas ao lado do texto* (2.39). Segundo Balula (2007), “estas duas estratégias [sublinhar informação relevante e tomar notas] são essenciais para o desenvolvimento da leitura funcional, que tem implicações em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e na vida do indivíduo na sociedade, mas são frequentemente esquecidas pela Escola” (p. 94). O autor acrescenta que estas estratégias de ajuda técnica, na formulação de Maria Armanda Costa³⁶, “fazem apelo a capacidades cognitivas que os alunos devem desenvolver ao longo do 3.º ciclo do ensino básico” (p. 94).

Acrescente-se que *Faço uma leitura selectiva* (2.41) e *Sintetizo partes do texto à medida que avanço na leitura* (2.43) apresentam igualmente uma pontuação média negativa. O item a) aponta para técnicas de leitura (leitura rápida ou “skimming” vs leitura atenta ou “scanning”) que associam a velocidade à eficácia, ou seja, sabendo utilizar estas técnicas, os alunos usam a leitura de uma forma “plurifuncional” (Balula, 2007, p. 79), dependendo das finalidades e dos contextos e, assim, conseguem retirar um maior prazer da leitura ou apreender mais facilmente o conteúdo do texto.

Como se depreende, todos os itens mencionados apontam para o processo de leitura. Será que os professores ensinam a ler? Dão tempo aos alunos para a mobilização destas estratégias de leitura? Reflectindo sobre a falta de ensino da compreensão leitora, Colomer e Camps (2008) salientam que os alunos lêem textos nas diferentes disciplinas do currículo para aprender os seus conteúdos, sem que, muitas vezes, lhes tenham ensinado a ler textos informativos, nomeadamente como encontrar as ideias principais de texto, relacioná-las com as expectativas e conhecimentos próprios ou contrastá-las com as informações de outros textos. As autoras avançam com a justificação de que

a compartimentação educativa faz com que essas atividades sejam vistas como exigências próprias das demais matérias pelos professores de língua, acostumados ao trabalho sobre o texto literário, e como aprendizagens linguísticas pelos outros professores, preocupados com o ensino de seus conteúdos específicos das matérias do currículo. O resultado é que a instrução necessária para a compreensão do texto como meio de acesso ao conhecimento fica relegada à terra de ninguém. (p. 71)

³⁶ Veja-se, a este propósito o artigo sobre o processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico de Maria Armanda Costa (1992).

Outro item que nos suscitou alguma reflexão foi a reduzida utilização de dicionários por parte de alguns alunos (20.4 % dos alunos *quase nunca* os usam). Ainda que todos os alunos tenham respondido afirmativamente à questão 6., item f), sobre a disponibilidade, em casa, de dicionário de língua portuguesa, este é um instrumento de apoio que possivelmente não entrou de forma recorrente no quotidiano diário de sala de aula para resolução de problemas de vocabulário.

Posteriormente, os alunos pronunciaram-se sobre a frequência de estratégias de leitura após a leitura do texto (Quadro 22).

Quadro 22 – Estratégias de pós-leitura.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Quase nunca</i> (1)	<i>Às vezes</i> (2)	<i>Muitas vezes</i> (3)	<i>Sempre</i> (4)		
	%	%	%	%		
a) Verifico se compreendi o sentido global do texto.	1.9	48.1	24.1	25.9	2.74	.87
b) Releio partes do texto para perceber melhor.	13.0	35.2	29.6	22.2	2.61	.97
c) Consigo dizer o que aprendi com o texto.	1.9	50.9	30.2	17.0	2.62	.79
d) Verifico se as minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam correctas.	7.4	46.3	27.8	18.5	2.57	.88
e) Considero que aprendi palavras novas com o texto.	9.3	42.6	31.5	16.7	2.56	.88
f) Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto.	11.3	43.4	20.8	24.5	2.58	.98
g) Falo do texto que li a alguém.	37.0	38.9	18.5	5.6	1.93	.88

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

Como se pode verificar, há uma concentração de respostas no nível 2 da escala (*Às vezes*), com valores superiores a 35% das respostas.

No entanto, a média da grande maioria dos itens é positiva, daí que possamos concluir que, tendencialmente, os alunos verificam a compreensão do sentido global do texto, conseguem dizer o que aprenderam com o texto e relêem partes do texto para perceber melhor. Todos estes itens se baseiam no conteúdo explícito do texto e pressupõem implicitamente resposta ao questionário (oral ou escrito) subsequente à leitura. Já os

itens que implicam uma atitude mais activa por parte dos alunos, quer retomando as hipóteses levantadas no início da leitura – alínea d) *Verifico se as minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam correctas* –, quer suscitando comportamentos posteriores – alínea f) *Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto* – apresentam uma média no limiar do positivo.

O item que apresentou uma média mais elevada (2.74) foi o item a) *Verifico se compreendi o sentido global do texto*. Tal facto poderá dever-se à omnipresença de questionários propostos para a análise e interpretação de textos, após a leitura oral ou silenciosa do texto.

Ressalve-se, no entanto, que, de acordo com o estudo de Maria Elisa Sousa (cit. em Azevedo, 2003), os questionários de interpretação de textos narrativos em manuais do 1.º e do 2.º ciclos raramente são elaborados procurando conduzir o leitor a obter uma visão global do texto. Como sublinha a autora, os questionários treinam os alunos principalmente

para aquilo que é dito no texto de forma linear e explícita, não estimulando a inquirição de outros sentidos: as situações para supor, deduzir e relacionar os mundos do texto e o mundo do leitor, assim como as oportunidades para posicionamentos críticos e zonas de projecção do leitor são, de acordo com os dados apresentados, quase inexistentes. (p. 228)

Esta visão linear e fragmentada do texto, desenvolvida pelo questionário, envolve, segundo Colomer e Camps (2008), “uma simples verificação, concisa e facilmente localizável no texto, mesmo que o leitor não o tenha compreendido, já que não existe nenhum tipo de elaboração pessoal nem implica sua compreensão global” (p. 73).

Embora entendido numa perspectiva transversal, o resultado médio (2.56) do item e) *Considero que aprendi palavras novas com o texto*, suscitou-nos alguma reflexão, pois, em termos médios, os alunos tinham concordado (média de 3.31) com a importância das actividades de leitura desenvolvidas em Língua Portuguesa para o enriquecimento do vocabulário (Questão 10, alínea b)). Será que os alunos atribuíram uma concordância num plano geral, mais abstracto, e, quando confrontados com a sua aprendizagem específica, mais concreta, recuam no grau de concordância?

Saliente-se que, de todo o Questionário ao Aluno, o item que teve um dos resultados médios mais baixos (1.93) foi o item g) *Falo do texto que li a alguém*, em consonância com a média da Questão 7, alínea c) *Gosto de falar acerca de livros com outras pessoas* (1.96), e a média da Questão 7, alínea k) *Gosto de trocar livros com os meus*

amigos (1.96). Tais resultados apontam possivelmente para uma insuficiente partilha de leituras entre os alunos ou entre estes e os adultos.

Seguia-se um grupo de itens, sobre os quais os alunos se pronunciavam relativamente à utilidade de algumas estratégias de leitura para compreender e reter a informação de um texto (Quadro 23).

Quadro 23 – Utilidade de estratégias de leitura para compreender e reter informação.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Nada útil</i> (1)	<i>Pouco útil</i> (2)	<i>Bastante útil</i> (3)	<i>Muitíssimo útil</i> (4)		
	%	%	%	%		
a) Concentro-me nas partes do texto que são difíceis de compreender. **	20.4	50.0	29.6	0	2.09	.70
b) Leio pausadamente o texto todo duas vezes. **	13.0	53.7	31.5	1.9	2.22	.69
c) Depois de ler o texto, discuto o seu conteúdo com outras pessoas.	7.4	33.3	38.9	20.4	2.72	.87
d) Sublinho as partes importantes do texto.	7.4	22.2	44.4	25.9	2.89	.88
e) Resumo o texto usando as minhas próprias palavras.	0	20.4	51.9	27.8	3.07	.69
f) Leio o texto em voz alta para outra pessoa.	15.1	37.7	34.0	13.2	2.45	.91

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

** Variável renomeada e recodificada.

Pelo que se verifica, a moda oscila entre os níveis 2 e 3 da escala, com valores percentuais entre 37.7% e 53,7%, o que parece indiciar que, em geral, os alunos consideram úteis as estratégias de leitura apresentadas.

O item com um valor médio mais elevado é o item e) *Resumo o texto usando as minhas próprias palavras*, sendo esta, portanto, a estratégia considerada mais útil para compreender e reter informação. Em segundo lugar, aparece-nos o item d) *Sublinho as partes importantes do texto*, o que nos leva a pensar que os alunos atribuem importância ao sublinhar das ideias principais enquanto estratégia de estudo, mas não enquanto estratégia de leitura (cf. Quadro 21 – Estratégias durante a leitura).

Em contrapartida, o item com o valor médio mais baixo (2.09) foi o item a) *Concentro-me nas partes do texto que são difíceis de compreender*, o que aponta para alguma resistência à mobilização de estratégias para ultrapassar dificuldades.

Na avaliação PISA 2009 (OECD, 2010), constatou-se que os alunos com melhor desempenho conheciam geralmente as estratégias mais eficazes para resumir a informação:

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui connaissent le mieux les stratégies les plus efficaces à adopter pour résumer l'information affichent des scores supérieurs de 107 points à ceux des élèves qui les connaissent le moins. De plus, les élèves qui commencent le processus d'apprentissage par déterminer ce qu'ils ont à apprendre, puis qui vérifient qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu, qui identifient les concepts qu'ils n'ont pas bien compris, qui essaient de retenir les points les plus importants d'un texte et qui cherchent des informations supplémentaires pour clarifier ce qu'ils ne comprennent pas tendent à obtenir des scores plus élevés sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit que ceux qui ne procèdent pas de la sorte. (p. 15)

Por fim, os alunos manifestavam a sua opinião sobre a utilidade de algumas estratégias para um determinado fim, escrever um resumo de um texto de duas páginas (Quadro 24). A inclusão desta questão decorreu de uma especificidade da questão anterior, alínea e), sendo que a nossa prática nos diz que o resumo é uma das estratégias mais utilizadas pelos alunos com o objectivo de estudar. Esta importância é também salientada por Sardinha (2005) ao afirmar que “um leitor que sabe resumir já recuperou e estabeleceu a essência do texto” (p. 147).

Quadro 24 – Utilidade de estratégias de leitura para escrever um resumo.

	Escala				Média *	Desvio Padrão
	<i>Nada útil</i> (1)	<i>Pouco útil</i> (2)	<i>Bastante útil</i> (3)	<i>Muitíssimo útil</i> (4)		
	%	%	%	%		
a) Escrevo um resumo. Depois, vejo se cada parágrafo está contemplado no resumo, porque o conteúdo de cada parágrafo deve estar presente.	9.3	22.2	50.0	18.5	2.78	.86
b) Tento copiar poucas ou nenhuma frases. **	7.4	14.8	51.9	25.9	2.96	.84
c) Antes de escrever o resumo, leio o texto tantas vezes quanto possível.	0	24.1	50.0	25.9	3.02	.71
d) Verifico, cuidadosamente, se os factos mais importantes do texto estão no meu resumo.	1.9	22.2	42.6	33.3	3.07	.79
e) Leio o texto, sublinhando as frases mais importantes. Depois, escrevo-as com as minhas próprias palavras em jeito de resumo.	5.6	18.5	46.3	29.6	3.00	.84

* Média calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

** Variável renomeada e recodificada.

Como se pode concluir pela leitura do Quadro 24, há uma nítida tendência em considerar bastante útil qualquer uma das estratégias apresentadas (valor modal com 42.6% a 51.9% das respostas). Saliente-se ainda que todos os itens têm uma média positiva.

Os resultados apontam também para uma interiorização de regras subjacentes à construção de um resumo, pois os alunos, em média, antes de escrever o resumo, lêem várias vezes o texto (item c), sublinham as frases mais importantes, escrevem-nas com as suas próprias palavras (item e) e, por último, verificam se os factos mais importantes estão presentes no texto resumido (item d). Todos estes itens apresentam um valor médio igual ou superior a 3.00.

Por outro lado, os itens com um valor médio mais baixo, embora positivo, reportam-se à consciencialização da macroestrutura textual (para além da compartimentação em parágrafos) e ao conhecimento de que um resumo não é uma mera colagem de frases do texto original.

Para estes resultados poderá contribuir o facto de o Programa de Língua Portuguesa contemplar o ensino da técnica do resumo a partir do 7.º ano de escolaridade.

De forma a complementar o nosso estudo, fizemos uma análise a um recurso didáctico relevante no processo de ensino e de aprendizagem de competências de leitura: o manual escolar de Língua Portuguesa, adoptado na Escola para o 9.º ano de escolaridade (Veríssimo, 2004). A análise documental foi norteada pelo objectivo de verificar como era aí feita a avaliação da compreensão da leitura.

4.3. O Manual Escolar de Língua Portuguesa, 9.º ano

O manual escolar adoptado na Escola para a disciplina de Língua Portuguesa, 9.º ano de escolaridade, tem como título *Ser em Português 9*.

Este projecto editorial assume uma estrutura composta por um manual propriamente dito e por outros materiais auxiliares, para os alunos, como sejam um Caderno de actividades e a obra *Auto da Barca do Inferno*, edição escolar da autoria de Amélia Pinto Pais. Os professores têm ainda um Caderno de apoio ao professor, acetatos e um CD-ROM. Note-se que o manual dirigido aos professores apresenta uma banda lateral em todas as páginas, com orientações didácticas e propostas de correcção dos exercícios.

Quanto à organização interna do manual, pela consulta do índice, verificámos que está estruturado em cinco unidades didácticas, antecedidas de uma unidade zero (*Antes de começar*), cujos títulos são *1-Texto narrativo I*, *2-Texto poético*, *3-Texto dramático*, *4-Texto narrativo II* e *5-Aprender sozinho(a)*. As unidades 1 a 4 apresentam as seguintes secções: *Leitura (orientada, recreativa, informação e estudo, recursos expressivos*³⁷); *Outros textos, outras leituras*; *Outras actividades (ouvir/falar, escrita expressiva e lúdica)*; *Modelos e técnicas de escrita*; e *Funcionamento da língua*.

No âmbito deste estudo, foram consideradas, como unidades de análise, as unidades 1 a 4 do manual integrado do professor e a obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, suporte para a realização de onze guiões de leitura orientada, em trabalho individual e de grupo. De acordo com o definido anteriormente, pretendíamos verificar o modo como se ensina a ler, numa perspectiva transversal, através do manual escolar adoptado na disciplina de Língua Portuguesa, no 9.º ano de escolaridade, tendo em con-

³⁷ É com alguma estranheza que constatamos o entendimento dos recursos expressivos como um domínio autónomo da leitura, no mesmo nível da leitura orientada, recreativa e informação e estudo. Relembramos que o Programa de Língua Portuguesa de 3.º ciclo apresenta como modalidades de leitura a *Leitura Recreativa*, a *Leitura Orientada* e a *Leitura para Informação e Estudo*. Verifica-se, por conseguinte, neste manual escolar, uma apropriação indevida do texto programático.

ta os tipos de texto que são usados como objecto de avaliação da compreensão na leitura, a tipologia de itens e as estratégias de leitura mobilizadas.

Assim, numa primeira observação, destacámos os tipos de texto presentes no manual e a sua integração nas secções propostas (Quadro 25). Para o efeito, servimo-nos da tipologia apresentada no Programa de Língua Portuguesa em vigor.

Quadro 25 – Frequência de tipos de texto no manual escolar.

Secção	Tipo de Texto			
	Texto narrativo	Texto poético	Texto dramático	Outros textos
<i>Leitura orientada (de obras recomendadas no Programa)</i>	Excertos – 23 Conto integral – 1	14	Excertos – 11	-----
<i>Leitura recreativa</i>	(São propostas 9 obras ao longo do manual, pela visualização da respectiva capa)			
<i>Leitura para informação e estudo</i>				2
<i>Outros textos, outras leituras</i>	Excertos – 22	19	Excertos – 4	Banda Desenhada – 3 Textos da comunicação social: . Anúncio publicitário – 1 . Texto expositivo (excertos) – 1 . Texto de opinião – 1 . Reportagem – 1 . Entrevista – 1 Artigo de dicionário de mitologia – 1
<i>Total (105)</i>	46 (43,8%)	33 (31,4%)	15 (14,3%)	11 (10,5%)

Como se verifica, o texto narrativo é o predominante, quer sob a forma de excertos de obras recomendadas no Programa, quer na secção *Outros textos, outras leituras*. O texto poético figura como o segundo género de texto mais trabalhado nos guiões de leitura orientada e nas leituras para aprofundamento de temas.

Note-se que os dois textos incluídos na secção *Leitura para informação e estudo* são textos teóricos sobre o *Auto da Barca do Inferno* e sobre *Os Lusíadas*.

Constatámos, igualmente, que os *textos da comunicação social*, os *textos de outras áreas do saber* ou as *críticas a espectáculos* (designações constantes no Programa de Língua Portuguesa em vigor) não têm lugar, enquanto objecto de análise, na secção *Leitura orientada* deste manual escolar. No entanto, na secção *Outros textos, outras leituras*, aparecem-nos onze textos (10,5% da totalidade) que se enquadram naquelas designações. Na sua maioria, estes textos também são seguidos de um questionário.

Face ao exposto, parece-nos que, se dependerem apenas do manual escolar de Língua Portuguesa, os alunos de 9.º ano não treinam suficientemente a leitura de textos de carácter informativo (designação genérica), competência objecto de avaliação no teste intermédio e no exame final de 3.º ciclo de Língua Portuguesa, que apresenta, desde 2006, uma unidade de leitura constituída por um texto de carácter informativo. Ainda que não se defenda uma prática pedagógica em função do que se pensa que vai sair no exame, pode ser positivo treinar a capacidade de extrair significado de textos de diferentes tipologias, com o objectivo de transformar a informação escrita em conhecimento, tal como preconizado nas orientações (já referenciadas em 2.1.2.) de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997). Além disso, esta competência literária é imprescindível em todas as disciplinas, constituindo-se como um factor mobilizador de sucesso escolar e de integração activa na sociedade.

No sentido de verificarmos a forma como se ensina a ler, procurámos a referência a estratégias de leitura nos *guiões de leitura orientada* e nos questionários que se encontram a seguir aos textos. Foram analisados quarenta e dois questionários. Os resultados encontram-se sintetizados no Quadro 26, sendo remetido para anexo (Anexo 7) o documento completo.

Quadro 26 – Presença e ausência de estratégias de leitura, em função da situação.

Situação	Estratégias de leitura	TOTAL Presença (+)		TOTAL Ausência (-)	
		N.º	%	N.º	%
Antes da leitura	a) Informação sobre objectivos de leitura	0	0%	42	100%
	b) Antecipação do conteúdo	0	0%	42	100%
	c) Apelo a conhecimentos prévios	5	12%	37	88%
Durante a leitura	d) Síntese de partes do texto	0	0%	42	100%
	e) Sublinhar palavras ou expressões	1	2%	41	98%
	f) Tomada de notas à margem	1	2%	41	98%
	g) Descoberta do significado de palavras desconhecidas (recurso a glossário)	18	43%	24	57%
Após a leitura	h) Verificação da compreensão global	33	79%	9	21%
	i) Releitura de partes do texto para perceber melhor / aprofundar a leitura	41	98%	1	2%
	j) Exposição do que se aprendeu com o texto (partir do texto para a realização de outras actividades)	20	48%	22	52%
	k) Convite a ler mais sobre o assunto do texto	16	38%	26	62%

Pelo exposto no Quadro 26, constatamos que nos questionários são mobilizadas, sobretudo, estratégias após a leitura do texto, incidindo, de forma hegemónica, na releitura de partes do texto para desenvolver uma interpretação (presente em 98% dos questionários) e na verificação da compreensão global (presente em 79% dos questionários). Questionámo-nos, então, sobre este ritual de leitura, feito da mesma forma, sem uma progressão evidente, como um factor que podia explicar algum desinteresse face à leitura (visível nas respostas dadas no Questionário ao Aluno, à questão 7) e os resultados médios neste domínio por parte dos alunos.

Os guiões de leitura orientada apresentam, na sua maioria, as seguintes secções: *Compreensão do texto, Aprofundamento da leitura, Recursos expressivos e Outras actividades*, que permitem o alargamento de competências de leitura em articulação com actividades de escrita e de oralidade. Consideramos que esta estrutura, centrada numa prática pormenorizada de análise parece ser pouco propícia à promoção do prazer de ler e à descoberta dos múltiplos sentidos do texto, ou seja, ao aprofundamento de uma rela-

ção afectiva e intelectual com o texto. Tal prática contraria mesmo o disposto no Programa de Língua Portuguesa em vigor, quer ao nível das intenções quer ao nível do peso relativo dos conteúdos nucleares. Lê-se nesse documento regulador: “ler não pode, pois, restringir-se à prática exaustiva da análise (...). O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais” (p. 19). Quanto ao peso relativo das modalidades de leitura previstas no Programa de Língua Portuguesa (leitura recreativa, leitura orientada e leitura para informação e estudo), elas têm um peso relativo de 50,0%, 33,3% e 16,6%, respectivamente³⁸, ou seja, dão a primazia à leitura recreativa ao passo que no manual escolar predomina a leitura orientada.

Relativamente à tipologia de itens, verificamos que, na primeira parte dos guiões de leitura orientada, há uma maior variedade de itens, desde respostas de verdadeiro/falso, completamento, associação e respostas curtas; na segunda parte, dedicada à interpretação do texto, predominam as questões de resposta curta e de resposta aberta, registando-se, por vezes, completamento de esquemas; na terceira parte, verificam-se, em exclusivo, itens de resposta aberta, com mais ou menos orientação, mas sem qualquer insistência na planificação de texto e, muito raramente, há grelhas de auto-avaliação do produto. Esta preferência por perguntas de resposta construída (curta, fechada ou aberta) pode pôr em causa, segundo Sousa (2006), a correspondente fiabilidade na avaliação da compreensão da leitura, uma vez que leva mais tempo a observar e apresenta maior complexidade na classificação, traduzindo ainda apreço por uma relação estreita entre a compreensão e a expressão escrita, ou seja, tende-se a considerar que o aluno revela compreender quando consegue produzir uma resposta escrita.

Não encontramos qualquer item de escolha múltipla, tão frequente em provas de avaliação externa ou mesmo em baterias de testes de compreensão da leitura. A título de exemplo refiram-se a Bateria CL-4, a Bateria AP-L, Bateria IDEPA ou a Bateria SURCO, elaboradas por Alonso Tapia e colaboradores, construídas mediante testes fechados de escolha múltipla. Além de apresentar alguns exemplos de questões, que cobrem vários objectivos de avaliação da leitura, Tapia (2003) aponta como vantagens desta tipologia de questões a de “permitir, em pouco tempo, recolher grande quantidade de informação sobre aspectos diversos, avaliando simultaneamente um grande número de

³⁸ Cf. Programa de Língua Portuguesa (ME, 1991, p. 56). Valores calculados partir da representação gráfica referente ao “Peso relativo dos conteúdos nucleares”.

alunos” (p. 196), sendo que a principal desvantagem a possibilidade de resposta ao acaso.

Regista-se a total ausência de informação sobre os objectivos da leitura, a antecipação do conteúdo do texto ou a síntese de partes do texto. Esporadicamente (12%), pede-se aos alunos que mobilizem conhecimentos prévios; com uma ocorrência apenas, encontramos as estratégias de leitura funcional, como sublinhar palavras ou expressões chave e tomar notas à margem. Estes factos não favorecem o envolvimento dos alunos com os textos, pois não é permitida a transposição de técnicas de leitura para outras áreas do saber, nem a activação e aprofundamento de conhecimentos prévios, obedecendo a intenções explícitas de desenvolvimento de estratégias de leitura.

Por vezes, as informações aparecem como indicação apenas para o professor. Tal facto pode contribuir para explicar a dificuldade dos alunos no reconhecimento de estratégias de leitura, como se constatou na análise das respostas ao Questionário ao Aluno.

Face à pouca importância das estratégias de leitura para os autores deste manual escolar, parece-nos lícito considerar o papel do professor para colmatar esta lacuna, enquanto “mediador, por excelência, da relação aluno-texto” (Azevedo, 2003, p. 228). Com efeito, cabe ao professor a selecção de textos adequados e, posteriormente, a mobilização de estratégias eficientes de os interrogar, para além daquilo que é dito de forma explícita. Como sublinha Azevedo (2003), “os alunos devem ser incentivados a realizar passeios inferenciais, mobilizando e valorizando os seus conhecimentos prévios, e aprendendo a construir a sua autonomia como leitores capazes de ajuizarem, seleccionarem e problematizarem as situações em causa” (p. 228).

Além da acção do professor na sua disciplina, não pôde deixar de ser tida em conta a acção dos Conselhos de Turma na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, ao nível da compreensão da leitura, tal como preconizado pelo *CNEB*. Tornou-se igualmente pertinente proceder a uma leitura dos documentos de gestão pedagógica da Escola.

4.4. O Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma

Neste subcapítulo, pretendemos reflectir sobre o papel desempenhado pela Escola e pelos Conselhos de Turma na aquisição e desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura. Interessou-nos analisar o instrumento orientador da vida da escola (Projecto Educativo), o instrumento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional (Projecto Curricular de Escola) e a forma como cada turma o operacionaliza (Projectos Curriculares de Turma). Esta análise documental pautou-se pelos objectivos de verificar de que modo a Escola entendia a transversalidade da língua materna, mais especificamente a competência leitora dos seus alunos, e quais os mecanismos de que dispunha para a incrementar.

4.4.1. O Projecto Educativo

Sendo um instrumento do exercício da autonomia das escolas e agrupamentos de escolas, o Projecto Educativo é, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, artigo 9.º, ponto 1,

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

Como elemento estruturante da identidade da escola, servimo-nos do Projecto Educativo da Escola Básica onde decorreu o nosso estudo³⁹, em primeiro lugar, para caracterizar sinteticamente o contexto escolar (dados referidos em 3.4. População-alvo) e, em segundo lugar, para identificar as metas e objectivos relacionados com o tema em estudo.

Um dos princípios basilares é a formação de cidadãos críticos, tal como é preconizado no documento: “mais do que receptáculos de conhecimentos, devemos formar pessoas críticas, com vontade constante de aprender, dominando técnicas básicas de

³⁹ Disponível no portal electrónico da escola, acedido a 21/08/2010.

procura e interpretação de conhecimento” (p. 37). Salienta-se, neste parágrafo, a noção de competência para a realização de uma aprendizagem ao longo da vida, alicerçada em técnicas de leitura, para enfrentar com sucesso os desafios cada vez mais exigentes da sociedade.

No entanto, as quatro dimensões que consubstanciam as linhas orientadoras (relacionadas com “uma cultura de excelência”, com “as diferenças resultantes das realidades do mundo rural e do mundo urbano”, com “uma cultura ambiental” e com a “educação para a saúde”) não dão voz à transversalidade da língua materna. Ainda assim, podemos vislumbrar objectivos relacionados com o nosso tema:

- Implementar o conhecimento dos valores da língua, história e cultura portuguesas;
- Dar continuidade ao Plano Nacional de Leitura.

A Biblioteca Escolar é referida como “um dos instrumentos para alcançar as finalidades do Projecto Educativo do Agrupamento” (p. 10), na medida em que é “um espaço educativo que fornece recursos curriculares e não curriculares aos alunos, aos professores e à restante comunidade educativa, facilitando oportunidades, para o enriquecimento pessoal, assim como para o lazer e a criatividade.” São ainda definidos os objectivos da Biblioteca Escolar, dos quais destacamos:

- Promover o gosto pela leitura, tal como prevê o Plano Nacional de Leitura, como instrumento de trabalho e de ocupação dos tempos livres, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e cultural dos utilizadores;
- Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, por solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes. (p. 11)

Constatámos, desta forma, que, enquanto documento orientador da vida da escola, o Projecto Educativo não reflectia, à data da investigação, nas suas metas e objectivos, uma preocupação com os níveis literários dos alunos, nem com a sua competência leitora. Constituía, todavia, uma excepção a actividade da Biblioteca Escolar.

Perante um tal panorama, que considera “o conhecimento do valor da língua” como algo a promover ao lado da história e cultura portuguesas, como se de identidade nacional se tratasse, tomámos a iniciativa de expor à Direcção do Agrupamento, em Janeiro de 2011, uma proposta de objectivos directamente relacionados com o desen-

volvimento de um trabalho cooperativo entre todos os professores em prol de um melhor domínio da língua materna, numa perspectiva transversal. Essa proposta foi aceite e, presentemente, já se encontram incluídos no Projecto Educativo da Escola os objectivos que se seguem, como forma de promover o sucesso educativo de todos os alunos e uma cultura de excelência na escola:

- Incentivar a aquisição de competências para seleccionar, interpretar e organizar informação;
- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento, com vista a intervenções personalizadas, autónomas e críticas;
- Usar a língua portuguesa no respeito pelas regras do seu funcionamento.

4.4.2. *O Projecto Curricular de Escola*

Conforme o estipulado no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo 2, o Projecto Curricular de Escola adapta o currículo nacional às necessidades reais do universo de alunos de cada agrupamento/escola, preconizando uma nova lógica de organização curricular com a finalidade de responder aos diferentes universos culturais, interesses e necessidades da população escolar. Tal como mencionado no Capítulo II. *Linhas de Fundamentação Teórica*, Roldão (2003) reporta-se a um “binómio curricular” que suplanta o modo único de trabalhar com o currículo nas escolas: por um lado, temos “currículos nacionais, orientados para competências a alcançar na, e pela escola” e, por outro lado, “autonomia das escolas para construírem os seus currículos ou projectos curriculares mais de acordo com os contextos socialmente muito diferenciados em que trabalham, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional” (p. 9).

Assim, no Projecto Curricular da Escola⁴⁰ destacam-se áreas prioritárias de intervenção, consideradas de maior importância para o sucesso escolar e para a construção da cidadania dos alunos que frequentam esse estabelecimento de ensino. Em consonância com o estabelecido anteriormente no Projecto Educativo, não encontramos qualquer referência à transversalidade da língua materna nos objectivos definidos.

No entanto, nos critérios de avaliação (p. 29), é atribuído um peso de 20% ao desenvolvimento de aprendizagens e competências de carácter transversal ou de natureza instrumental, nas quais se integram a educação para a cidadania, a *compreensão e*

⁴⁰ Disponível no portal electrónico da escola, acedido a 25/08/20210.

expressão em língua portuguesa (capacidade de compreensão e expressão oral e escrita nas diversas disciplinas) (destaque nosso) e a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Também nos quadros que especificam os critérios gerais de avaliação para os três ciclos de ensino, em função dos níveis de classificação, se encontram descritores de desempenho relacionados com a compreensão e expressão em língua portuguesa:

- Revela muita dificuldade na compreensão/interpretação de enunciados orais e escritos (nível 2);
 - Revela dificuldade na compreensão/interpretação de enunciados orais e escritos (nível 3);
 - Revela alguma facilidade na compreensão/interpretação de enunciados orais e escritos (nível 4);
 - Revela muita facilidade na compreensão/interpretação de enunciados orais e escritos (nível 5).
- (p. 35)

Pela leitura deste documento, parece-nos que a Escola está pouco ciente de que, para a aquisição de competências essenciais no ensino básico em prol da formação integral do ser humano, é preciso promover o domínio da língua materna, ao nível da produção e da recepção (orais e escritas), desde a definição dos objectivos de escola, passando pela planificação de actividades conjuntas até à avaliação dos alunos. Como podemos exigir e avaliar competências linguísticas dos alunos se a “montante” nada for feito? Porquê a falta de coerência entre os documentos normativos oficiais (veja-se, a título de exemplo, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo 6.º, que determina que a língua portuguesa constitui uma das formações transdisciplinares no ensino básico) e os documentos de autonomia da escola?

No nosso entender, fomentando uma cultura de análise e reflexão em equipa sobre os processos de ensino e de aprendizagem em torno da leitura (acesso à informação escrita), caminhamos em direcção a um contexto de desenvolvimento qualitativo da escola (enquanto organização, entidade colectiva) e dos que aí exercem a sua actividade, com repercussões na aprendizagem dos alunos. Não podemos esquecer que a língua materna é a língua de comunicação em todas as disciplinas, a língua em que os conteúdos são veiculados e aprendidos e a língua em que os alunos são avaliados. O seu domínio tem, por conseguinte, repercussões no sucesso escolar e profissional dos alunos.

4.4.3. Os Projectos Curriculares de Turma

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo 2.º, ponto 4, As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Assim, “afunilamos” os desígnios da escola ao contexto de cada turma, transformando-a numa unidade de análise, tentando compreender os percursos individuais de aprendizagem, as dificuldades sentidas e a forma de as superar. Saliente-se que este documento é construído pelo conselho de turma a fim de responder às especificidades da turma, fomentar a articulação entre as várias disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, definindo modos de actuação convergentes para uma melhor eficácia no processo de ensino e de aprendizagem.

No Projecto Curricular da Escola são referidos os conteúdos que devem constar nos Projectos Curriculares de Turma (PCT), dos quais destacamos o diagnóstico da turma, nas dimensões cognitiva e atitudinal, além de uma estratégia educativa global para a turma, concretizada na definição de competências gerais prioritárias, operacionalização transversal, metodologia e critérios e instrumentos de avaliação.

Para o nosso estudo, interessou-nos analisar os PCT das três turmas de 9.º ano, cujos alunos participaram nesta investigação. O Quadro 27 sintetiza a análise documental feita.

Quadro 27 – Análise comparativa dos Projectos Curriculares de Turma.

	Turma A	Turma B	Turma D
Diagnóstico da turma ao nível cognitivo (dificuldades)	<ul style="list-style-type: none">• 63.1% dos alunos referiram ter dificuldades no estudo, indicando como causa principal a falta de interesse pela escola.	<ul style="list-style-type: none">• 50% dos alunos referiram ter dificuldades no estudo, indicando como causas principais a falta de interesse pela escola e a dificuldade em compreender as matérias.	<ul style="list-style-type: none">• 75% dos alunos referiram ter dificuldades no estudo, indicando como causa principal a dificuldade em compreender as matérias.
	<ul style="list-style-type: none">• Um número considerável de alunos manifesta dificuldade na compreensão e aplicação de conhecimentos e revelam dificuldade na compreensão/ interpretação	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade na compreensão e aplicação de conhecimentos;	<ul style="list-style-type: none">• Alguns alunos manifestam dificuldade na aplicação de conhecimentos;

	<p>tação de enunciados orais e escritos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no domínio da língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas dificuldades no domínio da língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos revelam dificuldades ao nível da Língua Portuguesa.
Competências gerais prioritárias e sua operacionalização transversal	<i>(todas as definidas no CNEB)</i>	<i>(todas as definidas no CNEB)</i>	<i>(todas as definidas no CNEB)</i>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa; • Organizar o ensino - prevendo a pesquisa, a selecção, o tratamento da informação, assim como a utilização de fontes de informação diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar o ensino - prevendo a pesquisa, a selecção, o tratamento da informação, assim como a utilização de fontes de informação diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho na língua materna.
Experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de elaboração de resumos, esquemas, registos e outros métodos de estudo. • Exercitação de esquemas e de tomada de notas. • Aquisição do hábito de consulta de dicionários, de prontuários de enciclopédias e de outras fontes de informação. • Promoção de pesquisa, de selecção, de tratamento de informação, assim como da utilização de fontes de informação diversas e das TIC, em função das necessidades, problemas a resolver, dos contextos e dos conteúdos programáticos. 		
Articulação curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as disciplinas, à excepção de Educação Física, propõem desenvolver a competência geral de “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”; a competência de “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” é apontada por todas as disciplinas, à excepção das línguas estrangeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as disciplinas propõem desenvolver a competência geral de “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”; a competência de “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” é apontada por todas as disciplinas, à excepção das línguas estrangeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as disciplinas propõem desenvolver a competência geral de “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”; a competência de “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” é apontada por todas as disciplinas, à excepção das línguas estrangeiras.

Pelo exposto no quadro acima apresentado, verificamos que há uma certa “cola-gem” ao definido no *CNEB*, nomeadamente na transcrição de todas as competências gerais e sua operacionalização transversal, não se definindo, no entanto, prioridades, nem explicitando de que modo se concretiza essa operacionalização transversal em cada disciplina ou área disciplinar não curricular. Ainda assim, a Turma A apresenta propostas de experiências de aprendizagem relacionadas com estratégias de leitura (*Exercitação de esquemas e de tomada de notas*).

Em consonância com o Projecto Educativo e com o Projecto Curricular de Escola, também nestes PCT encontramos poucas referências a um trabalho sistemático, consistente, articulado sobre a língua portuguesa, em geral, e ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, de forma específica, apesar de se registarem as dificuldades dos alunos neste domínio.

Ainda que conste no Projecto Curricular de Escola a nota “O Plano Nacional de Leitura deverá ser tratado transversalmente em todos os domínios e em todos os anos de escolaridade” (p. 38), não encontramos, nos PCT analisados, qualquer referência ao Plano Nacional de Leitura.

4.5. Síntese dos Resultados

Após a apresentação e discussão dos dados recolhidos, torna-se pertinente analisar esses resultados à luz das questões orientadoras do nosso estudo.

Tomando como ponto de partida os resultados dos alunos de 9.º ano no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010, procurámos, em primeiro lugar, interpretar esses dados em função do género, da idade e do contexto cultural e socioeconómico. Os resultados apontaram para a inexistência de diferenças relevantes entre os rapazes e as raparigas no domínio da compreensão leitora, contrariamente ao demonstrado noutras investigações. Relativamente à frequência do ano de escolaridade equivalente à idade, ou seja, a um percurso escolar sem retenções, pudemos constatar uma associação entre o número de retenções e o desempenho dos alunos no referido teste. Confrontando as habilitações dos pais com os resultados dos alunos no TCL, não apurámos diferenças marcantes, por oposição à investigação de outros autores. Quanto ao contexto socioeconómico, averiguámos que, tendencialmente, os alunos com melhores condições económicas tiveram, em termos médios, melhores resultados, não só no TCL como também na disciplina de Língua Portuguesa e na globalidade das disciplinas do ano de escolaridade.

Posteriormente, indagámos quais as representações dos alunos acerca da leitura, pois elas poderiam contribuir para o entendimento dos resultados pouco satisfatórios dos alunos no teste de compreensão leitora. A partir das respostas dadas, concluímos que as actividades de leitura, em termos médios, mereceram uma concordância moderada por parte dos alunos, não tendo sido tendencialmente algo que os alunos realizassem por prazer ou que gostassem de partilhar com amigos. Esta constatação conduziu a uma certa preocupação, uma vez que, segundo alguns autores (Coutinho e Azevedo, 2007), os jovens que não manifestam prazer na leitura têm mais dificuldade em compreender e utilizar a informação escrita, sendo, por conseguinte, leitores menos competentes. Por outro lado, quando confrontados com as suas atitudes perante actividades de leitura com o objectivo de estudo, comuns a todas as disciplinas do currículo, os alunos tenderam a valorizar mais estratégias de controlo da compreensão (por exemplo, verificação de que aprendeu o que era mais importante) do que de elaboração (por exemplo, estabelecimento de relações entre temas abordados em várias disciplinas ou a mobilização de conhecimentos prévios).

Considerando que o domínio de estratégias de leitura é essencial para que os alunos se tornem leitores competentes, a nossa terceira questão de investigação foi dirigida no sentido de saber se os alunos utilizavam, ou não, de estratégias de leitura a fim de atingir uma melhor compreensão. Estabelecemos três situações/momentos: antes, durante e após a leitura de um texto, de acordo com a investigação mais recente no tema da compreensão em leitura.

Pudemos constatar que os alunos tendiam novamente a manifestar uma apetência moderada para a mobilização de conhecimentos prévios, o que denunciava uma prática pouco expressiva por parte dos professores, contrariamente ao estipulado no *CNEB*, em que aparece como uma competência transversal. Acrescente-se que os dados recolhidos pela análise documental ao manual escolar de Língua Portuguesa parecem apontaram, igualmente, para uma fraca activação de estratégias de pré-leitura, o que não favorece, previsivelmente, o envolvimento do aluno com os textos, com o consequente desinteresse pela leitura.

Relativamente às estratégias activadas durante a leitura dos textos, os resultados indicaram uma frequência reduzida de acções como sublinhar informação relevante, tomar notas à margem ou sintetizar partes do texto; também foi expressa uma tendência para alguma dificuldade em fazer inferências e deduções. Confrontando estes dados com a análise efectuada aos questionários presentes no manual escolar de Língua Portuguesa, verificámos que aqueles não apelavam para a monitorização do processo de compreensão, durante a leitura dos textos, com consequências nefastas para todas as áreas do saber.

No que concerne às estratégias de pós-leitura, os alunos assumiram que verificavam a compreensão do sentido global do texto, conseguiam dizer o que aprenderam com o texto e relembravam partes do texto para perceber melhor; contudo, a partilha de leituras não mostrou ser do agrado dos alunos. Os alunos consideraram úteis, na generalidade, as estratégias de leitura apresentadas para compreender e reter informação.

A quarta questão da investigação dizia especificamente respeito à avaliação da compreensão na leitura no manual escolar de Língua Portuguesa. Adoptado em 2004, há seis anos lectivos, é um manual desactualizado: os textos são, maioritariamente, excertos de obras literárias, há um número muito reduzido de textos da comunicação social e nenhum texto de outras áreas do saber; os questionários de verificação da compreensão dos textos são extensos e com uma tipologia de questões pouco variada, baseada, na sua grande maioria, em perguntas de resposta construída fechada ou de resposta curta, des-

tacando-se a ausência de questões de escolha múltipla, tão frequentes em provas de avaliação externa, nacionais ou internacionais, ou mesmo em baterias de testes de avaliação da compreensão leitora⁴¹. Relativamente às estratégias de leitura mobilizadas nos questionários de interpretação dos textos, elas são centradas, de forma quase exclusiva, em momentos após a leitura, tendo o objectivo de verificar ou aprofundar linhas de leitura propostas pelos autores do manual. A instância *leitor*, com um comportamento activo de descoberta e construção de sentidos, após um momento de motivação, anula-se para ceder o lugar a uma leitura unívoca, contrariando as orientações programáticas. No Programa de Língua Portuguesa salienta-se que “ler não pode, pois, restringir-se à prática exaustiva da análise quer de excertos quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais” (p. 19).

A quinta questão de investigação prendia-se com a opinião dos alunos sobre a disciplina de Língua Portuguesa enquanto promotora de aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências essenciais em todas as disciplinas. Foi com agrado que verificámos que, em termos médios, a leitura era considerada importante para o desenvolvimento de outras competências da língua, com reflexos na aprendizagem noutras disciplinas e para além do percurso escolar. Todavia, esta representação positiva da leitura, envolvendo conteúdos de outras áreas do saber, não encontrou expressão no manual escolar de Língua Portuguesa para o 9.º ano, onde há um predomínio de excertos de obras literárias, aconselhadas pelo Programa de Língua Portuguesa de há vinte anos atrás (1991).

Por fim, a sexta questão de investigação incidia nos documentos de gestão pedagógica da Escola (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Turma) enquanto orientadores, ou não, de uma política de escola direccionada para a melhoria da competência leitora dos seus alunos, numa perspectiva transversal. Constatámos que as actividades de leitura eram relegadas, no Projecto Educativo, para a biblioteca escolar; que o domínio da língua materna não era considerado como uma área prioritária de intervenção no Projecto Curricular de Escola, apesar de constar nos critérios gerais de avaliação dos alunos, enquanto aprendizagem e competência de carácter transversal; que os Conselhos de Turma eram pouco permeáveis a um trabalho

⁴¹ Vejam-se, a este propósito, tal como referido anteriormente, as Baterias de testes idealizadas por Alonso Tapia e colaboradores, para avaliação de diferentes aspectos da compreensão leitora, construídas mediante testes fechados de escolha múltipla.

sistemático, consistente e articulado sobre a língua portuguesa, em geral, e ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, de forma específica, embora tenham sido registadas dificuldades dos alunos neste domínio.

V. CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Após o término desta investigação, impõe-se um olhar particular sobre o caminho percorrido, desde os propósitos que o motivaram, passando pelo desenrolar da investigação até ao ponto de chegada, base para futuras investigações.

Orientaram-nos dois princípios: investigar para conhecer (de que demos conta ao longo do relatório, o que engloba a revisão de literatura e o estudo empírico) e conhecer para intervir (móvil deste *estudo de caso*, base para um trabalho futuro). Considerámos que só conseguiríamos aplicar eficazmente estratégias de intervenção na realidade escolar em que nos inserimos, no sentido de melhorar os níveis de proficiência em leitura, depois de um conhecimento aprofundado dos vários “ângulos” do ensino e da aprendizagem dessa competência.

Assim, enquadrámos, em primeiro lugar, o tema da compreensão da leitura na área transversal da Língua Portuguesa, eixo central no desenvolvimento de competências literárias e de leitura. No entanto, a prática de leitura está presente em todas as disciplinas, é uma via privilegiada de acesso ao conhecimento do mundo e de fruição estética e, consequentemente, de sucesso educativo.

Para que o aluno compreenda, use e reflecta sobre a informação escrita para uma diversidade de propósitos, torna-se necessário um envolvimento com o texto. Por isso, em segundo lugar, procurámos entender o papel activo do leitor, a função motivadora dos textos, num contexto significativo de aprendizagem. Considerando a instância *leitor*, destacámos as estratégias de leitura que de se socorre para construir o sentido do texto, desde a mobilização de conhecimentos prévios, passando pela activação de capacidades para entender globalmente o texto, de seleccionar informações específicas e de realização de inferências até à monitorização da leitura. De seguida, constatámos que os níveis de compreensão variam em função do tipo de *texto* usado, daí uma desejável selecção cuidadosa dos textos para trabalhar em sala de aula: os textos devem ser, tal como preconizado por Azevedo (2007), pessoalmente relevantes e semanticamente significativos, apelando à cooperação interpretativa dos leitores. No entanto, os manuais escolares de Língua Portuguesa, depositários da maioria dos textos lidos em sala de aula, configuram-se como uma espécie de *currículo oculto* (Azevedo, 2003, p. 227), pois legitimam determinados modos de ler, valorizam determinados tipos de leitor e regulam as aprendizagens, podendo mesmo ter um efeito nefasto ao nível da compreensão leitora dos alunos. Por último, incidimos a nossa atenção no *contexto*, que engloba, segundo Giasson (2000), as condições psicológicas, sociais e físicas em que se processa

a leitura. Destacámos neste domínio o contexto social, uma vez que era nosso objectivo perceber como se ensina a ler na escola. Focámo-nos, por conseguinte, na acção do professor enquanto “organizador de situações de leitura” (Ribeiro et al., 2010, p. 6), mais concretamente no ensino explícito da compreensão na leitura, baseado numa intervenção antes-durante-após a actividade de leitura. Concluímos, na linha de Dionísio (2004), que este modelo valoriza o leitor enquanto “construtor de sentidos” (p. 72) e que este, servindo-se da informação escrita, confrontando-a com as suas vivências e a sua intenção de leitura, atinge uma fruição plena do texto.

A terceira parte do nosso quadro teórico concentrou-se na avaliação da compreensão da leitura, considerando que a ênfase colocada em determinada tarefa de leitura, em detrimento de outras, poderia ser um indicador das capacidades de leitura tidas por mais importantes, tanto ao nível das práticas de sala de aula como ao nível nacional. Concentrámo-nos, então, no quadro de referência para a literacia de leitura do PISA 2009, salientando os descritores de desempenho associados aos cinco níveis de proficiência em leitura, referentes aos processos de recuperação de informação, de interpretação e de reflexão sobre o texto. Também recorremos ao referente nacional da avaliação externa, as provas de exame e o teste intermédio de Língua Portuguesa. No domínio da leitura, constatámos que aí se conceptualiza o trabalho do leitor como sendo fundamentalmente uma tarefa de reconstrução do significado do texto, de avaliação do significado e da intencionalidade de mensagens em discursos variados, pressupondo, igualmente, o domínio de estratégias que permitam desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos. Concluímos que, perante os resultados modestos dos alunos portugueses, nos estudos internacionais e nacionais, fazia todo o sentido promover reflexões sobre esses resultados e delinear estratégias de superação de dificuldades, ou seja, a adopção de medidas de política educativa e, por outro lado, a alteração de práticas de leitura ineficazes.

Como pretendíamos conhecer a realidade de uma escola básica do distrito de Évora, delineámos um estudo que pretendeu em primeira análise explorar contextos de leitura significativos para os alunos de 9.º ano (expressos nos documentos orientadores da escola, apreendidos e actualizados diariamente pelos alunos nas várias disciplinas) e relacioná-los com a formação de um leitor competente, avaliada, neste caso, pelo Teste de Compreensão da Leitura (Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010) e pelos resultados escolares.

Além das variáveis de contexto (familiar, socioeconómico e cultural) que podiam explicar os desempenhos dos alunos, também os factores intrínsecos à escola, nomeadamente a pouca importância atribuída ao carácter transversal da língua portuguesa, ao nível da compreensão da leitura, e as práticas de leitura em sala de aula, baseadas no manual escolar, tenderam a contribuir para esses resultados. De facto, os resultados pouco satisfatórios dos alunos no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010 podem estar relacionados com uma valorização moderada da leitura por parte dos alunos, assim como para incipientes práticas de ensino explícito da compreensão da leitura.

5.1. Limitações do Estudo

Numa investigação como aquela a que nos propusemos (estudo de caso), restrita a um contexto particular (uma escola básica, um ano de escolaridade, um manual escolar), com uma amostra de dimensão reduzida (cinquenta e quatro alunos), estávamos cientes de que alguns constrangimentos iriam emergir: as inferências seriam sempre fortemente contextualizadas. No entanto, o que nos moveu foi a preocupação com aqueles alunos, naquela escola: perceber o desempenho moderado dos alunos no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010, no domínio da compreensão da leitura, à luz das suas representações sobre a leitura e das práticas desenvolvidas. Os resultados podem ser, segundo Yin (2005), comparados com outros, realizados em contextos semelhantes, permitindo esta replicação de casos acrescentar conhecimento ao que já se detém.

Outra limitação a referir prende-se com os instrumentos de recolha de dados. Tal como referido no texto, não há, em Portugal, provas específicas de avaliação da compreensão leitora dirigidas a alunos de 3.º ciclo, sendo as provas de aferição, os exames nacionais e o teste intermédio de Língua Portuguesa⁴² as únicas avaliações nacionais de que dispomos⁴³. Usámos o Teste Intermédio, enquanto teste de compreensão leitora, pelo seu teor eminentemente formativo, pois permitia aferir o desempenho dos alunos

⁴² As provas de aferição foram aplicadas, no final do 3.º ciclo do ensino básico, de 2002 a 2004; os exames nacionais foram introduzidos em 2005; o teste intermédio foi realizado, pela primeira vez, em 2010.

⁴³ Segundo Sim-Sim e Viana (2007), os poucos instrumentos ao serviço da avaliação da leitura da população escolar portuguesa ou se encontram ainda em fase de elaboração, ou não apresentam as características básicas para poderem vir a ser utilizados de forma padronizada.

por referência a padrões de âmbito nacional e dava azo a delinear estratégias de melhoria. Estas provas, contudo, foram construídas visando um espectro de avaliação mais abrangente do que a leitura (avaliam competências de leitura, de escrita e de conhecimento explícito da língua), subordinado ao domínio dos conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa e não tanto à aferição da competência de leitura em si.

Relativamente ao Questionário, constatámos que não nos foi possível, no âmbito deste estudo, dedicar igual atenção a todas as variáveis. Embora cientes de que se tratava de um elevado número de itens, era, todavia, necessário saber a opinião dos alunos sobre todos eles, visto o instrumento centrar-se, por um lado, nas representações dos alunos sobre a leitura e sobre actividades de leitura desenvolvidas em qualquer disciplina com o objectivo de estudo; por outro lado, focava-se na disciplina de Língua Portuguesa e no ensino explícito de estratégias de leitura. Pretendíamos que o Questionário fosse, além de uma técnica ao serviço desta investigação, um instrumento didáctico passível de ser utilizado na Escola, num processo de auto-avaliação da qualidade das aprendizagens.

Por fim, gostaríamos de referir que nos faltou ouvir as palavras de professores da Escola, de forma a ter uma perspectiva mais esclarecedora sobre as respostas dos alunos e sobre o uso que fazem dos manuais escolares.

5.2. Implicações e Linhas para Futuras Investigações

Pensamos que as “pontes” estabelecidas entre o conhecimento proporcionado pela investigação e as práticas desenvolvidas na Escola e apreendidas pelos alunos podem incentivar mudanças de práticas, de forma a atingir o objectivo primordial do ensino: o de fazer aprender, com qualidade e eficácia.

Consideramos que, ainda que a compreensão na leitura seja um conteúdo específico da Língua Portuguesa, deve extravasar este domínio, envolver todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ser assumida como uma prioridade por toda a comunidade educativa, a fim de que a sua aquisição e desenvolvimento sejam feitos de forma concertada, sistemática e consistente e, assim, se atinja um verdadeiro sucesso educativo, o exercício de uma cidadania crítica e interventiva e até a redução da exclusão social. Relembramos que, de acordo com OECD (2010), os bons resultados de um

certo número de alunos oriundos de um meio socioeconómico desfavorecido demonstrou que era possível ultrapassar as contingências sociais pela educação, sendo a escola o palco principal da aprendizagem formal.

Daí a necessidade de avaliar, analisar e reflectir sobre as competências de leitura e literacia dos alunos para que possamos intervir “cirurgicamente” nas dificuldades de cada um. Uma vez que o estudo por nós efectuado tendeu a considerar uma relação entre os resultados pouco satisfatórios dos alunos no Teste Intermédio de Língua Portuguesa 2010/Teste de Compreensão de Leitura, as representações pouco favoráveis dos alunos de 9.º ano sobre a leitura e práticas de ensino conservadoras, apoiadas no manual escolar de Língua Portuguesa, estamos em condições de exigir a toda a Escola (onde exercemos a nossa prática lectiva) que assuma um projecto de leitura com os alunos.

Esse projecto de leitura basear-se-ia no ensino explícito de estratégias de leitura. Alvitram-se dois caminhos relacionados com a transversalidade da língua materna: um projecto de intervenção dirigido à disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, um *Programa de ensino da leitura fundamentado na literatura*, de acordo com Yopp e Yopp; e, paralelamente, uma intervenção em todas as outras disciplinas do currículo, assente em estratégias de leitura funcional, num esforço conjunto, concertado e sistematizado, com o objectivo de elevar as competências literárias e formar leitores competentes e reflexivos. Sendo que a mobilização de estratégias de leitura adequadas permite um melhor acesso à informação e uma melhor capacidade de a transformar em conhecimento, o seu domínio iria reflectir-se em todas as disciplinas e, em sentido inverso, todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, podiam contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, pois ela é a língua veicular de todo o trabalho escolar, com repercussões no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Necessariamente, tornar-se-ia imprescindível delinear e implementar um programa de supervisão, inserido numa linha crítico-reflexiva sobre a transversalidade da língua, no domínio da compreensão na leitura, não apenas ao nível do currículo, mas também como suporte de toda a socialização.

Preconiza-se um novo modelo de organização da profissão, ou seja, a transformação da docência em actos solidários, integrados numa *cultura de colaboração* e orientados para o desenvolvimento, o que poderá ter um efeito positivo nos resultados dos alunos e da própria escola, de acordo com o pensamento de Hargreaves. Nóvoa (2007) aponta, igualmente, para a importância de reforçar as *comunidades de prática*, isto é, “um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com

a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (p. 25).

Assim, a metodologia de trabalho assentaria num verdadeiro trabalho colaborativo entre todos, pela análise colectiva das práticas pedagógicas, e, com ousadia e persistência profissional, responder assertivamente ao desafio de melhorar as competências literárias dos alunos, valorizando a leitura como porta de acesso a uma aprendizagem significativa. Tratando-se de uma competência de carácter transversal, a sua operacionalização seria da responsabilidade de todo um conselho de turma, tendo como promotor o professor de Língua Portuguesa. Esta opção justifica-se pela formação especializada de que é detentor, nas vertentes linguística e literária.

Considerar esta disciplina como espaço integrador de competências, implicaria a necessidade de mobilizar, em primeiro lugar, todos os docentes de Língua Portuguesa na reflexão conjunta sobre práticas que promovam a melhoria do desempenho dos alunos em leitura (e escrita) e, por conseguinte, que contribuam para a sua formação pessoal, abrindo portas de acesso ao património escrito da humanidade, à construção de universos imaginários e à reflexão sobre o mundo. Sendo esta disciplina um local privilegiado para fomentar o gosto pela leitura, pensamos que não se devia atribuir a este espaço curricular o estatuto de exclusividade no desenvolvimento desta competência, uma vez que só disseminando boas práticas se consegue “fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (Sim-Sim, 1997, p. 28).

Desta forma, em segundo lugar, expandir-se-iam as orientações escritas dos professores de Língua Portuguesa a todo um Conselho de Turma na adopção de estratégias explícitas de leitura e de escrita nas várias áreas curriculares. Assim, contribuiríamos para a operacionalização da vertente transdisciplinar associada ao domínio da língua portuguesa e para uma aprendizagem integrada e integradora de conhecimentos, capacidades e atitudes. Além disso, como forma de promover o sucesso escolar para alunos com dificuldades, poder-se-ia criar, também numa perspectiva de cooperação entre diversas disciplinas, uma “Oficina de leitura e escrita”, como actividade de enriquecimento do currículo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 9.

Qualquer estudo com características semelhantes ao nosso tem, forçosamente, que circunscrever o seu objecto, para que possa ser estudado com rigor. Daí a pertinência do desenvolvimento de outras perspectivas, de outros olhares sobre a realidade.

A amostra foi constituída por alunos de 9.º ano (ano final de ciclo) de uma escola básica do distrito de Évora. Seria, porventura, interessante medir o desempenho dos alunos no domínio da compreensão leitora no início do ciclo (7.º ano) e acompanhar a mesma *coorte* de alunos ao longo da escolaridade e do seu percurso enquanto leitores, baseado no princípio da progressão das aprendizagens.

Por outro lado, poder-se-ia trabalhar com alunos do mesmo ano de escolaridade de várias escolas básicas do distrito, com o objectivo de se testar até que ponto o nível de desempenho em compreensão da leitura, no final do 3.º ciclo do ensino básico, proporciona uma taxa de sucesso equivalente na transição para o ensino secundário.

Outra sugestão prende-se com a possibilidade de conceber, implementar e avaliar experiências de aprendizagem que promovam a consciencialização da importância do uso de estratégias de leitura para uma melhor compreensão dos textos escritos.

Por fim, deixamos uma sugestão relacionada com o papel da biblioteca escolar na criação de uma cultura de escola encorajadora da leitura.

Terminamos este percurso investigativo/formativo com a certeza de que é possível e desejável fazer mais e melhor pelo ensino e pela aprendizagem da leitura nas nossas escolas, pois, tal como escreveu Sebastião da Gama no seu *Diário*,

o que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante – e às vezes é pormenor que parece uma coisinha de nada. Ler, despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho do que se lê. (p. 62)

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴⁴

- Alçada, I. (2006). *Plano nacional de leitura. Relatório síntese*. Acedido em 24 de Julho de 2009, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/o_plano/docs/relatoriosintese.pdf.
- Alves, P. (2007). *Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura - Uma análise de provas de avaliação*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga. Acedido em 31 de Março de 2009, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7263>.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2003). A problemática do cânone no âmbito de uma didáctica do texto. In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira e M. Sá (Orgs), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I encontro nacional da SPDLL*. (pp. 227-229). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Azevedo, F. (2007). (Coord.). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. e Coutinho, V. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (2009). (Orgs). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2007a). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2007b). *Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global*. Acedido em 16 de Março de 2011, em <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>.

⁴⁴ Nas referências bibliográficas que fomos inserindo no texto e na bibliografia, adoptámos as normas preconizadas pela *American Psychological Association* (vulgarmente conhecidas por normas APA), na sua 5.^a edição.

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, I. (2008). Transversalidade da língua portuguesa: representações de responsáveis educativos do 1º Ciclo do Ensino Básico. In C. Sá e M. Martins (Orgs.), *Actas do seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. [CD-ROM]. (pp. 77-92). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbosa, J. e Neves, A. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 219-235. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bartolomeu, R. (2008). Transversalidade da língua portuguesa no 3.º ciclo do ensino básico e gestão flexível do currículo. In C. Sá e M. Martins (Orgs.), *Actas do seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. [CD-ROM]. (pp. 94-110). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido em 27 de Novembro de 2009, em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008000991>.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 19-35. Acedido em 27 de Março de 2009, em <http://www.rieoei.org/rie46a01.pdf>.
- Candeias, A., Rebelo, H., Bonito, J., Oliveira, M. e Trindade, V. (2010). Representações dos estudantes sobre a qualidade de ensino – estudos psicométricos de validação de um questionário no ensino público português. *International Journal of Development and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicología*, XXII, 1(3). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2007). *Transversalidade, compreensão na leitura e gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro,

Aveiro. Acedido em 27 de Novembro de 2009, em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001036>.

- Castro, R. (1995). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. Pacheco e M. Zabalza (Orgs), *A avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário*. (pp. 97-102). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas, *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 159-178). Porto: Edições Asa.
- Colomer, T. e Camps, A. (2008). *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (1.^a Reimpressão). Porto Alegre: Artmed.
- Conselho da Europa (2002). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, M. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In In M. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, L. Prista e I. Duarte, *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. (pp. 75-118). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do básico ao secundário. In R. Castro e M. Sousa (Orgs.). *Linguística e Educação*. (pp. 69-82). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística e Colibri.
- Costa, P. (2006). *A literatura na escola: estatuto, funções e formas de legitimação*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Coutinho, V. e Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.
- DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. (pp. 141-162). Porto: Areal Editores.

- Delgado-Martins, M. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In M. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, L. Prista e I. Duarte, *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Dionísio, M. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74.
- Dionísio, M. (2005). Pedagogia da leitura: princípios e práticas. In F. Viana, E. Coquet e M. Martins (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração 5. Investigação e prática docente*. (pp. 29-39). Coimbra: Almedina.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferraz, M. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, C. (Coord.) (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE/ME. Acedido em 16 de Abril de 2009, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf.
- Ferrer, A. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares – medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp. 75-101). Porto: Edições ASA.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gabinete de Avaliação Educacional (2009a). *Projecto testes intermédios 2009-2010: informação n.º1 aos directores, gestores do projecto e professores*. [documento fotocopiado].
- Gabinete de Avaliação Educacional (2009b). *Projecto testes intermédios 2009-2010: informação n.º2/ Língua Portuguesa – 9.º ano*. [documento fotocopiado].
- Gabinete de Avaliação Educacional (2009c). *Prova de exame nacional de Língua Portuguesa, prova 22, 2010, 3.º ciclo do ensino básico: informação n.º 01.10*. [documento fotocopiado].
- Gama, S. (1975). *Diário de Sebastião da Gama* (5.ª ed.). Lisboa: Edições Ática.

- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 135-151. Acedido em 27 de Março de 2009, em <http://www.rieoei.org/rie46a07.pdf>.
- Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.^a ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Laveault, D. e Grégoire, J. (2002). *Introdução às teorias dos testes em ciências humanas*. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, M. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. (pp. 73-92). Lisboa: Lidel.
- Martins, M. e Sá, C. (2007). *Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em Língua Portuguesa*. Acedido em 18 de Fevereiro de 2009, em <http://www.casadaleitura.org>.
- Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 65-77. Acedido em 16 de Março de 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Volume II. Ensino Básico. 3.º Ciclo*. Lisboa: ME /DGEBS.
- Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: ME /DEB.
- Ministério da Educação e Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Acedido em 4 de Fevereiro de 2011, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf.

- Mello, C., Silva, A., Lourenço, C., Oliveira, L. e Sá, M. (Orgs.). (2003). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal : contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Página Editores, Lda.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Morais, A. e Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Acedido em 21 de Julho de 2009, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf>.
- Neto, A. (s. d.). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Ministério da Educação e Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 27 - 28 de Setembro de 2007. (pp. 21-28). Acedido em 18 de Abril de 2010, em http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/formacao_continua.
- OCDE (2006). *PISA 2006 – Estrutura da avaliação. Conhecimento e competências em ciências, leitura e matemática*. [documento fotocopiado].
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Acedido em 18 de Abril de 2010, em <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>.
- OECD (2010). *Résultats du PISA 2009: synthèse*. Acedido em 4 de Fevereiro de 2011, em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>.
- Pennac, D. (1994). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M. Dionísio e R. Castro, *O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. (pp. 133-145). Coimbra: Almedina.

- Pocinho, M. e Canavarro, J. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas?* Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Pontes, V. e Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.
- Ramalho, G. (2003). As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares – medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp. 13-74). Porto: Edições ASA.
- Ramalho, G. (Coord.) (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Acedido em 4 de Fevereiro de 2011, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacionna_pisa2003.pdf.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. e Pinto, M. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. e 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: Almedina. Acedido em 12 de Janeiro de 2011, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11216>.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, C. e Martins, M. (Orgs). (2008). *Actas do seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. [CD-ROM]. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. (Coord.), Neves, J., Lima, M. e Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sardinha, M. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Sardinha, M. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. (pp. 1-7). Lisboa: Lidel.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Serrão, A., Ferreira, C. e Sousa, H. (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Acedido em 4 de Fevereiro de 2011, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf.
- Serrão, A. (Coord.). (2010). *Para uma avaliação da leitura na língua portuguesa*. Lisboa: GAVE/ Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. e Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. (2006). *A avaliação da compreensão na leitura em manuais escolares*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Lisboa.

- Tapadas, P. (2007). *Consensos e contradições no ensino, aprendizagem e avaliação sumativa externa de língua portuguesa, no 9º ano: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Tapia, J. (2003). Avaliação da compreensão em leitura. In C. Lomas, *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 159-178). Porto: Edições Asa.
- Tomé, A. (2009). *A leitura de literatura na aula de língua portuguesa: contributos para a formação de leitores críticos*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Trindade, M. (2009). O ensino e a compreensão da compreensão leitora: algumas notas sobre o que está por fazer em Portugal. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Verdasca, J. (2005). Análise de fluxos e produtividade educacional. *Teoria e prática da educação*, 8 (2), 263-269. Acedido em 26 de Novembro de 2010, em http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/documentos/verdasca_analisefluxos.pdf.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de educação: administração, organização e política* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Colibri.
- Veríssimo, A. (Coord.). (2004). *Ser em português 9*. Porto: Areal Editores.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 15, I Série A, 258-265.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 4, Série I, 154-164.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*, 79, Série I, 2341-2356.

Despacho n.º 14368-A/2010 de 14 de Setembro. *Diário da República*, 179, 2.ª série, 47098-(2-3).

Despacho n.º 546/2007 de 11 de Janeiro. *Diário da República*, 8, Série II, 899-900.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho. *Diário da República*, 140, Suplemento, Série I-B, 2908-(2-4).

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho. *Diário da República*, 166, Série I-B, 4438-4441.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. *Diário da República*, 3, Série I-B, 71-76.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República*, 237, Série I, 10-14.

ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de colaboração dirigido ao GAVE para disponibilização
do Questionário ao aluno, PISA 2009

De: Ana Guerreiro [mailto:kristina.guerreiro@gmail.com]
Enviada: seg 23-11-2009 0:23
Para: GAVE-Direcção
Cc: Anabela Serrão (GAVE)
Assunto: Questionário ao aluno - Pisa 2009

Exmo Senhor Director do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)

Tendo colaborado na aplicação do Teste PISA 2009, enquanto coordenadora de escola e formanda na acção "Literacia em leitura - Construção de itens de análise e interpretação de textos", promovida pelo GAVE, tomei a liberdade de vos solicitar a disponibilização de algumas perguntas do questionário ao aluno (PISA 2009), referentes à leitura - práticas dos professores em sala de aula, representações e desempenho dos alunos neste domínio.

Este pedido insere-se no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. O tema que pretendo investigar é a transversalidade da língua portuguesa, ao nível da compreensão da leitura, em busca de consensos e contradições entre o discurso pedagógico oficial, a prática lectiva e o desempenho dos alunos.

De acordo com a problemática delineada, constitui-se como objectivo geral da investigação tentar compreender a forma como é operacionalizada a componente transversal da leitura ao longo do 3.º ciclo, na Escola EB 2,3 [REDACTED]. Procurar-se-á ainda conhecer as representações dos professores sobre a compreensão na leitura, quais as actividades / estratégias mobilizadoras dessa competência e saber se existe coerência ou discrepâncias entre as suas concepções e as práticas.

A reflexão sobre as opções dos professores na gestão do currículo, nas práticas pedagógicas que concretizam e sobre o processo de aquisição de competências de leitura dos alunos de 3.º ciclo permitir-nos-á promover o desenvolvimento desta competência no contexto das várias disciplinas; com base nos resultados obtidos, podemos contribuir para aumentar os níveis de literacia em leitura na escola.

Ora, sendo o PISA um estudo internacional de referência, os seus questionários são validados internacionalmente e, portanto, constituem uma mais-valia bibliográfica na construção de um instrumento de recolha de dados. Daí este meu pedido de me ser disponibilizado parte do questionário ao aluno, no ano em questão.

Grata pela atenção dispensada e ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Ana Cristina Guerreiro

(Professora de Língua Portuguesa na Escola EB 2,3 [REDACTED])

Anexo 2 - Autorização da DGIDC para aplicação de inquéritos em meio
escolar



Ana Guerreiro <kristina.guerreiro@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0088300001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: kristina.guerreiro@gmail.com

16 de Abril de 2010 15:28

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0088300001, com a designação *A transversalidade da língua portuguesa ao nível da compreensão na leitura*, registado em 13-04-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Ana Cristina Marques Guerreiro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 3 – Pedido de colaboração à Direcção da escola para realização de investigação, com indicação de parecer favorável.

21/4/2010
Cristina
Guerra

Exma. Sra. Directora do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

No contexto de um projecto de investigação para conclusão de Mestrado em Ciências da Educação, variante de Supervisão Pedagógica, orientado pela Prof.^a Doutora Ângela Balça, da Universidade de Évora, subordinado ao tema *A Transversalidade da Língua Portuguesa ao Nível da Compreensão na Leitura*, solicito a Vossa Ex.^a permissão para aplicar um questionário aos alunos do 9.º ano de escolaridade, do ensino regular, a frequentar a Escola Básica [REDACTED], no ano lectivo de 2009/2010, na primeira quinzena de Maio, numa aula de Área de Projecto. Para efeitos de validação do inquérito (pré-teste), gostaria ainda de aplicar o questionário numa turma de 8.º ano.

Através deste questionário (anexo 1), pretendemos conhecer as representações dos alunos acerca da leitura, as actividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa relacionadas com este domínio e, sobretudo, as estratégias de leitura usadas pelos alunos, em prol de uma melhor compreensão do texto escrito. Com esta investigação pretendemos contribuir para aumentar os níveis de literacia em leitura na escola.

Este questionário é de fácil preenchimento e toda a informação prestada será confidencial.

Mais se informa que já obtive autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para a realização deste inquérito em meio escolar, como se comprova no documento em anexo (anexo 2).

Com os mais cordiais cumprimentos,

Évora, 20 de Abril de 2010

Cristina Guerra

Anexo 4 - Questionário ao aluno aplicado no âmbito do presente estudo

QUESTIONÁRIO AO ALUNO

Este questionário¹ destina-se aos alunos do 9.º ano de escolaridade, do ensino regular, a frequentar a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Conde de Vilalva, no ano lectivo de 2009/2010.

Através do presente questionário, pretendemos conhecer as tuas actividades de leitura, sendo que a palavra *leitura* designa a capacidade de compreender, usar e reflectir sobre textos escritos. Esta competência é indispensável para cada um de nós atingir os seus objectivos pessoais, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e participar activamente na sociedade.

Por favor, lê atentamente cada questão e responde com a maior exactidão possível. Se, por engano, assinalares um quadrado que não queiras, risca-o e assinala o quadrado pretendido. Se te enganares ao escrever uma resposta, basta riscá-la e escrever a seguir a resposta pretendida.

Neste questionário, não há respostas «certas» nem «erradas». As tuas respostas devem ser as que estão correctas para ti.

As tuas respostas serão tratadas em conjunto com as de outros alunos, portanto, nenhum aluno poderá ser identificado. Todas as respostas são confidenciais.

As respostas a este questionário destinam-se a fornecer elementos para uma dissertação a apresentar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora.

Muito obrigada pela tua cooperação neste estudo!

¹ Adaptado do “Questionário ao Aluno”, no âmbito do estudo PISA 2009.

SECÇÃO 1: ACERCA DE TI PRÓPRIO

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: masculino feminino

3. Já alguma vez repetiste um ano?

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	Não, nunca	Sim, uma vez	Sim, duas ou mais vezes
a) No 1.º ciclo do ensino básico.			
b) No 2.º ciclo do ensino básico.			
c) No 3.º ciclo do ensino básico.			

SECÇÃO 2: A TUA FAMÍLIA E A TUA CASA

4. A que nível de escolaridade chegou a tua mãe? (Assinala com X apenas um quadrado.)

- Ensino superior.
Ensino secundário.
3.º ciclo do ensino básico.
1.º / 2.º ciclo do ensino básico.
Não terminou o 1.º ciclo do ensino básico.

5. A que nível de escolaridade chegou o teu pai? (Assinala com X apenas um quadrado.)

- Ensino superior.
Ensino secundário.
3.º ciclo do ensino básico.
1.º / 2.º ciclo do ensino básico.
Não terminou o 1.º ciclo do ensino básico.

6. Em casa, dispões do seguinte? (Assinala com X um quadrado em cada linha.)

	Sim	Não
a) Um computador que possas usar para os estudos.		
b) Ligação à Internet.		
c) Livros de ficção.		
d) Livros de poesia.		
e) Livros que te ajudem nos estudos (por exemplo, livros temáticos, enciclopédias...)		
f) Dicionário de língua portuguesa.		

SECÇÃO 3: AS TUAS ACTIVIDADES DE LEITURA

7. Em que medida concordas ou não com as seguintes afirmações acerca da leitura?

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
a) Só leio se for obrigado.				
b) Ler é um dos meus passatempos preferidos.				
c) Gosto de falar acerca de livros com outras pessoas.				
d) Tenho dificuldade em ler os livros até ao fim.				
e) Fico contente quando recebo um livro como presente.				
f) Ler é uma perda de tempo.				
g) Gosto de ir a uma livraria ou a uma biblioteca				
h) Só leio para encontrar a informação de que preciso.				
i) Não consigo estar sentado, quieto, a ler senão durante alguns minutos.				
j) Gosto de dar a minha opinião sobre os livros que leio.				
k) Gosto de trocar livros com os meus amigos.				

8. Quando lês um texto, em qualquer disciplina, com o objectivo de estudar, com que frequência fazes o seguinte?

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	<i>Quase nunca</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Quase sempre</i>
a) Começo por tentar perceber o que é mesmo preciso aprender.				
b) Tento decorar tantos pormenores quanto possível.				
c) Tento relacionar a informação nova com conhecimentos prévios, que aprendi noutras disciplinas.				
d) Verifico se estou a perceber o que já li.				
e) Leio o texto vezes sem conta.				
f) Percebo de que maneira a informação pode ser útil fora da escola.				
g) Tento identificar os conceitos que ainda não percebo bem.				
h) Tento perceber melhor a matéria, relacionando-a com coisas que já sei.				
i) Certifico-me de que me lembro dos pontos mais importantes do texto.				
j) Quando estudo e não percebo alguma coisa, vou procurar mais informação para me esclarecer.				

9. Nas tuas aulas de Língua Portuguesa, com que frequência ocorrem as seguintes situações?

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	<i>Quase nunca</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Quase sempre</i>
a) O professor explica logo no princípio qual o objectivo da leitura de um texto.				
b) O professor pede aos alunos que expliquem o sentido de um texto.				
c) O professor faz perguntas para levar os alunos a reflectirem e a compreenderem melhor um texto.				
d) O professor dá tempo suficiente aos alunos para pensarem nas suas respostas.				
e) O professor recomenda a leitura de um livro ou de um autor.				
f) O professor encoraja os alunos a exprimirem a sua opinião acerca de um texto.				
g) O professor ajuda os alunos a relacionar as histórias que lêem com a vida deles.				
h) O professor mostra aos alunos de que forma a informação dos textos se apoia naquilo que eles já sabem.				

10. Na tua opinião, as actividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa são fundamentais para...

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
a) ... o desenvolvimento de competências que são úteis na aprendizagem de outras disciplinas.				
b) ... o enriquecimento do vocabulário.				
c) ... um melhor domínio da estrutura e do uso do português padrão.				
d) ... o domínio de técnicas de escrita.				
e) ... o conhecimento de livros de literatura portuguesa e estrangeira.				
f) ... uma melhor cultura geral.				
g) ... uma melhor integração na futura vida social e profissional.				
h) ... o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre vários temas.				

SECÇÃO 4: AS TUAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para melhor compreender um texto, quer se trate de livros de ficção ou de não ficção, servimo-nos de algumas estratégias de leitura, que ocorrem antes, durante e após a leitura dos textos.

11. Antes da leitura do texto, com que frequência fazes o seguinte?

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre
a) Sei para que vou ler.				
b) Percebi pelo título qual é o assunto do texto.				
c) Relacionei o texto com o que já sei sobre o assunto.				

12. Durante a leitura do texto, com que frequência fazes o seguinte?

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre
a) Faço uma leitura selectiva (selecciono que partes do texto preciso de ler com mais atenção e outras que posso ler mais depressa).				
b) Crio uma imagem mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais – cheiros, sabores – sentimentos, etc).				
c) Sintetizo partes do texto à medida que avanço na leitura.				
d) Sublinho frases e expressões do texto.				
e) Tomo notas ao lado do texto.				
f) Sou capaz de “ler nas entrelinhas”, ou seja, faço inferências e deduções.				
g) Adivinho o significado de palavras desconhecidas, lendo o que está antes e depois da palavra.				
h) Se necessitar, uso dicionários.				

13. Depois da leitura do texto, com que frequência fazes o seguinte?

(Assinala com X apenas um quadrado em cada linha.)

	Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre
a) Verifico se compreendi o sentido global do texto.				
b) Releio partes do texto para perceber melhor.				
c) Consigo dizer o que aprendi com o texto.				
d) Verifico se as minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam correctas.				
e) Considero que aprendi palavras novas com o texto.				
f) Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto.				
g) Falo do texto que li a alguém.				

14. Para compreender e reter a informação de um texto, podem ser utilizadas várias estratégias de leitura. Como classificas a utilidade das seguintes estratégias?

	<i>Nada útil</i>	<i>Pouco útil</i>	<i>Bastante útil</i>	<i>Muitíssimo útil</i>
a) Concentro-me nas partes do texto que são fáceis de compreender.				
b) Leio rapidamente o texto todo duas vezes.				
c) Depois de ler o texto, discuto o seu conteúdo com outras pessoas.				
d) Sublinho as partes importantes do texto.				
e) Resumo o texto usando as minhas próprias palavras.				
f) Leio o texto em voz alta para outra pessoa.				

15. Após a leitura de um texto de duas páginas, é preciso escrever um resumo do mesmo. Como classificas a utilidade das seguintes estratégias para escrever o resumo?

	<i>Nada útil</i>	<i>Pouco útil</i>	<i>Bastante útil</i>	<i>Muitíssimo útil</i>
a) Escrevo um resumo. Depois, vejo se cada parágrafo está contemplado no resumo, porque o conteúdo de cada parágrafo deve estar presente.				
b) Tento copiar, palavra a palavra, tantas frases quanto possível.				
c) Antes de escrever o resumo, leio o texto tantas vezes quanto possível.				
d) Verifico, cuidadosamente, se os factos mais importantes do texto estão no meu resumo.				
e) Leio o texto, sublinhando as frases mais importantes. Depois, escrevo-as com as minhas próprias palavras em jeito de resumo.				

Muito obrigada por teres respondido a este questionário!

Anexo 5 – Enunciado do Teste Intermédio de Língua Portuguesa, 2010

Teste Intermédio

Língua Portuguesa

Duração do Teste: 45 minutos | 28.01.2010

9.º Ano de Escolaridade

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

Não é permitido o uso de dicionário.

Não é permitido o uso de corrector. Sempre que precisares de alterar ou de anular uma resposta, risca, de forma clara, o que pretendes que fique sem efeito.

Escreve, de forma legível, a numeração dos grupos e dos itens, bem como as respectivas respostas.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Para cada item, apresenta apenas uma resposta. Se apresentares mais do que uma resposta a um mesmo item, só a primeira será classificada.

Para responderes aos itens de associação/correspondência, escreve, na folha de respostas:

- o número do item;
- o número que identifica cada afirmação e a letra que identifica o único elemento que lhe corresponde.

Para responderes aos itens de escolha múltipla, escreve, na folha de respostas:

- o número do item;
- a letra que identifica a opção correcta.

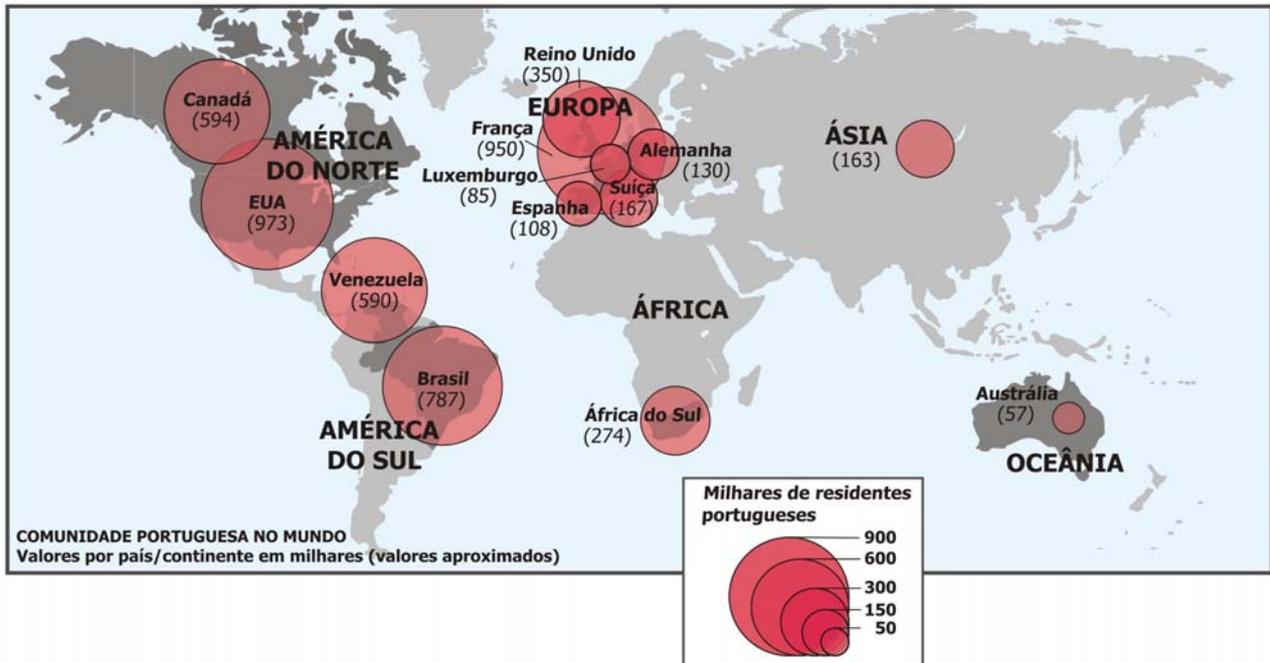
As cotações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.

GRUPO I

Lê o mapa e o texto. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado a seguir ao texto.

TEXTO A

ESTÁ NA MODA APRENDER PORTUGUÊS



1 Na China, na África do Sul ou na Namíbia e, pasme-se, aqui mesmo ao lado, em Espanha, o português está em expansão. Ao ponto de Carlos Reis, filólogo¹, afirmar que, se tivesse de fazer sugestões sobre onde criar uma escola portuguesa de excelência, apontaria Madrid como uma «séria candidata». Só depois Paris e São Paulo.

5 Em Espanha, em 20 anos, passou-se de 100 para mais de 10 mil alunos. Destes, 72 por cento são espanhóis. «Há um refrescamento da imagem de Portugal. Figo tem alguma coisa a ver com isso», diz o Professor.

Os dados constam de um estudo sobre a internacionalização da língua portuguesa, coordenado por este Professor de Coimbra e reitor da Universidade Aberta.

10 Os números do português, na verdade, já impressionam: 244 milhões de falantes em todo o mundo, entre os habitantes dos oito países que têm este idioma como língua oficial e os membros da diáspora². O Brasil conta com uma percentagem esmagadora, mas, em África, o português já é a terceira língua mais falada. Aí contam, sobretudo, Angola e Moçambique e a sua cada vez maior influência na parte sul do continente: 35 milhões têm hoje o português como língua de referência e, dentro de 20 anos, deverão ser 55 milhões. Quanto à China, o português já se tornou indispensável – para os negócios em África, claro.

15 Carlos Reis, todavia, põe algumas reticências nesta «retórica triunfalista»³, como lhe chama: «Estes são falantes de povos e países que, infelizmente, contam pouco no concerto internacional». O Professor não tem dúvidas de que este é um bom momento para se fazer a promoção do português, mas também sabe que «uma língua tem escassas possibilidades de se internacionalizar enquanto os países não se afirmarem noutras instâncias, sejam elas políticas, económicas ou científicas».

Fonte: *Expresso*, 5 de Julho de 2008 (mapa e texto adaptados)

VOCABULÁRIO:

¹ *filólogo* – pessoa que se dedica ao estudo crítico de textos.

² *diáspora* – dispersão de uma comunidade pelo mundo.

³ *retórica triunfalista* – discurso excessivamente optimista.

Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Associa cada um dos elementos da **Coluna A** ao único elemento da **Coluna B** que lhe corresponde, de acordo com o sentido do mapa e do texto.

Escreve o número de cada um dos elementos da **Coluna A** e a letra relativa ao elemento da **Coluna B** que lhe corresponde. Utiliza cada número e cada letra apenas uma vez.

COLUNA A	COLUNA B
(1) Número de países europeus onde, de acordo com a informação do mapa, residem portugueses.	(a) 6
(2) Número de alunos que, há vinte anos, estudavam português em Espanha.	(b) 8
(3) Número aproximado de pessoas que, em países de língua oficial portuguesa e na comunidade portuguesa no mundo, falam português.	(c) 20
(4) Número de países cuja língua oficial é o português.	(d) 100
(5) Número de pessoas que, em Angola e em Moçambique, têm, actualmente, o português como língua de referência.	(e) 10 mil
	(f) 35 milhões
	(g) 55 milhões
	(h) 244 milhões

2. Indica a expressão do texto a que se refere a palavra «Aí» (linha 13).

3. Selecciona, para responderes a cada item (3.1. a 3.6.), a opção que permite obter a afirmação adequada ao sentido do mapa e do texto.

Escreve o número do item e a letra correspondente a cada opção que escolheres.

- 3.1. O mapa contém a indicação do número de

- (A) países em que a língua oficial é o português.
- (B) residentes portugueses em diferentes países e continentes.
- (C) imigrantes oriundos de vários países e residentes em Portugal.
- (D) estudantes de português em diferentes países e continentes.

- 3.2.** De acordo com o mapa, o número de portugueses residentes no Brasil é
- (A) inferior ao número de portugueses residentes em Espanha.
 - (B) inferior ao número de portugueses residentes no Reino Unido.
 - (C) superior ao número de portugueses residentes na Alemanha.
 - (D) superior ao número de portugueses residentes em França.
- 3.3.** No texto, a informação de que o português está em expansão em Espanha é apresentada como sendo um facto
- (A) preocupante.
 - (B) tranquilizador.
 - (C) previsível.
 - (D) surpreendente.
- 3.4.** De acordo com o texto, o interesse crescente pela língua portuguesa, na China, deve-se à vontade de
- (A) conhecer o futebol português.
 - (B) fazer turismo em Portugal.
 - (C) estabelecer negócios em África.
 - (D) investir na economia brasileira.
- 3.5.** Na linha 17, a palavra «todavia» pode ser substituída pela expressão
- (A) por isso.
 - (B) além disso.
 - (C) por conseguinte.
 - (D) no entanto.
- 3.6.** Segundo as informações contidas no último parágrafo do texto, a internacionalização de uma língua depende, em grande medida,
- (A) do papel que os países onde se fala essa língua assumirem a nível internacional, nos planos político, económico ou científico.
 - (B) do valor que os países onde se fala essa língua atribuírem à política, à economia e à ciência.
 - (C) da consagração a nível internacional de alguns falantes dessa língua, nos planos político, económico ou científico.
 - (D) da ajuda que os países onde se fala essa língua receberem da comunidade internacional.

Lê o seguinte poema de Ruy Belo e responde, de forma completa e bem estruturada, ao item 4.

TEXTO B

E TUDO ERA POSSÍVEL

- 1 Na minha juventude antes de ter saído
da casa de meus pais disposto a viajar
eu conhecia já o rebentar do mar
das páginas dos livros que já tinha lido
- 5 Chegava o mês de maio era tudo florido
o rolo das manhãs punha-se a circular
e era só ouvir o sonhador falar
da vida como se ela houvesse acontecido

- E tudo se passava numa outra vida
10 e havia para as coisas sempre uma saída
Quando foi isso? Eu próprio não o sei dizer

Só sei que tinha o poder dum criança
entre as coisas e mim havia vizinhança
e tudo era possível era só querer

Ruy Belo, *Obra Poética de Ruy Belo*, vol. 1,
organização de Joaquim Manuel Magalhães, Lisboa, Editorial Presença, 1981

4. Redige um texto, com um mínimo de 70 e um máximo de 100 palavras, em que exponhas uma leitura do poema.

O teu texto deve incluir:

- uma parte inicial, em que indiques o título do poema e o nome do seu autor e na qual identifies o momento da vida que é recordado no poema;
- uma parte de desenvolvimento, em que refiras a importância que o «eu» atribui ao momento que identificaste, justificando a tua interpretação com um elemento do texto e explicando a expressão «o poder dum criança» (verso 12);
- uma parte final, em que identifies um dos sentimentos dominantes no poema, relacionando esse sentimento com o título.

Observações relativas ao item 4:

1. Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2010/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – um mínimo de 70 e um máximo de 100 palavras –, há que atender ao seguinte:
 - a um texto com extensão inferior a 23 palavras é atribuída a classificação de 0 (zero) pontos;
 - nos outros casos, um desvio dos limites de extensão requeridos implica uma desvalorização parcial (um ponto) do texto produzido.

GRUPO II

Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Os segmentos **(A)**, **(B)**, **(C)**, **(D)** e **(E)** constituem partes de um texto e estão desordenados.

Escreve a sequência de letras que corresponde à ordem correcta dos segmentos, de modo a reconstituir o texto.

Começa a sequência pela letra **(E)**.

(A)

Quanto aos empreendimentos norte-africanos, iniciados com a conquista de Ceuta, continuavam divididas as opiniões e permaneciam as dúvidas sobre o caminho a tomar. D. Duarte acabaria por determinar a realização de uma nova campanha militar em África.

(B)

Por fim, a expansão marítima haveria de ser impulsionada, dando continuidade às viagens realizadas durante o reinado de D. João I, nomeadamente as que conduziram à ocupação das ilhas de Porto Santo e da Madeira, à chegada às ilhas dos Açores e ao reconhecimento da costa ocidental africana.

(C)

Quando se viu à frente do reino, D. Duarte prosseguiu a orientação política herdada de D. João I, da qual se realçam três factores principais: fortalecimento do poder régio, conquista de praças no Norte de África e, em simultâneo, expansão marítima em águas atlânticas.

(D)

No que respeita ao primeiro aspecto, referente ao reforço do poder monárquico, foi significativa a promulgação da Lei Mental, que determinava que só o filho primogénito, varão e legítimo poderia herdar os bens que seu pai tivesse recebido da coroa.

(E)

O rei D. Duarte nasceu no dia 31 de Outubro de 1391, na cidade de Viseu, e subiu ao trono de Portugal em 1433. Filho de D. João I e de D. Filipa de Lencastre, desde cedo foi associado à governação por seu pai, a quem sucedeu para assumir os destinos do país durante um breve reinado de cinco anos.

Luis Serrão, *Reis e Presidentes de Portugal, Dinastias de Avis e Filipina*, vol. II, Linda-a-Velha, Abril / Controljornal Editora, 2001 (texto adaptado)

2. Reescreve na forma activa a frase seguinte.

O mapa dos países de língua oficial portuguesa tinha sido apresentado pelo professor aos alunos.

3. Classifica a oração sublinhada na frase seguinte.

O professor de Geografia, enquanto os alunos observavam o mapa, falava de países longínquos.

4. Indica, para cada um dos itens (4.1. e 4.2.), a função sintáctica que a expressão sublinhada desempenha em cada uma das frases.

4.1. Nessa manhã, chegaram os passageiros ao navio.

4.2. Nessa manhã, encontraram os passageiros no navio.

5. Selecciona a opção em que a palavra «a» é uma preposição.

Escreve a letra correspondente à opção que escolheres.

(A) Amanhã chega do Brasil a minha melhor amiga.

(B) Encontrei uma boa gramática, mas não a comprei.

(C) O meu amigo António chegou a África ontem.

(D) O passageiro misterioso subiu para a embarcação.

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I

1.	.....	6 pontos
2.	.....	2 pontos
3.		
3.1.	.....	2 pontos
3.2.	.....	2 pontos
3.3.	.....	2 pontos
3.4.	.....	2 pontos
3.5.	.....	2 pontos
3.6.	.....	2 pontos
4.	.....	10 pontos
		<hr/>
		30 pontos

GRUPO II

1.	.....	5 pontos
2.	.....	4 pontos
3.	.....	3 pontos
4.		
4.1.	.....	3 pontos
4.2.	.....	3 pontos
5.	.....	2 pontos
		<hr/>
		20 pontos

TOTAL

50 pontos

Anexo 6 – Critérios de Classificação do Teste Intermédio de Língua
Portuguesa, 2010

Teste Intermédio

Língua Portuguesa

Duração do Teste: 45 minutos | 28.01.2010

9.º Ano de Escolaridade

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

COTAÇÕES

GRUPO I

1.	.....	6 pontos
2.	.....	2 pontos
3.		
3.1.	.....	2 pontos
3.2.	.....	2 pontos
3.3.	.....	2 pontos
3.4.	.....	2 pontos
3.5.	.....	2 pontos
3.6.	.....	2 pontos
4.	.....	10 pontos
		<hr/>
		30 pontos

GRUPO II

1.	.....	5 pontos
2.	.....	4 pontos
3.	.....	3 pontos
4.		
4.1.	.....	3 pontos
4.2.	.....	3 pontos
5.	.....	2 pontos
		<hr/>
		20 pontos

TOTAL 50 pontos

A classificação da prova deve respeitar integralmente os critérios gerais e os critérios específicos a seguir apresentados.

CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO

A classificação a atribuir a cada resposta é obrigatoriamente:

- um número inteiro;
- um dos valores resultantes da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação e previstos na grelha de classificação.

A classificação das provas nas quais se apresente, pelo menos, uma resposta escrita integralmente em maiúsculas é sujeita a uma desvalorização de um ponto.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos. No entanto, em caso de omissão ou de engano na identificação de uma resposta, esta pode ser classificada se for possível identificar inequivocamente a que item diz respeito.

Se o aluno responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), deve ser considerada apenas a resposta que surgir em primeiro lugar.

Nos itens que apresentam critérios específicos de classificação organizados por níveis de desempenho, é atribuída, a cada um desses níveis, uma única pontuação. No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo nível mais elevado de entre os dois tidos em consideração.

ITENS DE RESPOSTA FECHADA

Itens de escolha múltipla

A cotação total do item é atribuída às respostas que apresentam de forma inequívoca a única opção correcta. São classificadas com zero pontos as respostas em que é assinalada:

- uma opção incorrecta;
- mais do que uma opção.

Não há lugar a classificações intermédias.

Itens de resposta curta

A classificação é atribuída de acordo com os elementos de resposta solicitados e apresentados.

Se a resposta contiver informação que exceda o solicitado, só são considerados os elementos que satisfaçam o que é pedido. Porém, se a resposta contiver dados que revelem contradição em relação aos elementos considerados correctos, ou se apresentar dados cuja irrelevância impossibilite a identificação objectiva dos elementos solicitados, é atribuída a classificação de zero pontos.

Itens de transformação

A cotação total do item só é atribuída às respostas em que a transformação apresentada está integralmente correcta.

São classificadas com zero pontos as respostas em que:

- é apresentada uma transformação incorrecta;
- é omitido, pelo menos, um dos elementos da transformação solicitada.

Itens de ordenação

A cotação total do item só é atribuída às respostas em que a sequência apresentada está integralmente correcta e completa.

São classificadas com zero pontos as respostas em que:

- é apresentada uma sequência incorrecta;
- é omitido, pelo menos, um dos elementos da sequência solicitada.

Não há lugar a classificações intermédias.

Itens de associação/correspondência

A classificação é atribuída de acordo com o nível de desempenho. Considera-se incorrecta qualquer associação/correspondência que relacione um elemento de um dado conjunto com mais do que um elemento do outro conjunto.

ITENS DE RESPOSTA ABERTA

Itens de resposta extensa orientada

A cotação é distribuída pelos seguintes parâmetros:

- conteúdo (C);
- organização e correcção da expressão escrita (F).

Os critérios de classificação referentes ao conteúdo (C) e à organização e correcção da expressão escrita (F) apresentam-se organizados por níveis de desempenho.

No domínio da organização e correcção da expressão escrita (F), considera-se, em cada resposta, o constante do quadro abaixo.

Factores de desvalorização		N.º de ocorrências	Desvalorização (pontos)
A	• erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial e erro de translineação)	2	1
	• erro inequívoco de pontuação • incumprimento de regra de citação ou de referência a título de obra(s)	3 ou +	2
B	• erro de morfologia	2 ou 3	2
	• erro de sintaxe • impropriedade lexical	4 ou +	4

Nota 1: A repetição de um erro de ortografia na mesma palavra (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial e erro de translineação) deve ser contabilizada como uma única ocorrência.

Nota 2: Entende-se por erro inequívoco de pontuação aquele que representa uma infracção das regras elementares ou que afecta a inteligibilidade do texto.

O peso percentual do segundo parâmetro (F) é, aproximadamente, 40% da cotação total atribuída ao item. Nos casos em que a classificação referente aos aspectos de conteúdo (C) seja igual ou inferior a um terço do previsto, os descontos relativos aos aspectos de organização e correcção da expressão escrita (F) recaem sobre um terço da totalidade da pontuação inicialmente prevista, aplicando-se sobre este valor os descontos descritos no quadro da página C/3. Nestes casos, as cotações e as pontuações apresentam a distribuição que se indica no quadro seguinte.

Cotação total do item	Conteúdo (C)	Organização e correcção da expressão escrita (F)	Classificação igual ou inferior a um terço do previsto para o parâmetro C*	F' (um terço da totalidade da pontuação inicialmente prevista para o parâmetro F*)
5	3	2	1	1
6	4	2	1	1
7	4	3	1	1
10**	6	4	2 ou 1	1

* Valores arredondados às unidades.

** Nesta prova, só é relevante o exemplo correspondente a esta cotação (10 pontos).

Os descontos por aplicação dos factores de desvalorização no domínio da organização e correcção da expressão escrita (F) são efectuados até aos limites das pontuações indicadas para esse parâmetro.

O afastamento integral dos aspectos de conteúdo relativos a cada item implica que a resposta seja classificada com zero pontos. A classificação com zero pontos nos aspectos de conteúdo (C) implica a classificação com zero pontos nos aspectos de organização e correcção da expressão escrita (F).

Se a resposta contiver dados que revelem contradição em relação aos elementos considerados correctos, ou se apresentar dados cuja irrelevância impossibilite a identificação objectiva dos elementos solicitados, é atribuída a classificação de zero pontos.

Os cenários de resposta apresentados consideram-se orientações gerais, visando uma aferição de critérios. Assim, qualquer interpretação que, não coincidindo com as linhas de leitura apresentadas, corresponda às solicitações do item e seja considerada válida pelo professor classificador deve ser classificada em igualdade de circunstâncias com as respostas compreendidas nos cenários fornecidos.

A indicação de um número mínimo e máximo de palavras¹, para a elaboração da resposta, significa que os limites explicitados correspondem a requisitos relativos à extensão de texto e devem ser respeitados. O incumprimento desses limites implica:

- a desvalorização de 1 ponto, de acordo com os limites estabelecidos nos critérios específicos do item de resposta aberta extensa orientada;
- a desvalorização total, se a extensão do texto for inferior a 1/3 do limite mínimo.

¹ Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2010/).

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

GRUPO I

ITENS N.º	DESCRITORES	COTAÇÃO Pontuação
1.	.....	6
	Associa os cinco elementos: (1) – (a) (4) – (b) (2) – (d) (5) – (f) (3) – (h)	6
	Associa, correctamente, três ou quatro elementos.	4
	Associa, correctamente, dois elementos.	2
	Dá outra resposta.	0
2.	.....	2
	Indica <i>em África</i> .	2
	Dá outra resposta.	0
3.1.	.....	2
	Selecciona apenas (B) OU transcreve «residentes portugueses em diferentes países e continentes».	2
	Dá outra resposta.	0
3.2.	.....	2
	Selecciona apenas (C) OU transcreve «superior ao número de portugueses residentes na Alemanha».	2
	Dá outra resposta.	0
3.3.	.....	2
	Selecciona apenas (D) OU transcreve «surpreendente».	2
	Dá outra resposta.	0
3.4.	.....	2
	Selecciona apenas (C) OU transcreve «estabelecer negócios em África».	2
	Dá outra resposta.	0
3.5.	.....	2
	Selecciona apenas (D) OU transcreve «no entanto».	2
	Dá outra resposta.	0
3.6.	.....	2
	Selecciona apenas (A) OU transcreve «do papel que os países onde se fala essa língua assumirem a nível internacional, nos planos político, económico ou científico».	2
	Dá outra resposta.	0

ITENS N.º	DESCRITORES	COTAÇÃO Pontuação	
4.	.....	10
	Aspectos de conteúdo (C)...	6	
	Níveis de desempenho		
	Integra os oito elementos previstos (a, b, c, d, e, f, g, h).	6	
	Integra sete dos elementos previstos.	5	
	Integra cinco ou seis dos elementos previstos.	4	
	Integra três ou quatro dos elementos previstos.	3	
	Integra dois dos elementos previstos.	2	
	Dá outra resposta.	0	
	Aspectos de organização e correcção da expressão escrita (F)...	4	
	Produz um texto predominantemente expositivo, bem organizado (articulando uma parte inicial, uma parte de desenvolvimento e uma parte final) e correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.	4	
	Produz um texto com marcas de exposição, em que se reconhecem duas das três partes estruturantes do plano do texto e que é correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.	3	
Produz um texto com uma estrutura indiscernível*.	1		

Cenário de resposta

Apresenta o texto objecto de leitura, indicando o título do poema e o nome do seu autor:

- (a) «E tudo era possível».
(b) Ruy Belo.

Identifica o momento da vida recordado no poema:

- (c) juventude / antes de ter saído da casa dos pais / momento no passado.

Refere a importância atribuída a esse momento:

- (d) o «eu» considera esse momento da sua vida muito importante.

Justifica a interpretação com um dos elementos seguintes.

Por exemplo:

- (e) «era tudo florido» (verso 5) / «havia para as coisas sempre uma saída» (verso 10) / «entre as coisas e mim havia vizinhança» (verso 13) / «tudo era possível era só querer» (verso 14).

Explica o significado da expressão.

Por exemplo:

- (f) esta expressão sugere que, quando se é criança, parece não haver limites.

Identifica um dos sentimentos dominantes no poema.

Por exemplo:

- (g) nostalgia / saudade (da juventude) / tristeza (pelo tempo que já passou) / perda do poder de sonhar.

OU

felicidade (pela recordação da infância).

Estabelece uma relação coerente entre o sentimento dominante identificado e o título do poema.

Por exemplo:

- (h) evidencia a existência de uma relação de contraste entre o sentimento referido e o tempo evocado pelo título, em que «tudo era possível».

OU

evidencia a existência de uma relação de identificação entre o sentimento referido e a ideia de um poder sem limites, evocada pelo título.

Nota 1: A ordem de apresentação da informação proposta no item não é vinculativa.

Nota 2: Não sendo o texto B pertencente ao *corpus* obrigatório das obras para Leitura Orientada para o 9.º ano, não são apresentadas, nesta prova, alíneas que impliquem a atribuição de zero pontos na classificação da resposta, caso esteja ausente ou incorrecto o conteúdo correspondente.

* Vide Factores de desvalorização, no domínio da organização e correcção da expressão escrita, do item de resposta aberta extensa orientada (pp. C/3 e C/4).

Nota: Se o aluno não cumprir a extensão requerida, a classificação será sujeita a desvalorização, de acordo com a tabela seguinte.

DESCRIÇÃO	Desvalorização (pontos)
Afasta-se da extensão requerida, produzindo um texto com menos de 50 (mas mais de 22) ou com mais de 120 palavras.	1

GRUPO II

Funcionamento da Língua

ITENS N.º	DESCRITORES	COTAÇÃO Pontuação
1.	.....	5
	Ordena as letras: (E) (C) (D) (A) (B) OU (C) (D) (A) (B) OU Transcreve os segmentos pela ordem correcta.	5
	Dá outra resposta.	0
2.	.....	4
	Reescreve a frase, fazendo todas as alterações necessárias: <i>O professor tinha apresentado o mapa dos países de língua oficial portuguesa (aos alunos).</i>	4
	Dá outra resposta.	0
3.	.....	3
	Classifica: (oração) subordinada (adverbial) temporal.	3
	Dá outra resposta.	0
4.1.	.....	3
	Indica: sujeito.	3
	Dá outra resposta.	0
4.2.	.....	3
	Indica: complemento directo.	3
	Dá outra resposta.	0
5.	.....	2
	Selecciona apenas (C) OU transcreve «O meu amigo António chegou a África ontem».	2
	Dá outra resposta.	0

Anexo 7 – Grelha de análise do manual escolar

