

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ANIMAÇÃO DA LEITURA

*A COMPREENSÃO LEITORA EM TEXTOS
PREDOMINANTEMENTE INFORMATIVOS:
Ler para Aprender*

[Carla Do Lago, A COMPREENSÃO
LEITORA EM TEXTOS
PREDOMINANTEMENTE INFORMATIVOS:
Ler para Aprender

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Animação da Leitura

Por Carla Maria da Silva Garcez do Lago Pinto Cardoso
Sob Orientação do/a Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

março 2012



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

**A COMPREENSÃO LEITORA EM TEXTOS PREDOMINANTEMENTE
INFORMATIVOS:
Ler para Aprender**

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Carla Maria da Silva Garcez do Lago Pinto Cardoso

Porto

2012



A todos aqueles que me deram ânimo nos momentos de desalento e tensão.

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Compreensão leitora. Textos predominantemente informativos. Estratégias diversificadas. Projeto de leitura.

A leitura e as questões a ela associadas sempre foram alvo de estudo de investigadores de diferentes áreas científicas, desde a Psicologia à Linguística, procurando determinar como o processamento desta competência pode ser explicado. Enquanto agentes educativos, procuramos metodologias proficientes, capazes de consolidar hábitos de leitura e garantir, por um lado, a formação de leitores competentes a curto prazo e, por outro, a sua fidelização. Acreditamos que os alunos que se mostram resistentes à leitura revelam dificuldade em interpretar o que leem. O penúltimo relatório do PISA vem confirmar que 24,9% dos alunos se encontram no nível 1 - não conseguem identificar o assunto de um texto ou localizar uma informação lida. Os baixos desempenhos a este nível revelam que ainda há caminhos a percorrer nas nossas escolas. A chave para o sucesso da literacia passa não só pela valorização da leitura, a frequência de bibliotecas e a motivação como pelo ensino de estratégias que visem melhorar a compreensão de textos. Os textos predominantemente informativos, que autores como Pereira *et al.* (2006), designam por texto didático são aqueles que maiores dificuldades de compreensão globalmente levantam aos destinatários da intervenção deste projeto, quer pela sua extensão, quer pela forma como está organizado o discurso, pois exigem um nível de compreensão mais complexo.

Este trabalho procura identificar e oferecer um conjunto de estratégias específicas de compreensão de textos predominantemente informativos para que, mais tarde, o aluno possa apropriar-se delas e monitorizar o seu estudo. "Não se pode esperar que os alunos se tornem autónomos de forma autónoma" (Herber & Nelson-Herber (1987), citados por Giasson, (1993:56)).

ABSTRACT

Summary

Keywords: Reading. Reader understanding. Predominantly informational texts. Diverse strategies. Reading project.

Reading and its associated questions has always been a target of study from investigators of different scientific areas, from Psychology to Linguistics, searching for a way to explain how this skill is processed and how it can be explained. As an educational agent, we seek proficient methodologies in order to consolidate reading habits and ensure, on one hand, the skill of competent readers in a short period of time and, on the other hand, its loyalty towards reading. We believe that students who are resilient towards reading reveal difficulties before interpretation. The latest report of PISA confirms that 24.9% of the students can be placed on level 1, which means that they can't identify the subject of a text or find meaningful information when they read it. Low performances at this level show that there is still a long way to go in our schools.

The key to the success of literacy among students is enjoying reading, going to libraries, being motivated as well as being taught some strategies in order to improve the comprehension of texts.

Informational texts, that some authors like Pereira et al (2006) appoint as being didactic, are the ones that the students in this project have greatest difficulty in understanding, either by their extension, either by the way the speech is organized, because it requires a more complex level of comprehension.

This work strengthens the intention of ensuring that the student owns specific comprehension strategies to understand mainly informational texts so that, later, he can supervise his own study.

"You can't expect that students become autonomous in an autonomous way", (Herber & Nelson-Herber (1987), cited by Giasson (1993: 56).)

AGRADECIMENTOS

O nosso primeiro agradecimento é para a Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva, nossa orientadora, pela partilha constante de todo o seu saber e pelo entusiasmo contagiante que implementava nas suas aulas.

Ao professor João Gouveia pelo desassossego provocado na procura de estratégias metodologicamente corretas, pela sua inteligência aguçada, pelo seu sentido de humor e pela sua capacidade em fazer-nos acreditar que somos seres tão capazes.

À Direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Águas Santas por nos ter dado autorização e liberdade de ação para a implementação do projeto de investigação.

Aos 24 alunos do 4º ano da turma E da escola da Pícuca, em Águas Santas, que constituíram o público-alvo deste projeto, um especial agradecimento pelo seu envolvimento entusiasta em todas as atividades dinamizadas e que nos fizeram acreditar que vale a pena ser professor! Bem hajam!

À minha família pelo apoio permanente, em especial aos meus pais que, mesmo estando longe, nunca deixaram de acreditar dando asas a mensagens plenas de afeto.

A todos os que estiveram sempre comigo!

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Designação do Projeto	4
3. Fundamentação	5
3.1 A importância da leitura na formação de leitores competentes	5
3.2 A leitura prazerosa e a leitura informativa – duas funções complementares.....	7
3.3 Géneros e Tipologias Textuais	9
3.3.1 Porquê a escolha deste Género Textual	10
3.4 A compreensão leitora em textos predominantemente informativos.....	12
3.5 O ensino da compreensão de textos – o papel imprescindível do professor como orientador	13
3.6 O Novo Programa de Português do Ensino Básico e o papel atribuído ao ensino da compreensão leitora no 1º ciclo	15
4. Destinatários e Contexto de Intervenção	17
4.1 O Agrupamento de Escolas de Águas Santas – Caracterização	17
4.1.1. O Contexto Físico e Social	17
4.1.2. Breve Caracterização da População Escolar	18
4.2 A Turma E do 4º ano da Escola da Pícuca – Caracterização	19
5. Objetivos do Projeto	21
5.1 Um projeto interventivo – Ler para Aprender	21

6. Estratégias de Intervenção	23
6.1. A metodologia implementada	23
6.2. O projeto realizado (fase de intervenção)	25
6.2.1 O guião 1 – “ O valor nutritivo da abóbora”	29
6.2.1.1. Apreciação/ reflexão final	33
6.2.2 O guião 2 – “A biografia”	34
6.2.2.1 Apreciação/ reflexão final	36
6.2.3 O guião 3 – “A enciclopédia digital”	37
6.2.3.1 A apreciação/ reflexão final	40
6.2.4 O guião 4 – “A sinopse”	40
6.2.4.1 Apreciação/ reflexão final	42
6.2.5 O guião 5 – “ O cartaz”	43
6.2.5.1 Apreciação/ reflexão final	45
6.2.6 O guião 6 – “ A notícia”	45
6.2.6.1 A avaliação/ reflexão final	47
6.3 Análise de dados	49
6.3.1 Análise dos portefólios individuais dos alunos	50
6.3.1.1 Guião 1 – O valor nutritivo da abóbora (fase inicial)	51
6.3.1.2 Guião 4 – A sinopse (fase intermédia)	52
6.3.1.3. Guião 6 – A notícia (fase final)	52
6.3.2 As matrizes de apreciação aos guiões de leitura	53
6.3.2.1 Aos olhos de quem avalia	53

6.3.2.2 Aos olhos de quem intervém	55
6.4 Avaliação	61
7. Recursos	66
8. Disseminação	69
9. Considerações finais	70
Referências bibliográficas	73

ANEXO C:

Anexo C1 - Guiões de leitura para orientação do professor

Anexo C2 - Guiões de leitura para orientação do aluno

Anexo C3 - Exemplar de um portefólio individual do aluno

Anexo C4 – Grelha de avaliação dos portefólios individuais dos alunos

Anexo C5 – Matriz para apreciação das atividades testadas nos guiões de leitura

1. INTRODUÇÃO

“Não se pode ensinar hoje com os materiais de ontem esperando que eles tenham sucesso amanhã”.

John MacNeil

O presente trabalho, elaborado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura, pretende explicitar o projeto desenvolvido em torno da temática “*A Compreensão Leitora em Textos Predominantemente Informativos – Ler para aprender*”.

Este projeto, essencialmente interventivo, dado o seu caráter de investigação-ação, tem como finalidade favorecer a autonomização da aprendizagem ao nível da compreensão leitora em crianças da 2ª fase do 1º CEB e providenciará alguns contributos para uma atividade docente mais participada. Pretende-se promover a divulgação de estratégias diversificadas (guiões de exploração de textos informativos), junto de outros professores, esperando que os mesmos os incorporem na sua prática pedagógica.

A designação deste projeto assume motivos de ordem profissional e pessoal. Ao longo da nossa prática pedagógica, pudemos constatar que os alunos necessitam de trabalhar a competência da leitura, uma vez que a mesma implica um vasto campo de aprendizagens onde se cruzam diversos saberes essenciais para uma integração plena na sociedade. Também é sentida por todos nós a real dificuldade que os alunos manifestam no uso da língua de forma eficaz, com autonomia e criatividade.

Para dar corpo a este trabalho, considerámos a necessidade de justificar a escolha do título, do ponto de vista conceptual. De entre as competências linguísticas que maiores dificuldades suscitam, interessou-nos particularmente a competência leitora, especificamente no que à compreensão leitora diz respeito. De facto, os nossos alunos revelam inúmeras dificuldades na leitura, particularmente em textos predominantemente informativos, nomeadamente textos escolares. Reportamo-nos a Silva (2009, p. 4) no *Guião de*

Implementação do Programa – Leitura, no qual se afirma que “os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos”, sendo que os alunos portugueses com melhores desempenhos “usam mais estratégias para a compreensão de textos”.

No ponto seguinte, e numa ponte de sentidos, reservámos um espaço à reflexão sobre a importância da leitura na formação de leitores competentes. Focámos, no ponto 3.2, a importância de uma leitura prazerosa a par de uma leitura informativa, pois apostamos numa prática onde as duas devem acontecer em simultâneo, num clima de excelência. Como menciona Colello (2007, p.275), é urgente investir na formação do leitor crítico e do escritor que se assume como “senhor da sua própria palavra”, uma vez que a escrita é uma prática social de comunicação.

Seguidamente, abordamos alguns géneros e Tipologias Textuais e, no ponto seguinte, justificamos o porquê da escolha deste Género Textual.

No ponto seguinte, sentimos necessidade de explicitar a nossa escolha em torno da compreensão leitora em textos predominantemente informativos. Como referimos anteriormente, os alunos apresentam inúmeras dificuldades em extrair a informação essencial de tudo quanto é lido e, por isso, é necessário ajudá-los a desenvolver competências de leitura proficientes. Como bem refere Giasson (2004, p.17), o ensino de uma leitura utilitária adequa-se melhor aos objetivos presentes nos textos informativos e é aqui que reside a dificuldade do grupo/turma que se constituiu como destinatário da intervenção.

Destacamos ainda, como não poderia deixar de ser num trabalho desta natureza, e no ponto seguinte, o papel imprescindível do professor como orientador de todo este processo do ensino da compreensão de textos. Mais uma vez, salientamos o papel da escola ao proporcionar ambientes de aprendizagem promotores de apropriação, quer da leitura quer da escrita, num processo colaborativo com o professor enquanto orientador.

Para sustentar esta preferência, abordamos, no ponto 3.5., o novo Programa de Português para o Ensino Básico (doravante PPEB), no qual se preconiza a passagem gradual de uma primeira fase (1ª fase do 1º CEB) em que a ênfase é dada ao “ler para aprender a ler”, progredindo para uma fase em que

se privilegia o “ler para extrair e organizar conhecimentos” (2ª fase do 1º CEB, fase em que se encontra justamente o público-alvo deste trabalho de projeto).

Relativamente aos destinatários e ao contexto de Intervenção, apresentamos uma breve descrição do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, no qual realizámos este projeto, e a caracterização do grupo/turma que constituiu o nosso público-alvo.

Posteriormente, apresentamos os objetivos deste projeto interventivo refletindo sobre a escolha não só do tipo ou género de texto selecionado como também sobre as potencialidades deste tipo de leitura em articulação com outras áreas do saber. Consideramos pertinente consciencializar os alunos para as estratégias a adotar numa abordagem eficaz de textos com função predominantemente informativa.

No ponto 6, explanamos as estratégias de intervenção referindo-nos ao estudo realizado, à metodologia implementada e às atividades dinamizadas nos guiões. Ainda neste ponto, apresentamos a análise de dados, os portefólios individuais dos alunos e as matrizes de apreciação aos guiões de leitura. Naturalmente que, não tendo acompanhado a sua implementação, as docentes respondentes fizeram uma apreciação crítica dos guiões tendo por base uma matriz de indicadores que julgamos relevantes, o que nos pode oferecer uma outra leitura, mais distanciada, em função dos itens considerados na referida matriz. Ainda neste ponto, fizemos uma recolha sistematizada do parecer da professor titular de turma e das opiniões recolhidas junto dos alunos, o que nos permitiu uma triangulação de dados. Destinamos ainda um espaço reservado à avaliação, no qual fazemos algumas considerações sobre os resultados das provas de aferição realizadas maio de 2009 por este grupo de alunos, procedendo, por fim, a algumas leituras e respetivas análises de todo o percurso.

No ponto sete, são listados os recursos utilizados e, no ponto seguinte, a forma como pretendemos assegurar a disseminação do projeto. No ponto oito, referimos algumas formas de disseminação do projeto e, no último ponto, tecemos algumas considerações finais que resultaram de momentos de reflexão de todo o percurso do processo de leitura e escrita inerente ao projeto.

2. DESIGNAÇÃO DO PROJETO

O projeto desenvolvido sob a designação de “*A Compreensão Leitora em Textos Predominantemente Informativos - Ler para Aprender*”, assenta numa das áreas de intervenção definidas no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área da especialização em Animação da Leitura: a da Animação da Leitura e Promoção da Competência Leitora.

O projeto teve como grande finalidade melhorar a compreensão leitora em crianças da 2ª fase do 1º CEB, atendendo à sua progressiva autonomia. Inicialmente, previu-se, como resultado a curto prazo, a conceção de um portefólio constituído por uma coleção organizada de guiões de atividades explícitas de compreensão de textos com função predominantemente informativa. Como resultado a médio/longo prazo, prevê-se a disponibilização das atividades desenvolvidas neste projeto, com o grupo de 24 alunos da 2ª fase do 1º CEB, as quais poderão, posteriormente, ser aplicadas em outros contextos de sala de aula.

Este projeto pretende justamente ter um efeito atuante a vários níveis, ao disponibilizar um conjunto de guiões de leitura que possibilite o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita orientada, pressupondo sempre uma leitura interpretativa de textos predominantemente informativos e em diferentes suportes/tipos de escrito.

Desejamos que este trabalho constitua um contributo no reforço da aplicação de estratégias que possam conduzir à otimização da compreensão leitora de textos predominantemente informativos.

3. FUNDAMENTAÇÃO

3.1 A importância da leitura na formação de leitores competentes

A escola é, sem dúvida, um veículo potenciador de relações inter e intrapessoais assumindo um papel fundamental na construção identitária de todos quantos dela fazem parte. Ao professor, cabe-lhe o papel de impulsionador de novas práticas. Deste mesmo professor, que é feito de pedaços de histórias, nossas e de tantos outros com que nos cruzamos, espera-se que deixe um rasto enriquecedor na construção da identidade dos seus alunos. Acreditamos nos professores que se recusam a criar indivíduos que não retiveram a arte do voo, ou que permanecem apenas em pequenos voos. Defendemos que é na escola que se deve exercitar e encorajar o pensamento crítico e reflexivo, pelo que não nos revemos na figura do professor que se confina apenas a servir os interesses do sistema de ensino, alicerçando a sua ação no cumprimento de um programa. Por um lado, é exigido ao professor a capacidade de transformar, recriar e investir na sua própria formação, de forma a salvaguardar o seu desenvolvimento integral e o do aluno. Por outro lado, somos confrontados com o resultado de numerosos estudos, quer nacionais quer internacionais, que apontam para baixos desempenhos na leitura e na escrita e ainda mostram que as práticas de leitura levado a cabo pelas escolas não têm fidelizado leitores competentes. A nossa problemática assenta numa preocupação em trazer algum contributo para uma mudança de atitude em relação à leitura, sabendo nós que a mesma proporciona um vasto campo de aprendizagem que articula vários saberes.

A leitura e a necessidade de promover a sua compreensão nem sempre foram reconhecidas e valorizadas do mesmo modo. Com as novas tecnologias e a multiplicação de materiais impressos com que o ser humano passou a ser

confrontado, aumentou exponencialmente a exigência quer em termos da quantidade quer em termos da diversidade de materiais escritos com que qualquer um de nós é chamado a lidar no dia a dia, já para não referir a necessidade de leituras cada vez mais especializadas. A leitura exige a ativação de mecanismos cognitivos e compreensivos específicos e uma memória a curto e longo prazo, num processo de aprendizagem que nos conduza a uma leitura compreensiva. A sociedade atual povoa-se de “novos leitores”; contudo, coloca-se a questão: “serão estes leitores competentes, capazes de interpretar e criar momentos de construção de sentidos em colaboração com o próprio texto?” “Serão eles capazes de acionar os mecanismos de compreensão da leitura, à mesma velocidade com que lidam com a informação recebida?”

Os indicadores de que dispomos, a nível nacional, quanto ao desempenho global dos alunos portugueses no domínio da Leitura, revelam um panorama preocupante. Segundo o Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura, datado de março de 2006 (Alçada (2006)), “os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas demonstram que, no que respeita ao domínio da leitura, a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar.” No mesmo relatório, faz-se ainda referência a estudos mais recentes, como o PISA - *Programme for International Student Assessment* -, da responsabilidade da OCDE, e coordenado a nível nacional pelo GAVE, que pretende medir/avaliar as competências dos alunos de 15 anos. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura), nesta faixa etária, já revelaram uma franca melhoria de 2000 para 2009. Em 2000, Portugal era o 25º país da OCDE, em 27 países mas, em 2009, passou para 17º, num total de 33 países. Também os resultados das provas de aferição, que pretendem avaliar três das competências da Língua Portuguesa (a saber: *Leitura, Expressão Escrita e Conhecimento Explícito da Língua*) e que são realizadas no final do 1.º Ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a

transição para o 2.º Ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita.

Nesta linha de pensamento, reconhecemos que a aposta terá de ser feita no 1º ciclo, munindo os alunos desta faixa etária de ferramentas que lhes permitam, de forma consciente, intensificar a compreensão do que foi lido. A chave para o sucesso da literacia passa pela valorização e motivação dos alunos para a leitura, até porque a resistência à leitura pode começar muito cedo. Também a Associação Nacional de Investigação e Ação em Leitura e Literacia reforça, no seu artigo “Aniall – Alfabetizar, (ainda) é preciso!”, que saber ler é uma necessidade de todos, uma prática de carácter permanente e essencial, tratando-se mesmo de uma questão cívica. Se, desde cedo, contactamos espontaneamente com a linguagem oral, pela necessidade de comunicar, depois urge desenvolver a capacidade de ler e escrever com eficácia.

Acreditamos que, durante este processo, o leitor iniciado deverá evocar as dificuldades de compreensão para que, num processo de partilha com o professor/orientador, possa trilhar percursos de construção de interpretação, estabelecendo relações com o próprio texto. Desta forma, o leitor compreenderá o que foi lido e poderá usufruir de uma leitura prazerosa.

3.2 A leitura prazerosa e a leitura informativa – duas funções complementares

O cultivo da leitura prazerosa tem vindo a ganhar um espaço significativo na sociedade contemporânea, dado o entendimento de que a leitura deverá ser encarada como um ato de fruição. Tal não acontece nos alunos que apresentam dificuldades no reconhecimento das palavras e que ainda fazem uma leitura hesitante. Este tipo de leitura segmentada desgasta o aluno dificultando a interpretação de tudo quanto lê. Segundo Emilio Sánchez Miguel (2002, p.146), estes alunos tenderão a ler pouco, sendo-lhes quase impossível a compreensão do que é lido e, menos ainda, desfrutar do ato de ler. Concordamos que é necessário ler muito para se ler bem mas questionamo-

nos de novo “Como fazer para que este aluno possa desfrutar da leitura?” Ainda referindo Emilio Sánchez Miguel, a resposta passa por uma leitura partilhada e pela consciencialização do aluno relativamente às suas limitações. Para reforçar esta ideia, nomeamos Solé (1996, p.71) quando diz que a abordagem desta negociação deve acontecer naturalmente, com estratégias delineadas para a construção de uma compreensão do texto, estando o leitor consciente do que entende e do que não entende para que, em conjunto com o mediador/animador de leitura, se possam resolver os problemas com que o leitor se depara durante todo o processo. Estas relações de partilha entre aluno e mediador/animador de leitura permitem estabelecer relações interativas favorecendo o poder de intervenção do leitor iniciado numa leitura participada. Quando o trabalho do mediador é feito de boas práticas, o leitor fica predisposto para ouvir mais e mais e depois, numa fase posterior, é ele que procura as suas leituras. Estes leitores não se restringem apenas a seguir o percurso linear do texto. Leem e releem algumas passagens dos textos e comparam algumas passagens com outras já lidas para clarificar ideias e mantêm na sua memória de trabalho algumas passagens que precisam de ser esclarecidas, à medida que se fazem novas leituras. No final da leitura, os bons leitores têm consciência se conseguiram alcançar uma interpretação lógica sobre o texto e se compreenderam o sentido global do mesmo. Caso verifiquem que isso não aconteceu, envolvem-se de novo na leitura do texto para aclarar sentidos e ideias. Apenas quando a criança conseguir articular e perceber o valor e a utilidade instrumental da leitura é que poderá empenhar-se nesta tarefa de ler, de modo tão completo que assegure que o acto de ler é um verdadeiro ato de prazer. Ao professor, cabe a função de estimular o prazer do ato de ler. Ainda assim, temos consciência de que a leitura é uma capacidade que se adquire gradualmente através de uma aprendizagem que requer esforço e empenhamento e que recruta mecanismos cognitivos e compreensivos específicos.

Reportando-nos a Berta Braslavsky (2005, p.165/166), a leitura para a obtenção de informação deve ser ensinada durante todo o percurso escolar. De facto, na era da cultura eletrónica, o acesso a novas formas de comunicação e

informação não equivale necessariamente a mais ou melhor leitura. Consideramos que a velocidade com que se contacta com a informação em canais virtuais de aprendizagem não é sinónimo de uma leitura plena e interpretativa. É premente que o leitor seja capaz de seleccionar, organizar e estruturar a informação para que, posteriormente, seja capaz de se expressar com clareza, justificando devidamente os seus pontos de vista.

3.3 Géneros e Tipologias Textuais

Parece-nos determinante que os alunos se deparem com diversos tipos de texto uma vez que revelam dificuldade em descodificar e interpretar desde informações contidas em cartazes, panfletos, a uma narrativa ou mesmo outro tipo de mensagens. Se cruzarmos várias leituras, verificamos que a categorização de diferentes tipos de texto não é consensual. Das várias leituras realizadas, consideramos mais objetiva e transparente, na forma com que se organiza, a de Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower.

Quadro nº 1 – Tipologia e características dos textos a ler

Tipos de textos	Objetivos intencionais da compreensão de leitura
Informativos: artigos temáticos, notícias...	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social
Ficção narrativa: histórias, textos dramáticos...	Usufruir prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais: receitas, instruções para ação...	Realizar algo de acordo com procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém

Textos epistolares: cartas pessoais, recados, emails...	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens: texto não compositivo	Aceder a informação organizada categorialmente

Adaptado de Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, 2007. Tipologia e características dos textos a ler.

Assumiremos, para efeitos deste trabalho, que os textos, na sua maioria, raramente têm um só tipo, embora predomine um deles. Quando exploramos textos narrativos, por exemplo, sabemos que estes, na sua maioria, são acompanhados de uma ou várias sequências descritivas. Foi justamente por considerarmos o carácter híbrido das tipologias textuais que nós usamos, no nosso projeto, a expressão “textos predominantemente informativos”. Estes textos têm como objetivo intencional contar ou informar dando conhecimento de algum acontecimento.

3.3.1 Porquê a escolha deste Tipo Textual

Ao longo da nossa prática pedagógica, pudemos constatar que os alunos necessitam de trabalhar a competência da leitura, uma vez que a mesma implica um vasto campo de aprendizagens onde se cruzam diversos saberes essenciais para uma integração plena nesta sociedade global, crescentemente orientada para a informação e a comunicação. Também é sentida por todos nós a real dificuldade que os alunos manifestam no uso da língua de forma eficaz, com autonomia e criatividade.

A escola é o grande iniciador à leitura para a maioria das crianças. Deverá, por isso, garantir que esta atividade seja aprendida num registo de forte significação pessoal. Para isso, a leitura não pode ser apresentada como uma atividade mecânica, mas como uma atividade construtiva e empenhada do aluno, como algo a ser compreendido por referência àquilo que a criança já sabe e àquilo que quer saber para alcançar os seus objetivos. Quando a

criança conseguir articular e perceber o valor e utilidade instrumental da leitura poderá então empenhar-se nesta tarefa de ler como um ato de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que o professor disponibilize modelos que proporcionem uma maior reflexão sobre o uso de cada dos referidos modelos, não esquecendo de considerar o contexto do seu uso assim como os seus interlocutores, como refere (Bronckart, 1994). A compreensão de textos com função predominantemente informativa pressupõe, tal como para outros tipos de texto, todo um trabalho recheado de estratégias específicas para extração e posterior aplicação dos aspetos considerados mais relevantes. O professor terá de suscitar e organizar situações, propor atividades e disponibilizar recursos que proporcionem uma apropriação cada vez mais eficaz de toda a informação lida.

Para isso, apresentámos neste projeto, textos predominantemente informativos em diversos tipos de escrito como notícias, biografias, cartazes, avisos, sinopses, artigos e textos didáticos para que os alunos possam transformar as suas leituras em conhecimento mobilizável. Pereira *et al.* (2006) esclarecem que um dos géneros textuais com função predominantemente informativa é o género de texto didático. Referem ainda que este tipo de texto “*deve ser claro, objetivo e abrangente*” e recorrem ainda a um quadro síntese como forma de relacionar as características e o modo como o mesmo se organiza.

Quadro nº 2 – Características do texto didático

Género	Texto Didático
Objetivo	Ensinar, explicar, analisar, expor ideias, conceituar
Modo de organização do discurso	Expositivo
Objetivo da organização expositiva	Apresentar diversas informações sobre um determinado assunto, de forma isenta.
Ponto de vista do enunciador	Perspectiva do conhecer
Tempo de ocorrência no mundo real	Simultaneidade de situações

Recursos linguísticos utilizados pelo autor	Sequências predominantemente explicativas, genérico e objetivo, ...
---	---

Pereira *et al.* (2006) (adaptado)

A escolha deste tipo de textos prende-se com o facto de este grupo/turma de 24 alunos se encontrar, à data, num 4º ano e necessitar de desenvolver estratégias que estimulem a compreensão de textos com função predominantemente informativa, para automonitorizar o seu estudo, com maior incidência na área disciplinar de Estudo do Meio. Ao longo do manual de Estudo do Meio, o aluno é frequentemente confrontado com fragmentos de textos (textos didáticos) puramente informativos que tem de desconstruir e transformar em conhecimento mobilizável. Como tal, cabe ao professor garantir a coesão da compreensão global desse género de textos para que o aluno possa, gradualmente, apropriar-se de estratégias específicas de compreensão e, mais tarde, monitorizar o seu estudo.

Os textos predominantemente informativos, que autores como Pereira *et al.* (2006) designam por texto didático, são aqueles que maiores dificuldades de compreensão globalmente levantam aos destinatários da intervenção deste projeto, quer pela sua extensão, quer pela forma como está organizado o discurso, pois exigem um nível de compreensão mais complexo.

Como bem refere Giasson (2004, p.17), o ensino de uma leitura utilitária adequa-se melhor aos objetivos presentes nos textos informativos.

3.4 A compreensão leitora em textos predominantemente informativos

Este tipo de texto, em que há uma sequência de base expositiva, pressupõe posteriormente uma reflexão, uma análise. Todo o trabalho de leitura/produção de textos deve favorecer a identificação e a incorporação de estratégias de organização do discurso. Estas estratégias devem garantir a

compreensão dos textos como um todo coeso e coerente, num espaço reservado à produção/circulação de significados. Do ponto de vista de Pereira *et al.*, este género de texto que tem como objetivo ensinar, explicar, analisar expor ideias e conceituar está organizado no seu modo de discurso como expositivo, ao apresentar diversas informações sobre um determinado assunto, sobre o qual o enunciador visa aumentar o seu conhecimento. Também consideramos que o acesso à linguagem escrita pressupõe uma preparação regular e sistemática. Como defende Inês Sim-Sim (2007, p.3), saber ler pressupõe uma maior facilidade em aceder à informação escrita através da leitura. Salaria ainda (2001, p.51) que é indispensável a aquisição de hábitos de leitura fundados numa prática organizada, por parte de quem aprende, e uma explicitação regular e sistemática, por parte de quem ensina. Considera ainda que “saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de forma rápida e eficaz de material escrito”, independentemente do suporte, do tipo de texto e da finalidade a que se destina. Acreditamos que cabe à escola assegurar que este tipo de prática aconteça com carácter regular.

3.5 O ensino da compreensão de textos – o papel imprescindível do professor/orientador

As novas tecnologias e os avanços na didática devem fazer parte integrante das dimensões da formação contínua dirigida aos professores e a todos os profissionais que dão suporte ao ensino da leitura. De forma a ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos, Foucambert (1994) salienta que, sendo as mudanças necessárias lentas, deverão passar pela formação dos professores, que devem ter acesso à informação sobre a leitura (o que é ser um leitor competente e como tornar-se num desses leitores).

De facto, nem sempre a leitura e a sua compreensão foram vistas pela comunidade científica do mesmo modo. A proliferação de diversos materiais com que as crianças são confrontadas (panfletos, cartazes, diários, rótulos de

embalagens, etc.) pôs-se em causa o conceito de Leitura. Através da leitura, somos agora confrontados com mundividências que enriquecem ideias, consolidam opiniões, alargam o nosso património cultural, numa sociedade cada vez mais informatizada e mutável onde o conhecimento impõe uma extração de significado ágil e eficaz.

As implicações didáticas de tal exigência são evidentes, como refere Solé (1998:116): “ [...] o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado.” Tal processo de ensino-aprendizagem (no qual o 1ºCEB assume particulares responsabilidades) passa, em nosso entender, pelo reforço na aplicação de estratégias que possam conduzir à otimização da compreensão leitora. Aprendidas as técnicas de descodificação de leitura, é fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora que possibilitem o acesso à informação. Nas palavras de Sim-Sim (2007), o ensino da compreensão de textos deve apontar estratégias de monitorização de leitura para que as crianças se possam apropriar dessas mesmas habilidades intelectuais: “Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito” (Sim-Sim, 2007:5).

Consideramos que a grande maioria dos alunos destinatários da intervenção deste projeto apresenta algum tipo de dificuldade na compreensão global do texto predominantemente informativo, não só pela sua extensão, como pela forma como está organizado o discurso, exigindo um nível de compreensão mais complexo. Como tal, cabe ao professor garantir a coesão da compreensão global desse género de textos para que o aluno possa, gradualmente, apropriar-se de estratégias específicas de compreensão e, mais tarde, monitorizar o seu estudo. Estas estratégias podem, e devem, ser ensinadas num processo que envolve uma orientação na monitorização da atividade mental ao desenvolver e aplicar conhecimentos que conduzem a uma melhor compreensão leitora, e, conseqüentemente, à sua autonomia: "Não se pode esperar que os alunos se tornem autónomos de forma autónoma" (Herber & Nelson-Herber (1987), citados por Giasson, (1993:56)).

Porque as mudanças nas práticas educativas que urge implementar passam pela (in)formação dos professores, acreditamos que estes devem ter acesso à informação mais recente sobre como é importante desenvolver a competência leitora e valorizar/promover a divulgação de boas práticas nesse domínio. O papel do professor, que se assume como mediador neste processo, é precisamente o de se inteirar da complexidade que o mesmo envolve para não comprometer, desde logo, o seu sucesso.

3.6 Novo Programa de Português do Ensino Básico e o papel atribuído ao ensino da compreensão leitora no 1º ciclo

Nos resultados das provas de aferição de 2009, a Leitura (com particular foco na Compreensão da Leitura) foi evidenciada como a competência com melhores resultados. Ainda assim, os alunos demonstram dificuldade em distinguir factos de opiniões: *“a frequência com que falham no assinalar da opinião solicitada é reveladora de uma dificuldade manifesta para distinguir entre aquilo que se apresenta como facto e o que resulta de uma apreciação subjetiva...”* (GAVE, 2009:9). No mesmo documento, sugere-se a criação de momentos para consolidar esta distinção propondo mesmo a *“construção de mapas ou esquemas em que se diferenciem factos e opiniões”* assim como, e de acordo com as orientações estabelecidas no CNEB, *“experiências de aprendizagem que proporcionem oportunidades de análise de textos...”*

Mais recentemente, em março de 2009, com a homologação do novo Programa de Português para o Ensino Básico, regista-se um esforço de clarificação ao nível dos objetivos, descritores de desempenho e conteúdos associados a cada uma das competências nucleares (sendo uma delas a Leitura) em cada uma das duas fases previstas para o 1º CEB (1º e 2º anos, por um lado, e 3º e 4º anos, por outro). Gradualmente, passa-se de uma primeira fase em que a ênfase é dada ao “ler para aprender a ler”, progredindo-

se para uma fase em que se privilegia o “ler para extrair e organizar conhecimentos”. Uma das grandes linhas orientadoras do trabalho sobre a competência da Leitura aparece identificada, neste documento, e relativamente à primeira e segunda fase do 1º CEB, como “Ler para aprender – aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento”. Ao nível do 1º e 2º ano, apresentam-se, como resultados esperados: “Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados; compreender o essencial dos textos lidos e ler textos variados com fins recreativos”. Já os resultados esperados no 3º e 4º ano aparecem identificados como: “Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento; ler para formular apreciações de textos variados; distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória e ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados”. Relativamente ao 2º CEB, vemos novamente reforçado o pressuposto da progressão, intrínseco não só dentro de cada ciclo como entre os diferentes ciclos, dando continuidade às grandes linhas orientadoras do trabalho sobre a competência da Leitura designada agora por “Ler para construir conhecimentos”. Este esforço de clarificação e sistematização, ao nível das orientações curriculares oficiais, ainda que desejável, veio apenas tornar evidente a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas nomeadamente dos professores do 1ºCEB.

É, pois, nesta lógica que surge esta proposta de trabalho com que se pretende não só consciencializar os alunos para as estratégias a adotar para abordarem, com eficácia, textos com função predominantemente informativa, como visa ainda, mediante a disponibilização de guiões de exploração de textos, promover a sua divulgação junto de outros professores, para que estes os incorporem na sua prática pedagógica pois sabemos que é aqui que reside o desânimo de muitos docentes, como refere Fernando Azevedo (2003, p.12). O programa de formação dos docentes do 1º ciclo na área da Língua Portuguesa, levado a cabo pelo PNEP, não contemplou todos os docentes do 1º ciclo e muitos sentem algum desalento com a falta de formação adequada. Contudo, defendemos que, na impossibilidade de uma formação gratuita e orientada pela tutela, cabe ao docente a procura de uma formação permanente e atualizada.

4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE APLICAÇÃO

O projeto foi implementado junto de uma turma do 4º ano (grupo de 24 alunos da 2ª fase do 1º CEB) da Escola Básica da Pícuia, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas.

Envolveu a professora titular de turma e os respetivos encarregados de educação, duas turmas do 5º ano e respetivas professoras de area de projeto.

A implementação do projeto teve lugar em contexto de sala de aula perfazendo um total de 9 sessões bimensais. Como se tratavam de sequências didáticas, os guiões de leitura (cf, Anexo C1) estimam a duração de um dia letivo. Este indicador constitui apenas uma referência sendo, por isso, flexível pois consideramos que os guiões devem ser adequados ao grupo/turma junto do qual são aplicados.

Para a caracterização do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, reportámo-nos ao projeto educativo (2008/2011) e, para a caracterização do nosso público-alvo, recolhemos dados do projeto curricular de turma e de observações/avaliações ao longo de todo o processo feitas pela professora titular de turma e que serão descritos no ponto 4.2 deste trabalho.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição do meio onde se insere a escola onde foi implementado o projeto.

4.1 O Agrupamento de Escolas de Águas Santas - Caracterização

4.1.1 O Contexto Físico e Social

O Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS) é um agrupamento vertical constituído por jardim de infância de Moutidos, escola EB1 do Corim e jardim de infância, escola EB1 da Granja, escola EB1 de Moutidos, escola EB1

da Pícuia, centro escolar da Gandra e a escola secundária/2,3 de Águas Santas, onde fica a sede da unidade orgânica do agrupamento.

Situa-se na periferia urbana do Porto, freguesia de Águas Santas, a 4 km da cidade do Porto e a 8 km da cidade da Maia, na proximidade do importante nó rodoviário de Águas Santas, constituído pela interceção das estradas A3/A4 e IP4.

A freguesia de Águas Santas, devido à sua privilegiada localização e a uma boa rede de transportes públicos, tem conhecido, nas últimas décadas, uma contínua expansão urbanística e populacional, tendo-se mesmo tornado na mais populosa freguesia do concelho da Maia. Terra próspera, de economia rural à partida, foi desenvolvendo o seu comércio e viu criadas algumas estruturas industriais mantendo, no entanto, o seu estatuto de freguesia dormitório da cidade do Porto.

Anualmente, a freguesia de Águas Santas recebe, aproximadamente, um milhar de novas pessoas, facto que *per si*, revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem – desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica e díspares níveis de escolarização e formação. É evidente o impacto desta diversificação na população discente que acolhe, repercutindo-se sobre a necessidade de adaptação a uma realidade educativa diferente. Acolhe mais alunos oriundos de outras freguesias e concelhos, dada a sua localização limítrofe, e ainda acolhe de outros países. A tudo isto, acresce uma maior diversidade, mais e maiores desafios e uma crescente necessidade de dar respostas a outras realidades. Considerar a diversidade para garantir a equidade tem sido um dos motes deste agrupamento escolar.

4.1.2 Breve Caracterização da População Escolar

O conhecimento dos contextos familiares assumem uma importância diferente em todo o processo educativo, na medida em que, não sendo utilizados como fatores fatalistas e indutores de fracasso, são registos

imprescindíveis a considerar na elaboração das estratégias e metodologias de ensino a adotar.

Uma consulta aos processos individuais dos alunos permite-nos concluir que é elevado o número de encarregados de educação com baixo grau de escolaridade e com profissões que resultam, na sua maioria de baixos rendimentos financeiros, sendo ainda de destacar o elevado número de encarregados de educação desempregados. Estamos cientes de que estas situações condicionam o rendimento escolar e, em particular, o comportamento dos alunos.

Temos ainda, como dado importante a registar, o facto de a nossa população discente apresentar um elevado número de crianças de etnia cigana, bem como um número crescente de crianças de culturas muito diferentes, oriundas de outros países, o que implica metodologias de intervenção distintas.

Estes aspetos são da máxima importância para toda a população escolar (docente e não docente) que, no sentido de contribuir para o sucesso educativo de cada aluno das nossas escolas, procura definir, em função das características de cada aluno, as melhores metodologias e estratégias a seguir, adaptando-as às vivências e valores adquiridos durante o processo de socialização primária, por cada aluno em particular.

4.2 A Turma E do 4º ano da Escola da Pícuia - Caracterização

Para melhor intervir na educação dos alunos, é fundamental conhecer e respeitar a diversidade de contextos familiares que se encontram numa turma e na escola em geral. Isto é basilar quando se pretende atingir um novo modelo de educação que coloca os alunos no centro das suas preocupações.

Os destinatários imediatos deste projeto são os 24 alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade de um estabelecimento do ensino público localizado

na freguesia de Águas Santas, concelho da Maia. O nível etário dos alunos está adequado ao ano de escolaridade assinalado. A faixa etária dos nove anos representa 75% (18) do total dos alunos matriculados; sendo que os restantes 25% (6) correspondem a alunos com 8 anos, faixa etária esta onde se concentram os alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem.

A turma é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo masculino com um total de 16 elementos (66,7%), assinalando-se apenas 8 do sexo feminino (33,3%). Todas as crianças frequentaram o jardim de infância e traziam pré-requisitos na sua aprendizagem escolar. Todos os alunos apresentam um percurso escolar regular ao longo dos quatro anos da escolaridade obrigatória, uma vez que nenhum deles teve qualquer retenção. A generalidade da turma atinge resultados satisfatórios; no entanto, há aspetos a acautelar com dois alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que usufruem da medida de apoio educativo, beneficiando de um trabalho essencialmente individualizado. A turma sempre foi muito estimulada na Matemática e, por isso, alcança bons resultados nesta área disciplinar. Já a nível da Língua Portuguesa, os resultados não são tão satisfatórios.

É de referir que todas as crianças têm acesso a um computador, não só em casa, como em atividades monitorizadas por nós, em sala de aula.

5. OBJETIVOS DO PROJETO

5.1 Um projeto interventivo – Ler para Aprender

O presente trabalho apresenta, como finalidade central e a longo prazo, o desenvolvimento da compreensão leitora numa turma de crianças do 1º CEB, tendo por base textos com função predominantemente informativa, promovendo, em simultâneo, a autonomia dos alunos no ensino de estratégias facilitadoras de estudo. Por autonomia, neste domínio, entenda-se a capacidade de extrair, com eficácia, os significados de textos informativos para os transformar em conhecimento mobilizável. A aplicação de guiões construídos para textos com função predominantemente informativa exercitou os alunos na superação de dificuldades na compreensão deste tipo de textos. Para que isto acontecesse, o projeto incluiu um portefólio de guiões com atividades explícitas que estimularam a compreensão leitora de textos informativos (onde se inclui o texto informativo ou didático), numa aplicação regular e sistemática (com frequência bimensal). Estes guiões de trabalho foram concebidos e aplicados no percurso deste projeto, pretendendo-se assim familiarizar os alunos com as fases sucessivas que envolvem a compreensão global de textos com função predominantemente informativa (1ª etapa) e a apropriação dessas mesmas estratégias, com vista a promover a autonomia do seu estudo (2ª fase). Os diferentes níveis de objetivos operacionais apresentam-se delineados numa cadeia sequencial de relações:

- Promover a autonomia dos alunos, para efeitos de estudo, tendo por base textos com função predominantemente informativa;
- Promover a compreensão leitora;
- Conceber recursos didáticos, sob a forma de guiões, com atividades explícitas que estimulem a compreensão leitora em textos com função predominantemente informativa;

- Aplicar guiões construídos para textos com função predominantemente informativa, exercitando o aluno na superação de dificuldades na compreensão desse tipo de textos

- Validar guiões de leitura de textos informativos;

- Promover a disseminação dos guiões de forma a abranger um leque maior de potenciais beneficiários;

- Desenvolver estratégias que estimulem a compreensão leitora e que permitam, em simultâneo, desenvolver competências na técnica de recolha e organização de informação em textos com função predominantemente informativa.

Para otimizar a aferição destes guiões, consideramos, como critérios de referência para a validação dos mesmos, a adequação à faixa etária em que foram testados (8-10 anos), a adaptação ao nível de aprendizagem (2ª fase do 1º CEB) e as respostas dadas pelos alunos aquando da intervenção.

Prevê-se, como resultado a curto prazo, a conceção de um portefólio constituído por uma coleção organizada de guiões de atividades explícitas de compreensão de textos com função predominantemente informativa. Como resultado a médio/longo prazo, prevê-se a disponibilização das atividades desenvolvidas neste projeto, as quais poderão, posteriormente, ser aplicadas em outros contextos de sala de aula. Assim, após a validação dos referidos guiões, a disseminação do projeto surge como finalidade a médio prazo.

6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

No início deste ano letivo, sentimos necessidade de questionar os alunos acerca das suas atividades escolares preferidas. Pretendia-se detetar as áreas menos preferidas pela turma para que, ao longo deste ano letivo, pudesse trabalhá-las, de forma intencional e sistemática, visando transformá-las em áreas de eleição. Pela análise dos inquéritos anónimos, verifiquei que as suas atividades menos preferidas são aquelas que se prendem com a Língua Portuguesa, como, por exemplo: ler textos de estudo, escrever histórias e responder a questionários de interpretação de textos. Atendendo ao diagnóstico efetuado, foi traçado um plano na área da Língua Portuguesa, cujo objetivo passava por estimular os alunos para a essência da leitura (a construção de significados a partir de textos escritos). Como esta turma revelava alguma insegurança no tratamento de textos com função predominantemente informativa – texto informativo ou didático -, foi este o género textual selecionado para intervir neste projeto.

6.1. A metodologia implementada

O presente projeto incide num modelo de investigação-ação em que o próprio professor é também o investigador. Cohen & Manion, citados por Bell (2008, p.20) definem a investigação-ação como “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata”.

Uma das características da investigação-ação reside no facto de o trabalho ter continuidade mesmo depois do término do projeto, na medida em que o que se pretende é que os participantes continuem a “rever, a avaliar e a melhorar a sua prática”

(idem, p.21). Não foi nossa pretensão estabelecer generalizações mas sim aprofundar o conhecimento existente numa realidade concreta. O que almejamos foi uma compreensão singular, em profundidade e plena de múltiplos significados, da realidade que pretendemos conhecer melhor e na qual quisémos intervir.

Para Bogdan e Biklen (1994, pp. 47- 51), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, aspetos estes considerados no presente estudo. Estes autores identificaram cinco características que uma investigação qualitativa pode possuir: (a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (b) os dados recolhidos são, na sua essência, descritivos; (c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; (d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; e (e) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Numa fase inicial, no âmbito de uma metodologia qualitativa, criámos um inquérito por questionário, constituídos por perguntas abertas, o qual foi respondido pelos vinte e quatro alunos da turma. Este inquérito por questionário, juntamente com a observação direta participante constituíram o diagnóstico que nos permitiu constatar que a área de eleição da turma era a Matemática, sendo que a menos preferida era a de Língua Portuguesa. Para além da observação participante ter sido aplicada no momento da avaliação diagnóstica, esta técnica foi de extrema pertinência no decorrer da avaliação final, uma vez que nos permitiu avaliar, com maior profundidade, o impacto que a nossa intervenção produziu nos alunos, permitindo ainda uma triangulação com o parecer da professora titular de turma.

Em seguida, foi elaborado um portefólio de guiões de leitura, quer para o professor, com uma descrição de toda a sequencialização de exploração da(s) atividade(s) de leitura (cf. Anexo C1), quer para os alunos registarem nas diferentes etapas (antes, durante e após a leitura) (cf. Anexo C2). Os guiões foram depois dinamizados na turma, sendo que a investigadora era a

professora titular de turma. A dinamização dos guiões de leitura permitiu, a cada aluno, a construção de um portefólio (cf. Anexo C3) onde os textos predominantemente informativos, tais como a notícia, o cartaz, a sinopse, a biografia, a enciclopédia digital e o texto enciclopédico foram trabalhados. Os encarregados de educação autorizaram a divulgação dos portefólios (cf. Anexo C4). Os vinte e quatro portefólios foram avaliados, considerando as metas intermédias /descritores de desempenho, bem como as metas finais/indicadores de desempenho, numa escala de um a quatro, sendo que o um revela “não atinge” e o quatro “atinge completamente” (cf. Anexo C4). Dada as limitações de tempo e a quantidade de dados recolhidos, procedemos a uma avaliação da totalidade dos portefólios da turma em três momentos que correspondem à análise de três guiões, aplicados em fases distintas, a saber: o **guião 1** – O valor nutritivo da abóbora (fase inicial), o **guião 4** – A sinopse (fase intermédia) e o **guião 6**–A notícia (fase final).

Num momento posterior à aplicação dos guiões de leitura, foi apresentada uma matriz de apreciação das atividades testadas nos guiões de leitura (cf. Anexo C5) a um grupo de três docentes do 1º CEB e uma docente do 2º CEB. A escolha das respondentes baseou-se no seu currículo, sendo que todas apresentam pós-graduação na área da Língua Portuguesa. A docente do 2º CEB, para além de ser formadora residente do novo Programa de Português do Ensino Básico pôde, simultaneamente, oferecer-nos uma outra leitura, numa perspetiva de continuidade do trabalho desenvolvido do 1º ciclo para o 2º ciclo. A análise de conteúdo das apreciações conjuntas permitiu-nos assim um olhar mais distanciado sobre a estrutura/adequação/eficácia dos guiões de leitura elaborados.

6.2 As atividades realizadas

As sessões dinamizadas tiveram como base um conjunto organizado de sequências de atividade que incluem estratégias específicas de leitura, as quais designamos, ao longo deste trabalho, por “guiões de leitura”. O portefólio é

constituído por dois tipos de guiões: uns são dirigidos aos alunos e são constituídos por propostas de atividades guiadas que promovem o trabalho cooperativo; paralelamente, temos um outro conjunto de guiões, que explicita as motivações e implicações das referidas atividades e é dirigido ao professor/animador de leitura. Este processo contempla as seguintes etapas de ensino explícito: desenhar estratégias de intervenção e precisar a sua utilidade para a turma; informar os alunos, num processo contínuo de transparência; interagir com a turma, numa orientação continuada até ao domínio da estratégia; consolidar as aprendizagens favorecendo a autonomia na utilização da estratégia; assegurar que a estratégia foi entendida por todos, aplicando-a novamente a outros textos informativos.

Quando criamos uma tarefa e queremos avaliá-la, devemos estruturá-la de forma a que a mesma seja explorada em situações de aprendizagem que sejam claras para os alunos. Para que a compreensão leitora seja mais eficaz, acreditamos que o professor deve facilitar o acesso à compreensão global do texto escrito, proporcionando não só a construção da representação mental do escrito de acordo com a finalidade estabelecida assim como a sistematização desses conhecimentos. Segundo Dole *et al.* (1991), a leitura e o seu ensino consta de atividades interativas que envolvem, simultaneamente, o professor, o aluno e os colegas, na construção e reconstrução de significados do texto.

Todo o trabalho em torno destes guiões partiu de situações reais de leitura com atividades de exercitação de habilidades específicas, tendo em vista a aprendizagem de uma leitura compreensiva. Neste trabalho, enfatizamos um ensino com base em estratégias específicas, uma vez que as mesmas contribuem para uma melhoria de aprendizagem da leitura, sendo as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente (*cf.* Isabel Solé, 1988). O conceito de estratégia de ensino é referido no recente projeto ministerial *Metas de Aprendizagem*, sendo esta definida por Maria do Céu Roldão (2009: p. 57) da seguinte forma: “... o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Defendemos que o professor, ao contribuir com estratégias

diferenciadas de compreensão da leitura, simultaneamente concebe um aluno amante da leitura.

Todos os guiões foram estruturados de acordo com esta metodologia potenciando nos alunos a apropriação de rotinas que lhes permita estruturar um pensamento coeso ao longo de todo o processo. Salientamos também que todas as atividades implementadas em cada sessão/sequência didática foram planificadas contemplando as diferentes etapas: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. O momento antes da leitura pretendeu ativar os conhecimentos prévios dos alunos e a antecipação de sentidos como forma de os motivar para a leitura, com suporte a fichas de automonitorização, a *brainstorming*, debates, observação de imagens e cartazes, mapas e esquemas conceituais. Já o momento durante a leitura contemplou a atividade de leitura propriamente dita, associado a uma diversidade de estratégias: leitura modelar pela professora, procura de palavras desconhecidas (sublinhando/rodeando) para identificar o seu significado (recorrendo à memória - léxico fonológico; por analogia com formas morfológicamente semelhantes; por inferência a partir do contexto ou mediante consulta de dicionário), leituras parcelares e preenchimento de quadros síntese, preenchimento de esquemas de acordo com orientações prévias, distinção entre informação pertinente e irrelevante. Por fim, no momento após a leitura, os alunos puderam desfrutar de atividades diferenciadas que permitiram estruturar e sistematizar conteúdos e, posteriormente, construir outros textos (receita, ementa, biografia, convite, panfleto, notícia, cartaz).

Aquando de todo este exercício de selecionar, organizar e estruturar informação, recorreremos inúmeras vezes, na aplicação dos nossos guiões de leitura, a mapas conceituais que acreditamos serem recursos eficazes e facilitadores desta aprendizagem.

O que pretendemos com este projeto é, pois, ensinar estratégias específicas de leitura que conduzam a uma otimização da compreensão leitora para que, posteriormente, o aluno possa ser autónomo na compreensão de novas leituras. Assim, esta intervenção assume uma perspetiva do desenvolvimento da compreensão leitora, a longo prazo.

Pela análise documental de alguns documentos oficiais do Ministério da Educação e dos seus pressupostos teóricos, foi nossa intenção partir de situações de leitura de textos predominantemente informativos e apoiar o aluno, na oferta de indícios, sugestões e questionamentos para que se atinja mais facilmente o objetivo pretendido – a compreensão. Este trabalho decorreu em situações de aprendizagem diversa: colaborativa, por tarefas, de apoio pedagógico e autodirigidas. Aquando do desenvolvimento deste processo, não é demais destacar a função do professor, que deverá assumir-se como um orientador da atividade intelectual do aluno explicitando todas as etapas a seguir. À medida que o aluno leitor for progredindo gradualmente, considerámos da maior utilidade que esse apoio se vá tornando menos presente. O nosso papel aquando da intervenção deste projeto foi, simultaneamente, o de observadora participante, o de construtora de materiais e o de aplicadora dos mesmos. Este nosso projeto foi implementado ao longo de nove sessões que aconteceram nos dias 3, 10 e 24 de março, 14 e 28 de abril, 12 e 26 de maio, 8 e 9 de junho de 2010. Cada uma das sessões teve a duração de cerca de duas a três horas, sendo que as sessões relativas aos guiões “A enciclopédia digital”, “A notícia” e “O cartaz” se alongaram um pouco mais no tempo uma vez que contemplaram a divulgação de um panfleto, de uma notícia e de um cartaz, respetivamente, a duas turmas do 5º ano da escola secundária do mesmo agrupamento. Este conjunto de sete guiões foi testado e validado e constitui o nosso portefólio de recursos pedagógicos, cujo objetivo é potenciar o ensino explícito de estratégias de leitura de textos predominantemente informativos, partindo sempre das conceções alternativas dos alunos.

A forma como foi planificado o projeto fomenta a articulação das TIC num *continuum* com a leitura (competência foco) e a produção escrita. Os próprios recursos exigiram a utilização de suportes visuais de aprendizagem alocados em diferentes sítios da *internet* permitindo a exploração de diferentes tipos de escrito, desde uma receita, uma ementa, uma biografia, uma enciclopédia digital, um convite, um panfleto, uma notícia, um anúncio, uma sinopse, um cartaz e a carta europeia da água. Cremos que, no contacto com

diferentes tipos de texto, a aparência material imediata do documento potencia uma otimização da compreensão leitora na medida em que ler

“é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler”

(Sim-Sim, 2009)

Espera-se que este projeto abra caminhos alternativos de compreensão de textos predominantemente informativos pelo contacto com diferentes estratégias de leitura como: ativar conhecimentos prévios, validar hipóteses/conhecimentos, sublinhar informação pertinente, resumir com recurso a novas estratégias (exs: cubo-resumo e biopirâmide), esquematizar, parafrasear, consultar o dicionário, pesquisar informação por caminhos virtuais, sintetizar informação, rever a construção textual, reconstituir percursos, completar mapeamentos visuais de ideias e apresentar o trabalho produzido a outras turmas.

Acreditamos que o recurso a uma panóplia de estratégias potencia uma aprendizagem mais eficaz numa busca de sentidos entre o leitor e o texto.

6.2.1. O Guião 1 – “O valor nutritivo da abóbora” (texto de cariz enciclopédico) – As atividades apresentadas

Os alunos desta faixa etária revelam dificuldade em pesquisar informação sobre um tema mais generalista. Assim, e tendo em conta o princípio da progressão, proposto pelo novo programa de Português do Ensino Básico, como o «*continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza», numa primeira fase foi necessário orientar os alunos com propostas de trabalho sobre temáticas mais específicas, como é o caso desta atividade, mediante a qual se procurava que os alunos fossem capazes de encontrar **informação específica** num texto disponível *on-line* acerca do tema “O valor nutritivo da abóbora.

Numa primeira etapa, denominada **antes da leitura**, e como forma de ativar os conhecimentos prévios e a antecipação de sentidos, os alunos puderam dizer tudo o que já sabiam acerca da abóbora, a partir da observação da imagem da mesma. Os tópicos a abordar foram formulados sob a forma de questões, às quais o texto pretende dar resposta: O que é? Como é? Para que serve? Os saberes manifestados foram suficientes para enriquecer um momento de partilha. Todos os alunos estavam motivados pois sabiam dizer algo sobre o assunto. Como suporte a esta discussão coletiva, utilizou-se uma ficha de automonitorização de leitura (cf. Anexo C1 e C2). Todos os alunos perceberam que iam ler um texto que tratava da abóbora e mencionaram o que gostariam de saber mais sobre esta temática.

Posteriormente, foram convidados a posicionarem-se quanto à pertinência de algumas afirmações (ex.: A abóbora é um legume. / É um alimento com pouco valor nutritivo. / etc.). Entretanto, os alunos foram convidados a acompanhar o professor em percursos virtuais, “varrendo” vários endereços eletrónicos, com recurso ao quadro interativo e ao projetor multimédia. Ao longo do percurso, verificámos se os textos encontrados respondiam às questões iniciais colocadas não só pela turma como pelo professor. Era importante que pesquisassem a informação pretendida em mais do que uma fonte, de modo a tomarem consciência de que existem diferentes versões a propósito de uma mesma informação. O texto que respondia de forma mais completa às questões do grupo encontrava-se alocado no seguinte endereço eletrónico: <http://www.emdiv.com.br/pt/saude/boaalimentacao/207-o-alto-valor-nutritivo-da-abobora.html> Os alunos puderam validar essas afirmações após a leitura do texto. A visualização do texto, projetado no quadro interativo, permitiu que, em grande grupo, pudéssemos alterar o texto original (escrito na variante do português do Brasil) aplicando procedimentos de reformulação (acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar,...) numa correção processual assegurando, no entanto, a coesão e continuidade do sentido global do texto. Este trabalho de correção foi explicitado por etapas numa lógica de pergunta-resposta, tendo por base as afirmações contidas nas fichas de automonitorização de leitura (ex.: “Então vamos lá saber ... A

abóbora é um legume? / É um alimento com pouco valor nutritivo? / É de fácil digestão? /, etc.). O professor/mediador conduziu-os a uma organização discursiva colaborativa com a intenção de assegurar a coerência global do texto. Era importante integrar o aluno/leitor neste processo de revisão de escrita, uma vez que esta é uma das dificuldades manifestadas por esta turma. De facto, a leitura crítica de um texto obriga o leitor a iniciar um diálogo com o texto ou com o autor (Cairney,1992), promovendo a interação texto-leitor. Deste trabalho, resultou a reconstrução de um novo texto (adaptado, pois já não estava registado conforme o original). O professor esclareceu que este “novo” texto pertence a um género específico, o **texto informativo**, que descreve, explica ou transmite informação sobre um determinado tema. Este texto, retirado de um endereço eletrónico, inclui-se no amplo conjunto de textos de divulgação científica / textos escolares. Este tipo de escrito que circula na *Internet* (em suporte virtual) tem como potenciais destinatários os alunos “nativos digitais”, professores e leitores em geral e tem por principal objetivo veicular informações específicas sobre o valor nutritivo da abóbora. Este fragmento textual está inserido numa tipologia de texto expositivo/informativo que não obedece a uma estrutura do tipo introdução/desenvolvimento/conclusão.

Os alunos foram convidados a fazer uma segunda leitura, uma vez que estavam perante um “novo” texto. O momento **antes da leitura** e **durante a leitura** cruzam-se e fundem-se nesta altura. Os alunos sublinharam as palavras desconhecidas e procuraram o seu significado. De um total de seis palavras sublinhadas, em apenas duas (“mucosas” e “vermes”) necessitaram de recorrer à utilização do dicionário, sendo as restantes descobertas por inferência a partir do contexto. Os alunos anotaram o significado de cada uma destas palavras e sentiram necessidade de retomar o texto com uma nova leitura para apropriação do seu sentido global. Para confirmar se entenderam o conteúdo, o professor fez o questionamento oral do texto sem que os alunos tivessem acesso ao mesmo. Quando questionados, a maioria dos alunos conseguiu transmitir a informação veiculada. Posteriormente, registaram um título adequado (curto e claro) e nenhum aluno demonstrou dificuldade nesta

tarefa. De seguida, o professor propôs que, individualmente, reduzissem a informação contida no texto a um esquema, pois era necessário organizar e hierarquizar a informação seguindo uma sequência lógica (identificar os nutrientes e os benefícios de cada um deles). Dois alunos, com dificuldade de aprendizagem, não conseguiram realizar a tarefa na totalidade e outros quatro alunos não transcreveram toda a informação pretendida. No final, a estrutura de mapeamento visual foi novamente projetada no Q.I. e, em grande grupo, partilharam-se estratégias de trabalho, de modo a assegurar que todos tinham compreendido a tarefa proposta.

No momento **Após a leitura**, registaram na coluna “A minha resposta estava certa/errada” e verificaram o que aprenderam com a leitura deste texto informativo. Por fim, escreveram um pequeno texto (resumo/síntese) que leram posteriormente à turma, em voz alta, numa reflexão conjunta, questionando-se posteriormente a qualidade da organização discursiva individual (clareza, progressão/sequencialização da informação, pertinência, entre outros indicadores). Todos os alunos conseguiram construir um texto com a informação essencial. Dos 24 alunos, 12 (50%) construíram um texto curto avaliado com excelente qualidade compositiva. A leitura da última frase do texto “*Também pode ser comida na forma de doce*” serviu de pretexto para a leitura de uma receita que não se encontrava estruturada no formato adequado. A proposta de organizar este texto instrucional, que obedece a uma estrutura própria, com procedimentos sequenciais estabelecidos, foi apresentada à turma, sendo, para tal, dadas orientações de escrita (separar título dos ingredientes e do modo de preparação). Os alunos retomaram a leitura da receita e, gradualmente, separaram a informação: numa 1ª fase, sublinharam os ingredientes/elementos que entram na composição da receita e registaram no local respetivo e, numa 2ª fase, transcreveram o texto de início, sem referir as quantidades necessárias de cada ingrediente mas apenas o nome de cada um deles). Nesta fase, alguns alunos sentiram mais dificuldade e solicitaram a ajuda dos seus pares. O texto de um dos alunos que revelou dificuldades foi projetado no quadro interativo e pudemos assistir novamente a uma revisão textual colaborativa. Para reforçar a compreensão global deste

último texto, os alunos foram convidados a confeccionar o doce sugerido na receita seguindo os passos: leitura do texto, seleção dos ingredientes, pesagem dos mesmos e confeção do doce, de acordo com as instruções dadas. Todos os alunos estavam motivados com esta atividade que potenciou novas aprendizagens num espaço diferente da sala de aula (cozinha).

Novamente na sala de aula, e em trabalho individual com ausência de suporte escrito, os alunos leram algumas frases cuja veracidade tiveram de validar em relação ao texto da receita. Este instrumento de avaliação permitiu verificar se todos os alunos compreenderam o texto.

Posteriormente, os alunos recordaram a função da Roda dos Alimentos (associaram cada setor à respetiva designação e aos alimentos que o compõem) identificando, de seguida, as porções/doses diárias recomendadas para este setor. Após verificarem a necessidade da presença deste alimento na nossa dieta alimentar diária, elaboraram uma ementa que integrasse a abóbora.

6.2.1.1. Apreciação/Reflexão Final

Os alunos procuraram informação sobre “O valor nutritivo da abóbora” trilhando percursos virtuais possíveis, através do motor de busca “Google”. No papel de utilizadores/leitores, estes nativos digitais “varreram” vários fragmentos textuais num espaço hipertextual de descobertas e conquistas.

A relação entre as competências de processo (Oralidade e Escrita) e a competência foco (Leitura) revelou-se equilibrada, uma vez que houve interação entre elas durante o percurso da exploração das atividades contempladas neste guião. A Língua Portuguesa potenciou uma articulação com o Estudo do Meio (A saúde do seu corpo – alimentação saudável) e a Matemática (Grandezas e Medidas – observação e registo de medições). O tempo previsto para a totalidade da sequência foi considerado adequado, bem como os materiais de suporte. A implementação do uso das TIC possibilitou o aperfeiçoamento de hábitos de pesquisa, nomeadamente ao nível do

desenvolvimento de competências que permitem aceder à informação em diferentes suportes e linguagens. O professor explicitou as diferentes etapas da escrita processual (planificação, textualização e revisão), por forma a que estas possam ser progressivamente automatizadas pelos alunos. As produções dos textos elaborados pelos alunos foram divulgadas promovendo a reflexão sobre os mesmos e o seu aperfeiçoamento. A comunicação oral adquiriu uma função relevante na organização do trabalho uma vez que os alunos alargaram a sua experiência de socialização verbalizando/argumentando raciocínios em atividades partilhadas de co-construção. Os textos predominantemente informativos envolvem capacidades muito diversas como: saber sequencializar, sintetizar, definir, explicar e documentar-se sobre o assunto a tratar. Pretende-se, assim, com um trabalho sistemático, que os alunos sejam capazes de mobilizar, de forma eficaz, a informação recolhida.

6.2.2. O Guião 2 – “A biografia” – As atividades apresentadas

A escolha deste texto (“A biografia de Álvaro Magalhães”) prendeu-se com o facto deste escritor ser, simultaneamente, autor de vários textos inéditos que surgem no manual de Língua Portuguesa, do qual sou co autora, adotado no agrupamento de escolas onde foi implementado o nosso projeto.

Na fase “**Antes da leitura**”, e para ativar os conhecimentos prévios, o professor promoveu uma conversa acerca do que os alunos já sabiam: observaram a fotografia do escritor e questionaram-se sobre de quem se tratava, que características teria, deram a sua opinião sobre o género de texto que iriam ler dizendo se se tratava de uma história, de um texto informativo, de um texto dramático, de um poema. Tendo identificado que seria uma biografia, foram depois conduzidos a questionar-se sobre qual seria a diferença entre **biografia** e **bibliografia** (mediante um *brainstorming* – ativação do campo lexical), bem como a interrogar-se sobre o que é ser escritor.

Na fase “**Durante a leitura**”, ouviram a leitura modelar, feita pela professora, do texto que se encontrava alojado no endereço http://www.asa.pt/autores/autor.php?id_autor=495 (adaptado) e foram informados do objetivo deste tipo de leitura: ouvir ler o texto para o melhor compreenderem e, posteriormente, poderem fazer uma síntese do mesmo. Numa segunda leitura, os alunos identificaram as palavras desconhecidas para procurar o seu significado. Posteriormente, leram novamente o texto, parágrafo a parágrafo e, em grande grupo, selecionaram apenas a informação pertinente, sublinhando-a, e verificaram que a informação não sublinhada correspondia a tudo quanto era considerado irrelevante. Todo este processo é inerente a um trabalho de síntese. Esta atividade norteou o posterior preenchimento do Bilhete de Identidade de Álvaro Magalhães.

Na fase “**Após a leitura**”, os alunos verificam se as hipóteses que colocaram inicialmente se confirmaram ou não, questionando o texto (a quem se refere o texto, o que faz essa pessoa, o que se diz dessa pessoa, qual o significado de algumas expressões) e, posteriormente, resumiram o essencial da biografia lida num texto escrito, com vista a desenvolver a competência compositiva. Estes textos foram lidos em voz alta para que, e em conjunto, procedessemos à revisão textual de todas as produções escritas. O ensino do processo (planificação, textualização e revisão) ganha assim consistência quando é feito de forma regular e sistemática. É neste confronto da leitura de diferentes textos que se negociam critérios de avaliação comuns. De seguida, produziram um texto, exercitando assim, mais uma vez, o domínio da escrita. Pensaram nas estratégias a que recorreram para compreender este texto informativo e preencheram uma grelha de verificação (autoavaliação da atividade). A atividade culminou com a elaboração individual de autobiografias tendo em conta um guião com pistas de orientação de escrita. As autobiografias foram lidas pela professora titular e, após os alunos as ouvirem atentamente, tiveram de identificar de quem se tratava.

6.2.2.1 Apreciação/Reflexão Final

Nesta segunda sessão, pudemos constatar que cerca de 92% dos alunos sentiram dificuldade em distinguir biografia de bibliografia pois apenas dois alunos o fizeram corretamente. O momento “Antes da leitura” foi extremamente importante permitindo que os alunos que não sabiam o significado destas duas palavras pudessem pesquisar e ativar o seu campo lexical. Nesta fase, compararam a escrita das duas palavras destacando o que não era semelhante entre elas (bio e biblio) e aqui, verificámos que uns recorreram à memória por via do léxico fonológico (os dois alunos que responderam corretamente recordaram que sempre foi exigido pela professora a apresentação da bibliografia quando apresentam trabalhos à turma), outros fizeram a analogia com formas morfológicamente semelhantes (**biologia** – estudo da **vida** / **biografia** – escrever sobre a vida de alguém); outros ainda por inferência a partir do contexto. Apenas um grupo mais restrito de 4 alunos, que revelam dificuldades em geral de aprendizagem, necessitaram de consultar o dicionário.

No preenchimento da grelha de verificação (autoavaliação da atividade), foi-lhes pedido que pensassem nas estratégias a que recorreram para compreender este texto informativo. Foi unânime que o grande grupo sentiu dificuldade em detetar a informação relevante, sendo que um aluno referiu que *“senti dificuldade em selecionar a informação importante para depois a parafrasear pois para mim tudo era importante”*. Como já conhecíamos este grupo desde há quatro anos e já era esperada esta dificuldade, sentimos que a implementação deste guião veio ao encontro dos nossos intentos, tendo por nós sido deliberadamente selecionados os seguintes descritores de desempenho:

- ✓ Fazer uma leitura que possibilite detetar informação relevante.
- ✓ Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.
- ✓ Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação.

A modalidade de trabalho permitiu ainda utilizar diferentes tipos de estratégias, assegurando sempre o apoio aos alunos com maior dificuldade e simultaneamente o progresso e desenvolvimento do grupo/turma. Consideramos

que o docente deve estar consciente dos fatores que condicionam a compreensão leitora, de modo a estruturar um percurso no qual o aluno vai, gradualmente, desenvolvendo a capacidade de selecionar estratégias de leitura para obter informação e assim organizar o conhecimento, de forma autónoma.

6.2.3. O Guião 3 – “A enciclopédia digital” – As atividades apresentadas

A escolha deste guião teve como objetivo o facto de se comemorar “O Ano Internacional da Biodiversidade”. É importante que as situações de leitura surjam de modo a que os alunos se apercebam que o recurso à mesma acontece para atingir determinados objetivos. Esta perspetiva funcional contribui para que as crianças compreendam o poder do saber ler, motivando-as para querer ler naturalmente e com um determinado sentido (seja ele divertir-se, relaxar, informar-se, etc.). No momento “Antes da leitura”, o professor informou que iriam ler um texto sobre “*Espécies em risco*” e, para ativar os conhecimentos prévios, promoveu uma conversa sobre o que os alunos sabiam acerca do tema. Para o efeito, começou por apresentar um cartaz alusivo à comemoração do “Ano Internacional da Biodiversidade”, colocando questões como: O que significa biodiversidade? Qual o objetivo deste tipo de iniciativa? A conservação da biodiversidade é importante? Posteriormente, os alunos registaram numa grelha o que já sabiam sobre o tema e o que gostariam de saber mais selecionando, de entre algumas espécies de diferentes classes (aves, mamíferos, répteis, etc.) que se encontram em extinção, em Portugal Continental, a espécie sobre a qual gostariam de pesquisar para saber mais. A informação disponível em sítios na *internet* como o Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade, no endereço eletrónico: www.portal.icnb.pt ou www.icnb.livrovermelho.pt permitiu alertar os alunos para a problemática de sítios seguros na internet e com informação credível. Neste momento, apresentou-se o esquema abaixo.



Figura nº 1: esquema de circunferências circunscritas para sistematização progressiva de conhecimentos.

Esta é uma estratégia que evidencia uma progressão na construção do seu conhecimento. Nesta altura, os alunos perceberam que sabiam muito pouco em relação a tudo quanto queriam saber. O preenchimento deste esquema acompanhou o decurso da aula e só ficou completo quando souberem tudo aquilo que se propunham descobrir. Ainda na fase “Antes da leitura”, e numa primeira abordagem ao texto, foram alertados para a forma como a informação se encontrava organizada focalizando a leitura nas palavras destacadas a negrito. Deste modo, identificaram os diferentes subtítulos: *Classificação; Distribuição; População; Habitat; Fatores de Ameaça e Medidas de Conservação*, fixando-se nestas palavras-chave e ligando-as às respetivas definições com vista ao estabelecimento de relações, tendo sempre em vista a ativação do seu conhecimento prévio. A totalidade dos alunos percebeu que a organização do texto estava estruturada por temas com informação diferenciada.

O momento “**Durante a leitura**” incluiu a leitura modelar, feita pela professora, seguida de uma segunda leitura subtítulo a subtítulo, com recurso à antecipação e à síntese (ex.: antes - vou ler a parte do texto que refere a quantidade de lobos no estado adulto; depois – ficámos a saber que existem menos de 250 lobos adultos em Portugal). Este trabalho facilitou o preenchimento de um quadro-síntese no qual, e embora tenha sido um procedimento moroso uma vez que foi realizado em grande grupo, nunca se descurou o processo de composição textual. Esta reflexão conjunta e que ocorre na escrita colaborativa permitiu “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro, 2007: p.10).

Os alunos puderam recorrer a outras fontes para adicionar novas informações relevantes e pertinentes, a título de trabalho de casa. A sessão foi retomada no dia seguinte, com o preenchimento de um esquema que respondia às questões “Quantos lobos existem atualmente? Onde vivem? Porque estão em extinção? Como evitar o seu desaparecimento?” A aula decorreu sempre num ambiente de participação colaborativa, com a intervenção de todos. Já no momento “**Após a leitura**”, lembrou-se que em Portugal existe um Centro de Recuperação do Lobo Ibérico e foi proposto um desafio à turma: endereçar um convite ao Grupo Lobo para vir à escola falar das atividades de proteção que desenvolvem com esta espécie. Os alunos foram agora confrontados com uma recriação da atividade pois a mesma foi escrita, primeiro em suporte de papel (não esquecendo as normas que um convite deve ter: nome de quem se convida; a finalidade do convite; a data do acontecimento; local/ hora e a assinatura de quem convida) sendo adequada à situação pois o meio ou suporte onde permanecerá o texto produzido será o sítio com o endereço <http://lobo.fc.ul.pt>. Como refere Barbeiro (2007: p.14), “A criação das atividades de escrita assume frequentemente a natureza de recriação, ou seja, de modificação de tarefas, no sentido de as adequar a determinada situação ou ao desenvolvimento de competências que, em determinado momento, se quer trabalhar”. A apresentação do planisfério com alguns animais em vias de extinção consitiu uma atividade que despoletou o interesse por outras pesquisas. A atividade deste guião culminou com a construção colaborativa de um produto escrito – panfleto - o qual foi divulgado posteriormente à comunidade educativa (junto de duas turmas do 5º ano da escola secundária a cujo agrupamento a escola pertence). A preciosa colaboração de dois encarregados de educação que se prontificaram a imprimir, gratuitamente, cerca de 100 exemplares a cores, facilitou o trabalho na posterior divulgação.

6.2.3.1. Apreciação/Reflexão Final

A implementação deste guião excedeu o tempo previsto e, por isso mesmo, houve necessidade de a partilhar em duas sessões. A sequência didática foi implementada na turma, num processo contínuo de transparência e potenciou a escrita colaborativa. Como sabemos, e citando Barbeiro (2007: 16), a competência compositiva é mobilizada em diferentes níveis: ao “nível global, ou seja, o nível correspondente à organização das grandes unidades do texto (macroestrutura) e a nível específico, o nível correspondente à combinação de expressões linguísticas (microestrutura)”. O professor foi sempre o orientador de todo o processo, uma vez que, como sabemos, a escrita não é uniforme nem linear; pelo contrário, abre-se constantemente a novas decisões e mobiliza uma variedade de componentes ao nível da planificação, textualização e revisão. A par disto, e numa estreita articulação, temos a reflexão meta discursiva que acompanha todo o processo de escrita consciencializando o aluno para uma teia de outras possibilidades suscetíveis de serem exploradas. A totalidade dos alunos mostrou-se motivada, inclusive os alunos que apresentavam mais dificuldades. Este grupo de alunos aderiu de forma entusiástica, porventura por não sentirem a pressão de um trabalho individual sujeito a uma avaliação. A divulgação do panfleto junto de duas turmas do 5º ano permitiu a saída do espaço escolar, o que foi intencional, procurando ir ao encontro da consciencialização dos mesmos para a relevância das atividades de Leitura e Escrita fora do contexto escolar. De facto, como refere Barbeiro (2007: p.14), os “contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade”.

6.2.4 O Guião 4 – “A sinopse” – As atividades apresentadas

A sinopse consiste num subgénero textual informativo, em que se resume ou sintetiza informação acerca de um filme, livro, programa de televisão,

programa de rádio, concerto, peça de teatro, musical, etc. No trabalho que pretendemos desenvolver em torno deste subgênero textual, assumimos que a escola, enquanto responsável pelo desenvolvimento da linguagem, deve levar o aluno a envolver-se em práticas sociais diversificadas de utilização da linguística. Consideramos que estas práticas sócio discursivas, ainda que geralmente arredadas do universo escolar, deverão fazer parte do trabalho a ser desenvolvido desde cedo, nomeadamente no 1º CEB, integrando na “tradicional leitura escolar” outras leituras com funções sócio comunicativas especializadas e contribuindo assim para a formação de uma consciência crítica. Mais uma vez, pretendíamos adotar estratégias específicas do ensino da compreensão de textos informativos tal como preconizado por Barbeiro (2007: p.24), mediante “ 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 e a sintetização da informação”.

No momento “**Antes da leitura**”, e para ativar os conhecimentos prévios e a antecipação de sentidos, promoveu-se uma conversa acerca do que os alunos sabiam sobre o musical “Annie”, de Filipe La Féria (de cujo elenco uma das alunas da turma fazia parte). Um cartaz enorme foi exposto na sala de aula e os alunos analisaram e colocaram questões de antecipação de sentidos como: “Porque será que se chama «musical»?” “Onde se terá Filipe La Féria inspirado para realizar este musical?” “Onde e quando se passa a história deste musical?” “Quem será a personagem principal?” “Como será ela (caracterização física e psicológica)?” Os alunos foram informados que iriam ler um texto que é, simultaneamente, um resumo porque nele se relata (entre 5 a 20 linhas) a história resumida deste musical. Acrescentou-se ainda que a este tipo de texto se dá o nome de **sinopse**. Nesta altura, promoveu-se uma conversa sobre o que os alunos sabiam acerca do tema e classificaram-se algumas frases como verdadeiras ou falsas. Ainda antes da leitura do texto, os alunos foram esclarecidos quanto à veracidade das informações e validaram as suas respostas numa grelha. Já na fase “**Durante a leitura**”, os alunos distinguiram a

informação pertinente da irrelevante, após a leitura modelar feita pela professora. Foi-lhes sugerido a criação de um título ainda mais sugestivo, uma vez que uma das funções da sinopse é a de despertar o interesse do público. No momento “**Após a leitura**”, foi-lhes proposto que reduzissem a informação contida no texto a uma estrutura de resumo visual – biopirâmide - adaptado de McLaughlin & Allen (2009: p. 265)) , tendo como tema central a personagem principal Annie (cf. Anexo C1 e C2). O recurso a esquemas diferenciados facilitou a elaboração do resumo da sinopse. Posteriormente, apresentaram-se várias sinopses e pediu-se aos alunos que se pronunciassem quanto: à identificação do tipo de sinopse (de livro, filme, teatro, programa de rádio ou televisão, documentário, publicidade, jogo de computador, videoclip, etc.), às sensações que as mesmas despertavam (curiosidade, interesse, indiferença, repulsa entre outras) e às questões que poderiam suscitar (possíveis questões a colocar após a leitura). Esta sessão culminou com a apresentação de um mapeamento visual que serviu de esquema/síntese da aula e, simultaneamente, para aferir resultados, sendo que todos registaram o que aprenderam sob diversas formulações: “Uma sinopse é um subgénero de texto informativo”; “O objetivo deste tipo de leitura é dar informações resumidas sobre determinado acontecimento”; “Há vários tipos de sinopse: de livros, filmes, peça de teatro, jogos de computadores,...”; “A sinopse orienta-me a tomar opções quando quero escolher um livro/filme/documentário/programa/...”; “Ajuda-me a desenvolver o meu espírito crítico” ou ainda “Resume informações sobre um assunto e motiva-nos (ou não) a participar no acontecimento que se anuncia”.

Pretendemos, com este momento, que os alunos autorregulassem a sua aprendizagem, objetivo esse que nos pareceu ter sido cumprido.

6.2.4.1. Apreciação/Reflexão Final

Do grupo de 24 alunos, apenas 3 alunos (12,5%) revelaram dificuldades sentindo necessidade de pedir orientação individual. Como se recorreu a uma estrutura de resumo diferente do habitual e nunca antes vista por este grupo de

alunos, tornou-se necessário guiar o aluno, através dele, de forma a facilitar o entendimento subjacente à relação de conceitos, projetando o mesmo no quadro interativo e acompanhando-o de uma explicação coletiva. Nesta fase da implementação do guião, constatámos uma adesão total à realização da tarefa.

6.2.5 O Guião 5 – “O cartaz” – As atividades apresentadas

Com esta sequência, pretendeu-se apresentar uma possível exploração da leitura de um cartaz informativo, com especial enfoque no tema a escolher, no *slogan* apropriado à mensagem que se quer transmitir, no *layout* da página, bem como na articulação texto/imagem. Pretendeu-se que os alunos se apropriassem das diferentes dimensões a considerar aquando da elaboração/leitura de um cartaz, cabendo ao professor levá-los a tomar consciência de algumas estratégias fundamentais, bem como do entendimento de quando, porque e como se utilizam as mesmas.

Nesta fase “**Antes da leitura**”, promoveu-se uma conversa sobre o que os alunos sabiam acerca deste tipo de texto e perguntou-se o que pensavam ser um cartaz. Para o efeito, os alunos foram chamados a avaliar a validade de uma lista de afirmações, na qual assinalaram com (V) as afirmações que pensavam ser as verdadeiras e com (F) as que pensavam ser falsas. De registar que a totalidade dos alunos considerava que um cartaz deve conter o máximo de informação possível, contrariando assim o princípio de que “deve transmitir uma informação clara e curta”.

De seguida, o grupo foi informado do objetivo desta sessão: iriam “aprender a construir cartazes” (textos multimodais no sentido em que são trabalhadas quer a linguagem verbal quer a visual) os quais têm como primeira função a de informar. Para o efeito, esclareceu-se que um cartaz deve ser sintético, transmitir uma mensagem com clareza e ser comunicativo (proporcionar uma boa leitura), pelo que se deve ter em conta o observador, a distância a que é colocado e o local onde vai ser afixado. Os alunos

preencheram um esquema/síntese e verificaram se as respostas registadas estavam certas ou erradas. É muito importante que os alunos se apercebam de que tinham concepções alternativas erradas e que reconheçam o erro como um elemento motor do conhecimento (Bachelard: 1996). Esclareceram-se os alunos de que é necessário pensar nas diferentes fases da elaboração de um cartaz e, para isso, devem recolher-se vários dados. Os alunos foram ainda elucidados sobre as regras precisas a seguir antes de o construir e foram igualmente esclarecidos quanto ao(s) objetivo(s) de um cartaz, que passa(m) por informar, alertar, divulgar ou sensibilizar, pelo que deve ser bem apresentado. No sentido de se aperceberem que há dicas muito importantes para construir cartazes, e como ponto de situação, os alunos estabeleceram conexões, de acordo com o que aprenderam até aqui e segundo o que pensavam ser o mais adequado relativamente aos seguintes aspetos: atratividade, simplicidade, ilustração, texto, cor e equilíbrio dos elementos. A apresentação de um novo esquema orientou novamente os alunos neste processo de construção partilhada, o qual foi usado como suporte para o acompanhamento do processo. Os alunos puderam definir os seguintes itens: tema e subtema, *slogan*, imagem, texto, *layout* da página, orientação do cartaz, simetria ou assimetria no seu equilíbrio e a composição da página, tudo isto em trabalho de grupo. Novamente, as duas fases “**Antes da leitura**” e “**Durante a leitura**” fundiram-se, uma vez que os alunos foram os autores dos seus próprios textos (cartazes). Após a elaboração dos cartazes, os mesmos foram distribuídos de forma a que cada grupo recebeu um cartaz que não tenha sido por ele elaborado e propôs-se, novamente a cada grupo, que formulassem questões acerca do cartaz construído por um outro grupo (cf. ex. de questionamentos no guião nº 5, (cf. Anexo C2). Esta estratégia potenciou uma aprendizagem verdadeiramente significativa adestrando os alunos de capacidades críticas e fomentando o pensamento reflexivo num espaço onde se promoveu a construção do conhecimento. Na fase “**Após a leitura**”, os alunos construíram cubos resumo para cada cartaz. A ideia destes cubos resumo consiste em sintetizar, em cada face do cubo, as informações relevantes relativas às diferentes etapas da construção do cartaz. Deste modo,

pretendeu-se incentivar os alunos a criar os seus próprios cubos, como motivação para a leitura/síntese de outros textos informativos. A sessão terminou com a divulgação, junto de duas turmas do 5º ano da escola Secundária de Águas Santas, das temáticas: “As espécies em risco” e “Os problemas que estão a afetar o planeta Terra”, como forma de articulação entre ciclos e de preparação/adaptação para o próximo ano letivo.

6.2.5.1. Apreciação/Reflexão Final

A duração desta sessão estendeu-se, ultrapassando o tempo inicialmente previsto. O facto é que os alunos estiveram sempre muito envolvidos em toda a sessão dinamizada, quer pelo interesse em torno da temática que apresentava sequencialidade com o guião “A enciclopédia digital”, quer por se tratar de um trabalho que possibilitou a aprendizagem ativa e participada. O trabalho de grupo é um recurso pedagógico poderoso quando se consegue conciliar o número de alunos, as capacidades de cada um, os estilos de trabalho e as competências de comunicação e de resolução de problemas. Acreditamos que a decisão de formar grupos deve ser partilhada e negociada para que todos se sintam implicados no processo. Numa observação da sessão, podemos afiançar que a totalidade dos alunos participou nas diferentes etapas “Antes da leitura”, “Durante a leitura” e “Após a leitura”.

6.2.6. O Guião 6 – “A notícia” – As atividades apresentadas

Pretendia-se com este tipo de leitura que os alunos lessem para obter informação e organizar o conhecimento a partir do reconhecimento da estrutura do texto – notícia. Para que os alunos adquiram estratégias de compreensão leitora especificamente direcionadas para lidar com textos predominantemente

informativos, é necessário criar momentos de leitura orientada que visem não só detetar informação relevante, como utilizar recursos que contribuam para extrair a mesma, de forma mais rápida e eficaz, nomeadamente mediante o recurso à compreensão da estrutura de uma notícia: título, subtítulo, *lead* e corpo da notícia. Seleccionamos alguns descritores de desempenho com especial enfoque nos seguintes: “fazer uma leitura que possibilite detetar informação relevante (atualizada, de factos reais e de forma mais rápida e eficaz) e transformar textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...”. No momento “**Antes da leitura**”, e para ativar os conhecimentos prévios, promoveu-se uma conversa com os alunos sobre o tema, questionando-os: “O que é um jornal?” “Quem costuma ler o jornal?” “Que tipo/género de textos apresenta?” “Os textos produzidos para um jornal contêm informações atualizadas, ou não?” “Os factos relatados são verídicos ou inventados?” “Que diferenças existe entre o jornal escolar e um jornal diário?” “Participas ou gostarias de participar na construção do jornal escolar?” Neste momento da aula, todos se envolveram entusiasticamente. A totalidade dos alunos foi capaz de se pronunciar acerca do tema, dado que já haviam construído ideias subjacentes à temática. Sabendo nós que descobrir o que os alunos já sabem, é levá-los a relacionar com isso de forma relevante e significativa, o que de novo se lhes quer ensinar, (Ausubel 1980), parece-nos que o grande desafio de cada aula consiste em encontrar caminhos que fidelizem alunos motivados. Posteriormente, apresentou-se à turma a imagem de um jornal, para que nele identificassem: os cinco títulos encontrados nas diferentes “manchas textuais”; o tipo de texto que iriam ler; o objetivo de leitura que lhes está associado e os temas abordados nas notícias apresentadas. No momento “**Durante a leitura**”, cada grupo leu a sua notícia: primeiro, numa leitura silenciosa, para apropriação do sentido do texto e, posteriormente, numa segunda leitura, para procurarem o significado das palavras destacadas. No quadro interativo, projetou-se uma notícia e exemplificou-se a sua estrutura: título, subtítulo, *lead* e corpo da notícia. Após esta exemplificação, solicitou-se aos alunos que identificassem esta estrutura na notícia do grupo e que completassem um esquema de acordo com a mesma. Os procedimentos por nós utilizados pressupõem a promoção de estratégias de

autorregulação ou de metacognição. Segundo Canavarro (2009: p.13), uma “estratégia corresponde a um conjunto de sequências de procedimentos ou planos orientados para a consecução de metas”. Refere ainda este autor que as estratégias são constituídas por técnicas mas, salvaguarda ele, o grau de eficiência de uma estratégia depende do uso reflexivo que dela se faz. De facto, neste momento da aula, foi muito importante a partilha, pois sabemos que cada um percebe, seleciona e organiza as informações de forma particular. Acreditamos que a progressão académica dos alunos passa por aprimorar a gestão de estratégias de monitorização da aprendizagem. Nesta partilha, ajustaram-se procedimentos, sempre com a orientação sistemática da professora, que fez o levantamento da atividade proposta para cada grupo e registou o resultado num esquema/resumo para que todos se apropriassem de todas as notícias, uma vez que fazem parte de um suporte comum – o jornal. Na fase “**Após a leitura**”, os alunos refletiram sobre a problemática mundial “O Planeta está em perigo” e associaram o título de cada notícia ao problema implícito. Foram depois chamados a refletir sobre a problemática central e a sugerir soluções, registando-as sob a forma de um mapeamento. Numa ponte de sentidos, apresentaram-se quatro anúncios que pretendem alertar e sensibilizar para potenciais situações catastróficas e os alunos refletiram sobre as mensagens implícitas em cada um deles, fazendo-as corresponder a cada uma das notícias que leram e ao respetivo *slogan*. Como forma de divulgar estas questões junto da comunidade, cada grupo construiu uma notícia sobre cada uma das temáticas tratadas, conscientes de que a mesma tem uma estrutura própria à qual deveriam obedecer.

6.2.6.1. Apreciação/Reflexão Final

Os alunos mostraram-se muito motivados ao longo de toda a sessão de implementação do referido guião. Pela observação contínua de toda a sessão, podemos afirmar que este foi um dos três guiões de atividades relativamente às

quais se mostraram mais empenhados, com dinâmicas de partilha constante e diálogos sustentados em raciocínios com contributos válidos. Foi nossa intenção proporcionar um espaço de partilha das suas descobertas e métodos de resolução, uma vez que este tipo de verbalizações permitiu que alguns descobrissem novos caminhos para responder às tarefas propostas. Mais uma vez, procurou-se que todas as atividades fossem interativas e se focalizassem no aluno, para que o *feedback* fosse positivo.

As seis crianças que revelavam mais dificuldades também participaram ativamente, uma vez que foram incluídos em grupos de trabalho cooperativo. Na fase “Antes da leitura”, tiveram oportunidade de antecipar o conteúdo do texto (pela observação de elementos paratextuais) e estabelecer relações entre a informação apresentada no texto e o conhecimento que tinham sobre o assunto. Todos participaram ativamente no preenchimento do esquema com os itens “O que já sei sobre o assunto” e “O que quero saber”. Na fase “Durante a leitura”, identificaram vocabulário específico, descobriram significados de palavras desconhecidas em contexto e inteiraram-se sobre a estrutura de uma notícia, organizando o plano do texto com o apoio de esquemas. Na fase “Após a leitura”, redigiram com correção formal e sintática, respeitando convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos. Nesta fase, o grupo de alunos que revela mais dificuldade necessitou de orientação e, para isso, projetou-se no quadro interativo o texto de cada um deles para que pudessemos identificar incorreções ortográficas e palavras em falta. O ambiente colaborativo potenciou um espaço de discussão inerente à revisão e reescrita dos diferentes textos. Estes alunos evoluíram ao nível do desenvolvimento e organização do texto, ao longo da implementação deste projeto. No entanto, ainda referiram, na sua autoavaliação, que sentiram dificuldade na atividade “rever a construção do texto antes de ser publicada no jornal escolar. Nesta atividade, solicitava-se aos alunos que verificassem a coesão do texto (nomeadamente se obedecia à estrutura da notícia - título, subtítulo, *lead* e corpo da notícia), se as ideias estavam bem estruturadas e encadeadas sequencialmente, se o *layout* da página - aparência geral da página - apresentava uma leitura agradável. A preocupação sentida por

este grupo de alunos, quando se aperceberam que os seus trabalhos iam ser divulgados no jornal da escola e junto de duas turmas do 5º ano, fez-nos perceber que a aprendizagem da leitura “não pode ser entendida como a mera aquisição de um código gráfico que se relaciona com um código escrito, mas trata-se do desenvolvimento da capacidade de elaborar e utilizar a língua escrita nas situações e para as funções que cumpre socialmente. (...) A aprendizagem do novo código é inseparável da aprendizagem das finalidades para as quais foi inventado e da utilização que a sociedade faz dele.” (Colomer, 2002, p: 24)

6.3. Análise dos dados

De modo a poder controlar a qualidade na construção de guiões e, conseqüentemente, a validação dos mesmos, definimos como critérios:

- a adequação à faixa etária em que foram testados (8 a 10 anos);
- a conformidade com o nível de aprendizagem (2ª fase do 1º CEB);
- a qualidade do *feedback* das respostas dos alunos, ao longo das sessões dinamizadas;
- uma conceção baseada numa estrutura de exploração da compreensão leitora, em atividades diferenciadas, e em momentos de antecipação da leitura, durante a leitura e após a leitura.

No final da aplicação dos guiões, elaboramos uma matriz de apreciação dos referidos guiões, dirigida a um conjunto de quatro professores com formação na área e que teve como intuito central a recolha de dados para aferir as suas opiniões e, conseqüentemente, validar os respetivos guiões. Por consideramos ser igualmente de grande importância a avaliação do portefólio dos referidos alunos sobre o trabalho que, conjuntamente, desenvolvemos, iremos também apresentar alguns dados sobre a avaliação que fizemos dos mesmos.

Estes dados servirão de base para a elaboração da avaliação e das conclusões finais.

6.3.1. Análise dos portefólios individuais dos alunos

Para avaliarmos os portefólios individuais dos alunos, atribuímos níveis de proficiência ou desempenho optando por uma escala de reduzida dimensão, com 4 níveis. Determinamos o grau de medida 1 para o desempenho insuficiente, atribuindo-lhe a nomenclatura “Não atinge” e o grau de medida 4 para o desempenho excelente, o qual descrevemos como “Atinge completamente”, sendo que os graus 2 e 3 serão considerados níveis intermédios. Pretendemos avaliar as etapas da leitura que foram contempladas nos referidos guiões (antes da leitura, durante a leitura e após a leitura). Como se pode analisar pela grelha de avaliação dos portefólios, a etapa “Após a leitura” é extremamente rica contemplando as fases de planificação, redação, revisão e difusão do texto. Consideramos que a implementação destes guiões potencia uma escrita mais profícua, tal como o GAVE preconiza relativamente aos resultados das provas de aferição de 2011. De facto, no resultado das últimas provas de aferição, verificou-se que a competência em que os alunos apresentam melhores resultados é a Leitura, com uma média de 63% de respostas corretas, sendo que, na expressão escrita, apenas 34% dos alunos atinge níveis aceitáveis. O GAVE recomenda assim que a escrita seja trabalhada de forma “mais eficaz e aprofundada” nas aulas e que haja mais atividades de leitura inferencial centrada na compreensão de textos.

Para avaliarmos os portefólios dos alunos consideramos três momentos que correspondem à análise de três guiões, aplicados em fases distintas: o **guião 1** – O valor nutritivo da abóbora (fase inicial), o **guião 4** – A sinopse (fase intermédia) e o **guião 6** – A notícia (fase final).

6.3.1.1 Guião 1 – O valor nutritivo da abóbora (fase inicial)

Avaliação do processo - resumo/síntese

As dificuldades manifestadas pela turma prenderam-se com os seguintes procedimentos de reformulação textual, presentes nas etapas durante e após a leitura:

- 1 – Seleção do conhecimento relevante para construir texto;
- 2 - Resumo de textos, sequências ou parágrafos;
- 3 - Registo de palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever;
- 4 - Organização do plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (e.g.: esquemas; grelhas, mapas);
- 5 - Redação com correção formal e sintática, respeitando convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos.

Nestes itens, os níveis de desempenho dos alunos, à luz da escala avaliativa adotada, situaram-se maioritariamente entre o nível 1 e 2 (cf. Anexo C4).

Numa análise global da grelha de avaliação dos portefólios dos alunos, constatamos que, nos descritores de desempenho das etapas antes da leitura e após a leitura; com exceção dos referidos anteriormente, apresentaram valores elevados que oscilam entre o 3 (nível intermédio) e o 4 (atinge completamente).

As estratégias encontradas pelo professor para cada um dos pontos foi a seguinte:

- 1 – Leitura partilhada, e em voz alta, para que em grande grupo pudessem identificar subtemas integrados na mesma temática e assim suprimir a informação acessória (ex. origem da abóbora e suas características).
- 2 - Questionamento oral do texto (tendo por base as afirmações contidas nas fichas de automonitorização de leitura) explicitando o processo por etapas numa lógica de pergunta-resposta.

3 – Divulgação dos escritos (troca dos textos produzidos permitindo não só uma revisão mais distanciada como a implicação de todos no processo de revisão/melhoramento de cada resumo).

6.3.1.2 Guião 4 – A sinopse (fase intermédia)

Avaliação do processo - resumo/síntese

As dificuldades manifestadas pela turma e assinaladas nas etapas durante e após a leitura foram sofrendo evolução ao longo das sessões de dinamização dos guiões. Relativamente às tarefas citadas anteriormente no guião 1, os níveis de desempenho dos alunos revelaram uma melhoria significativa, passando a maioria dos alunos a apresentar, ainda que dentro dos níveis intermédios, um desempenho de nível três. Numa análise global da grelha de avaliação dos portefólios dos alunos, constatamos que, em todos os descritores de desempenho se observa uma franca melhoria (cf. Anexo C4).

6.3.1.3. Guião 6 – A notícia (fase final)

Avaliação do processo - resumo/síntese

Ao longo das sessões observamos que as dificuldades manifestadas pela turma, nas etapas durante a leitura e após a leitura, foram atenuadas significativamente ao longo das sessões. Relativamente às tarefas citadas anteriormente no guião 1 e 4, os níveis de desempenho registaram um aumento de nível. Numa análise global da grelha de avaliação dos portefólios

dos alunos, constatamos que, em todos os descritores de desempenho, se observa uma evolução significativa deste processo. (cf. Anexo C4).

6.3.2 As matrizes de apreciação aos guiões de leitura

6.3.2.1 Aos olhos de quem avalia

Para cada guião de leitura, fizemos uma matriz para apreciação das atividades testadas (cf. Anexo C5) e procurámos, junto de quatro profissionais com formação específica na área, que os mesmos fossem analisados de acordo com os itens considerados na referida matriz. Os mesmos foram analisados, contudo, sem que as mesmas tivessem tido oportunidade de testar os referidos guiões, implementando-os. Neste ponto não quisemos fazer descrições detalhadas das respostas dadas pelas respondentes mas apreciar os seus comentários, dando especial enfoque a alguns mais enriquecedores e pertinentes.

Em todos os guiões, no item “adequação face à dinamização da própria atividade - nível de ensino”, foi unânime de que as atividades propostas foram completamente adequadas ao ano/ciclo indicado. Relativamente ao item “clareza”, igualmente na totalidade dos guiões, as quatro docentes também consideraram que a descrição das atividades propostas foi completamente clara. O mesmo aconteceu no item “sequencialização” e “objetivo do tipo de leitura a dinamizar”. Assinalaram ainda que as atividades propostas permitem trabalhar todos os “descritores de desempenho” enunciados em cada um dos guiões nos três momentos de leitura (antes, durante e após). Em relação aos “conhecimentos prévios” também foi unânime a opinião de que a ativação dos conhecimentos prévios está planificada de forma adequada. Mais uma vez, as quatro docentes avaliaram de igual modo o item “recursos” considerando-os em quantidade adequada, muito adequados e muito diversificados.

No ponto 2 (“Avaliação”) foi-lhes pedido que se pronunciassem quanto aos itens “avaliação dos resultados”, “tempo previsto”, “instrumentos previstos”, “critérios/indicadores de avaliação” e “autoavaliação”. Todas elas se pronunciaram sobre a qualidade da estratégia avaliativa referindo, nestes parâmetros que as consideravam muito adequadas. No entanto, relativamente ao “tempo previsto”, a respondente A defendeu que “o tempo previsto não deve ser um item a avaliar uma vez que deverá estar adequado à especificidade do grupo/ turma onde o projeto será implementado”. Já a a respondente B entendeu considerar que “o tempo previsto é um tempo de referência sendo, por isso, flexível pois deverá estar adequado ao grupo/turma ao qual se vai aplicar o referido projeto”. Ainda relativamente a este aspeto, a respondente C referiu que o “tempo atribuído a esta sequência didática é apenas um indicador conseguido a partir da aplicação numa determinada turma. Desta forma, é passível de alterações de acordo com diversas variáveis (dinâmica implementada pelo professor/mediador, características específicas da turma,...)”. Por seu turno, a entrevistada D considerou-o adequado não acrescentando nenhuma ressalva.

No que diz respeito ao ponto “qualidade” considerámos que seria interessante analisar a opinião dada pelas docentes, a este propósito, para avaliar cada um dos guiões analisados. Consideramos apenas divulgar aqui uma das quatro respostas dadas por cada uma das respondentes.

Relativamente ao guião da abóbora (um texto de cariz enciclopédico), a respondente D afirmou considerar “exequível a aplicação deste guião, uma vez que os alunos podem contactar com procedimentos sequenciais para a extração de informação essencial de textos *on-line* e de cariz enciclopédico. Este guião permite a abordagem de outro tipo de textos informativos / instrucionais (receita e ementa). É de realçar a pertinência da escrita colaborativa que acompanha todo o processo.”

No que diz respeito ao guião da enciclopédia digital, saliento apenas a respondente A que considerou que os alunos “deverão sair do 1º ciclo aptos a realizar a retenção de informações pertinentes em detrimento do que é acessório. A pesquisa orientada na *internet* é também uma situação a contemplar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os

computadores são, por si só, recursos motivadores”. Relativamente ao guião da notícia, saliento apenas a respondente B que declarou ser “perfeitamente exequível a aplicação do presente guião. Nos tempos de hoje, em plena época do domínio da informação, é pertinente que os alunos contactem, o mais cedo possível, com a notícia, como tipo de texto informativo, reconhecendo todas as valências informativas da sua estrutura. É dado um ênfase muito especial ao trabalho de grupo, levando a que os alunos se apropriem das regras da escrita colaborativa.”

Ainda no mesmo ponto, e relativamente ao guião do cartaz, apenas saliento a respondente D que destacou a importância que assume, no 1º CEB, o facto de os alunos contactarem com diferentes tipos de escrito acerca do mesmo tipo de texto, neste caso informativo. “Cada grupo produziu um texto que foi trocado pelos diferentes grupos. Esta estratégia permitiu uma revisão dos textos mais distanciada e completa (propostas de melhoramento com sugestões concretas). A atividade culminou com uma análise reflexiva do trabalho, aplicando uma estratégia inovadora (cubo-resumo)”.

Já relativamente ao guião da sinopse, saliento apenas a respondente D “o facto de, nesta sequência didática, os alunos terem a possibilidade de contactar com um tipo de escrito que não consta, usualmente, nos manuais escolares e é até mesmo completamente desconhecida para a grande maioria, a sinopse (subgénero textual informativo que resume informações e potencia a formação de uma consciência crítica onde os alunos reduziram a informação a um esquema-tipo (biopirâmide). Esta estratégia pretende orientar os alunos a retirar a informação essencial do que foi lido”.

6.3.2.2. Aos olhos de quem intervém

Enquanto elementos intervenientes neste projeto, comungamos da mesma opinião que as respondentes. Especificamente no que diz respeito à qualidade da estratégia avaliativa, no item “tempo previsto”, item que suscitou alguma discordância, consideramos oportuno tecer algumas considerações

adicionais. De facto, também nós ponderamos se o mesmo indicador deveria constar da avaliação, dado que o mesmo só poderá ser avaliado em função do grupo de alunos junto dos quais os guiões forem trabalhados. Consideramos, pois, que o fator tempo é determinado não só pela heterogeneidade da turma, pelos diferentes níveis de desempenho de leitura e escrita e proficiência leitora do grupo junto do qual vai ser aplicado o guião, bem como em função dos próprios recursos humanos (é necessário acautelar a formação adequada do professor titular de turma) e materiais (nem todas as escolas possuem recursos tecnológicos ajustados ao intento nos guiões, tendo por isso que proceder às devidas adequações). Por tudo isto, pensamos que o indicador “tempo” deverá ser entendido como uma medida aproximada, de referência, tal como referem as entrevistadas. Para além das impressões colhidas junto das respondentes, o enriquecimento interpretativo deste contexto específico de aprendizagem reclama per si uma triangulação de outros dados fulcrais ao seu entendimento. Assim sendo, o parecer da professora titular de turma, bem como as opiniões dos alunos ajudaram-nos a elaborar uma ideia mais aproximada sobre o possível impacto global e individual dos guiões de leitura implementados.

No quadro abaixo sistematizamos todas essas impressões/ opiniões , pedaços do caminho de investigação-ação que, enquanto abordagem qualitativa, se faz pela compreensão em extensão.

Quadro 3 - Síntese de apreciação às sessões implementadas

Sessão		Parecer da professora titular de turma	Opiniões recolhidas dos alunos da turma
Sessão nº 1 O valor nutritivo da abóbora	Envolvimento	Os alunos tiveram reações opinativas e valorativas fazendo conexões de sentido. Foi evidente o aumento de entusiasmo quando a sessão culminou com a confeção do doce de abóbora.	“Eu gostei muito de ir para a cozinha fazer o doce”; “Adorei fazer uma ementa”, “Ensinei a minha mãe a fazer doce de abóbora”.
	Dificuldades manifestadas	Um grupo de seis alunos revelou dificuldade na identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes, na planificação e redação do texto.	“Custou-me um bocadinho procurar informação no texto para depois preencher o esquema/resumo”. “Eu tive

			dificuldade em dizer o que aprendi”.
	Dinâmicas de trabalho (individual, pares e grupo)	Como o trabalho foi, maioritariamente, individual, pude observar poucos momentos de interação entre os alunos.	“ Eu gosto mais de trabalhar em grupo”, “Eu gosto de trabalhar com ele”, “Eu não gosto de trabalhar sozinho”.
Sessão nº 2 A biografia	Envolvimento	Apesar de os alunos participarem em todas as tarefas, o momento em que se notaram comportamentos de envolvimento entusiasta foi quando partilhamos as leituras e os alunos tiveram de adivinhar de quem se tratava.	“”Eu li aos meus pais a minha autobiografia e eles gostaram muito”, “Eu gostei muito quando a professora leu as autobiografias e nós tivemos que adivinhar de quem a professora estava a falar”.”
	Dificuldades manifestadas	Os alunos sentiram dificuldade em detetar informação relevante distinguindo o essencial do acessório, assim como redigir o resumo do texto da biografia do Álvaro Magalhães. Neste último ponto, foi necessário recorrer à revisão colaborativa com todos os procedimentos inerentes a esta tarefa.	“Senti dificuldade em sublinhar as partes mais importantes do texto”, “Custou-me resumir a biografia do escritor”, “Eu precisei de ajuda da professora para construir a biografia do Álvaro Magalhães”,
	Dinâmicas de trabalho (individual, pares e grupo)	Pude constatar que os alunos interagem muito mais quando se apresentam dinâmicas de trabalho de grupo. A parte final da sessão teve uma grande adesão com a participação de todos.	“Eu gostei mais da parte final quando lemos e descobrimos as biografias de cada um”.
Sessão nº 3 A enciclopédia digital	Envolvimento	A sessão envolveu entusiasticamente todos os elementos do grupo com negociações para seleção dos seus contributos. Os alunos mantiveram-se atentos e motivados ao longo da sessão bipartida.	“Gostei de perceber que fiquei a saber mais”; “Também foi giro quando preenchemos o convite... era bom que viessem à nossa escola”, “Gostei muito de fazer o panfleto e depois quando fomos à ESAS divulgá-lo...”.

	Dificuldades manifestadas	A maior dificuldade sentida foi no preenchimento do quadro-síntese, tendo sido necessário projetar o mesmo no quadro interativo para completarmos em grande grupo. Este processo foi um pouco moroso, uma vez que se recorreu às técnicas inerentes à composição textual.	“Eu gostei de pesquisar mas depois senti dificuldade em escrever o importante”; “Eu tive vergonha quando fomos divulgar o nosso trabalho ao 5º ano”, “Tive dificuldade em completar o quadro-síntese”.
	Dinâmicas de trabalho (individual, pares e grupo)	O trabalho de grupo pressupõe uma ação colaborativa que esteve sempre presente nesta sessão, tornando-a muito dinâmica e enriquecedora.	“Eu prefiro trabalhar assim, todos juntos”, “Eu adorava trabalhar sempre assim, em grupo”. “Assim é muito mais divertido!”
Sessão nº 4 A sinopse	Envolvimento	Os alunos participaram nesta sessão de forma entusiasta, uma vez que uma aluna da turma fazia parte do elenco de atores do musical “Annie”. Ao longo da sessão, exteriorizaram um espírito de curiosidade muito aguçado e envolveram-se facilmente em todas as tarefas.	“Foi tão divertido saber a vida da Annie... vou pedir aos meus pais para irmos ver o musical”, “Eu não sabia o que era uma sinopse nem fazia ideia”, “gostei de saber que há vários tipos de sinopse”.
	Dificuldades manifestadas	A turma manifesta dificuldade em resumir a informação de um texto mas, nesta sessão, apenas 3 alunos o revelaram. O fato de se recorrer a uma estrutura de resumo visual “BIOPIRÂMIDE” que tem como tema central a personagem principal e o facto de se apresentarem pistas de orientação de escrita facilitaram esta tarefa.	“Eu precisei de ajuda a preencher a biopirâmide”, “Achei muito fixe resumir assim!” “Resumir assim é mais fácil”, “Nunca resumi assim, professora!”.
	Dinâmicas de trabalho (individual, pares e grupo)	A operacionalização do percurso de sala de aula foi maioritariamente em grande grupo, potenciando uma metodologia colaborativa e ativa: interação oral em grande grupo, com orientação sistemática e regular da professora.	“Gostamos muito desta aula porque a professora trouxe o cartaz grande igual ao que está colado pelas ruas a anunciar o musical”, “Sim, e nós podemos adivinhar algumas coisas sobre a

			história da Annie”, “Hoje aprendemos mais coisas novas!”.
Sessão nº 5 O cartaz	Envolvimento	Nesta sessão, os alunos assumiram a responsabilidade e o controlo da sua própria aprendizagem, uma vez que foram leitores, escritores e divulgadores dos textos que produziram. Por isso, envolveram-se mais ainda, mostrando o potencial de cada um.	“Eu pensava que um cartaz devia ter muita informação”, “Eu gostei mais de construir o cartaz”, “Gostei de ir às turmas do 5º ano mostrar o nosso trabalho”.
	Dificuldades manifestadas	O fato dos alunos se terem confrontado com transformações técnicas e organizacionais ao longo da sessão desenvolveu a capacidade de resolução de problemas práticos. A seleção da informação e construção do texto que surgiu no cartaz de cada grupo foi orientada pela professora.	“Ainda precisei de ajuda para sublinhar o que é importante”, “Eu escrevi primeiro o texto no caderno e mostrei à professora para ver se estava bem”, “Eu li o meu texto em voz alta para a professora ouvir e dizer se estava bem”.
	Dinâmicas de trabalho (individual, pares e grupo)	O trabalho de grupo providenciou oportunidades de aprendizagem significativas, adestrando os alunos no treino de capacidades críticas e fomentando o pensamento reflexivo num espaço onde se promoveu constantemente a construção do conhecimento.	“Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque assim ajudamo-nos uns aos outros”, “É sempre mais divertido trabalhar assim”.
Sessão nº 6 A notícia	Envolvimento	O envolvimento de todos foi uma constante nesta sessão, num vai e vem de trocas de informação com pontos de situação que permitiam posteriormente lançar novas propostas de trabalho.	“Foi a sessão que mais gostei”, “Eu gostei de ver a notícia que escrevemos publicada no nosso jornal escolar”, “ Eu gostei de mostrar a nossa notícia aos alunos do 5º ano”, “Eu gostei de pesquisar sobre os animais em extinção e saber como nós podemos evitar isso”.

	Dificuldades manifestadas	Não foram muito sentidas, uma vez que os alunos com mais dificuldades se encontravam inseridos em grupos de trabalho previamente estudados.	“Como era trabalho de grupo nós ajudamo-nos uns aos outros”, “Eu gostei tanto”, “Ó professora, gostei mesmo”.
	Dinâmicas de trabalho (individual, pares e grupo)	As seis crianças que revelavam mais dificuldade também participaram ativamente, uma vez que foram incluídos em grupos de trabalho cooperativo.	“Eu gosto sempre mais de trabalho de grupo”.

No decorrer das sessões, pretendemos sempre organizar atividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes. Numa leitura mais atenta do quadro acima, podemos depreender que as sessões que resultaram numa maior adesão foram claramente as que proporcionaram mais dinâmicas de trabalho de grupo. Nas sessões 1 e 2, os alunos participaram motivados mas expressaram maior entusiasmo quando a estratégia de trabalho deixou de ser individual para ser realizada em grande grupo. As sessões 3, 5 e 6 alongaram-se no tempo, inicialmente previsto, tendo, cada uma delas, tido de ser separada em dois momentos. Assim sendo, temos seis guiões trabalhados ao longo de nove sessões de trabalho. Os alunos mostraram-se muito motivados com a sessão 4, dado que uma aluna da turma fazia parte do elenco do musical “Annie”. Esta sessão fomentou a visualização do referido musical pela grande parte dos alunos da turma, inclusive a professora, criando outros momentos de reflexão inerentes à narrativa.

As sessões que proporcionaram dinâmicas de trabalho de grupo cooperativo e colaborativo foram as preferidas por este grupo de alunos, sendo visível um maior entusiasmo nas sessões relativas às temáticas: “O cartaz”, “A enciclopédia digital” e “A notícia”.

6.4 Avaliação

A Avaliação constitui um elemento regulador das aprendizagens, acompanha todo o processo, servindo igualmente de elemento orientador de um percurso que vai certificando as aquisições realizadas pelos alunos. A implementação de uma avaliação ao longo do processo visa garantir o sucesso de todos, permitindo o reajustamento de estratégias com vista a resultados cada vez mais satisfatórios. A avaliação deste projeto assentou em três momentos distintos:

- **Avaliação de Implementação** que permitiu aferir se os recursos foram alocados, se as atividades foram realizadas ou não, se as mesmas decorreram de acordo com o planeado, ou seja, avaliou-se o cumprimento das atividades em devido tempo.

- **Avaliação de Progressão** que surgiu, marcadamente, com o intuito regulador, permitindo controlar se os objetivos estavam a ser encaminhados corretamente. Esta avaliação teve um caráter essencialmente formativo.

- **Avaliação Final**, essencialmente sumativa, que permitiu operacionalizar todos os indicadores, com critérios de avaliação que foram expressos através de um código de apreciação, como forma de possibilitar uma leitura apreciativa.

No seguimento deste processo, concebemos uma matriz com mecanismos de controle/avaliação para validar os referidos guiões.

Nas nossas sessões de intervenção, construímos e usámos instrumentos de avaliação. Os dados provenientes dos vários procedimentos adotados aquando da implementação de cada guião permitiram uma análise circunstanciada e alimentaram a posterior reflexão em torno de todo o processo. Ao longo da dinamização do projeto, refletimos nas opiniões recolhidas pelas respondentes, professora titular de turma e pelo grupo turma alvo da nossa intervenção.

Nós, que dinamizamos este projeto, garantimos que em todas as sessões contemplámos a autoavaliação e heteroavaliação de forma regular e sistemática, ainda que nem sempre as mesmas tenham sido registadas em suporte de grelha/quadro. Este aspeto surgiu-nos já numa fase final mas,

garantidamente, permitir-nos-á adotar opções metodológicas de melhoramento em atividades subsequentes.

Pela análise dos portefólios individuais dos alunos, pudemos constatar que a dificuldade deste grupo/turma prendia-se, inicialmente, com os seguintes descritores de desempenho:

“seleciona o conhecimento relevante para construir o texto”; “resume textos, sequências ou parágrafos”;

“regista palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever”; “responde, por escrito, a questões sobre o essencial de informação lida”;

“organiza o plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (e.g.: esquemas; grelhas, mapas)”;

“redige com correção formal e sintática, respeitando convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos” e, por fim,

“elabora pequenos textos expositivos (e.g.: receita, biografia, enciclopédia digital, panfleto, notícia/artigo, cartaz, sinopse, carta, aviso, ...)”.

Pudemos verificar que, uma vez mais, os descritores de desempenho mencionados se aplicam às fases do processo de planificação, redação e revisão do texto, o que se tornou evidente aquando da implementação dos guiões. Acreditamos que a aquisição destas competências se vai fazendo ao longo da vida e, por isso, estes guiões terão sido a base que sustentará novos índices de literacia de informação destes nativos digitais.

Num estudo coordenado pela British Library e pela Joint Information Systems Committee (JISC) e datado de janeiro de 2008, afirma-se que a geração *Google* (identificando os nascidos após 1993), embora possua elevados índices de literacia computacional, não tem um bom nível de literacia da informação. O estudo aponta como principais problemas o fato de os alunos não desenvolverem as técnicas adequadas de pesquisa para encontrar **informação de qualidade**. De facto, embora encontrem informação na *Internet* com grande rapidez, não sabem avaliar a **qualidade da informação** encontrada e ainda não compreendem que a *Internet* é **uma grande rede de conteúdos desiguais**. Cabe à escola o desafio de preparar os alunos para

serem capazes de classificar, armazenar, manipular e reelaborar a informação selecionada e incorporar a mesma na sua base de conhecimento. A literacia integra a literacia da informação num vasto conjunto de competências. Acreditamos que a aposta neste nosso projeto vem reforçar o aumento do nível de literacia da informação, conforme aconselhado neste estudo.

Atendendo aos resultados das provas de aferição realizadas por este grupo de alunos no ano de 2009, e que se traduziram nas classificações abaixo discriminadas, podemos fazer algumas leituras e respetivas análises.

Quadro 4 - Análise geral de classificações por competência/área temática

TURMA	COMPETÊNCIAS	CLASSIFICAÇÕES POR COMPETÊNCIA/ÁREA TEMÁTICA					TOTAL
		A	B	C	D	E	
4º E	LEITURA	5 (21%)	7 (29%)	10 (42%)	2 (8%)	0	24 (100%)
	CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA	11 (46%)	8 (33%)	3 (13%)	2 (8%)	0	24 (100%)
	EXPRESSÃO ESCRITA	1 (4%)	14 (58%)	9 (38%)	0	0	24 (100%)

Se atendermos apenas ao nível superior (A), podemos observar que a área que apurou melhores resultados foi a do Conhecimento Explícito da Língua (46%), seguida da Leitura (21%) e, por fim, a da Expressão Escrita (4%). Se considerarmos os dois níveis superiores A e B em conjunto, podemos constatar que o Conhecimento Explícito da Língua se evidencia novamente como a área em que os alunos corresponderam com maior segurança (79%), seguida da de Expressão Escrita (62%) e, um pouco mais distanciada, a Leitura (50%). Os resultados obtidos foram francamente satisfatórios, uma vez

que apenas os dois alunos que revelavam dificuldades de aprendizagem e que usufruíam de apoio pedagógico acrescido (um aluno com déficit de atenção acentuado associado a distúrbios de discalculia e ainda outro com síndrome de asperger) revelaram o nível de desempenho já esperado (D).

Sabemos que o domínio pleno da compreensão da Leitura implica um conhecimento alargado dos imensos sentidos veiculados por palavras e expressões e de apreciações subjetivas, que se vão estabelecendo ao longo do texto. Esta competência vai-se aperfeiçoando ao longo da vida, à medida que o acervo de diferentes experiências de leitura se vai acumulando na nossa memória. Como a faixa etária deste grupo de alunos ronda, maioritariamente, os 9 anos, acreditamos que os mesmos estão no início da consolidação desta competência.

Relativamente à competência do Conhecimento Explícito da Língua, os resultados traduziram-se num total de 19 alunos que se situaram entre os níveis de desempenho A e B. Reportando-nos ao Relatório das Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 1.º Ciclo de 2009, publicado pelo GAVE, Ministério de Educação “(...) também nas propostas de Conhecimento Explícito da Língua será vantajosa a participação em «experiências de aprendizagem» que incluam momentos de análise de textos, neste caso específico, para que os possam comparar e reformular, (...)”. Acreditamos que estes resultados refletem todo um trabalho desenvolvido em torno dos guiões implementados neste projeto, uma vez que todos eles sustentavam boas práticas de análise de textos predominantemente informativos. A par disto, 62% dos alunos alcançaram níveis de desempenho A e B na competência da Expressão Escrita. Os elementos deste grupo, representado por 15 alunos, já são capazes de produzir um texto com uma extensão mínima de 20 linhas, construindo frases e assegurando as regras de concordância, seleção, flexão e ordem, com correta utilização dos sinais de pontuação no interior da frase e usando vocabulário adequado e variado. Todos os guiões contemplam atividades de escrita, nomeadamente na redação do texto (redigir textos com suporte em materiais de apoio), na revisão (identificar incorreções ortográficas e palavras em falta e organizar por categorias informação sobre o tópico, recorrendo a

léxico apropriado) e na difusão do mesmo. As atividades de Expressão Escrita propostas nos diferentes guiões promoveram o desenvolvimento de competências de escrita, sendo que acreditamos que tal se refletiu no resultado das provas de aferição, como se pode observar na quadro acima.

Por tudo isto, parece-nos que podemos concluir que o nosso projeto potenciou reflexões interessantes no caminho do ensino da compreensão leitora. Em resposta à nossa questão de partida “Como intervir na formação de leitores competentes no 1º ciclo do Ensino Básico?”, responderemos que a aposta passa pela oferta de estratégias diversificadas, convenientemente organizadas e planificadas, em torno de textos variados. Acrescentamos ainda que esta oferta deve ter um carácter regular e sistemático e deve acontecer logo no início do 1º ciclo, com as eventuais adaptações à fase em que se encontram os destinatários. Parece-nos legítimo concluir que uma das mais-valias deste projeto se assume sob a forma de um conjunto de guiões nos quais encontramos estratégias com grande potencial para desenvolver a capacidade de leitura.

7. RECURSOS

Em contexto de intervenção, alocamos os recursos que descriminamos.

Quadro 5 - Recursos materiais, financeiros e humanos

Recursos			
	Materiais	Financeiros	Humanos
<p>A curto/médio prazo (fevereiro a junho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes subgéneros de textos (8) com função predominantemente informativa - notícia, biografia, textos didáticos, panfletos, avisos ...; - Guiões (8) diferenciados, e em formato digital, com atividades explícitas que estimulem a compreensão leitora dos textos referidos; - Q.I. (Quadro Interativo) - Computador - PowerPoint - Sítios da Web - Enciclopédias, revistas científicas, jornais, manuais escolares, ... - Software Educativo - Grelhas de registo da análise/controla das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo de fotocópias (2 a 3 resmas de papel) <li style="text-align: center;"> - Despesas a suportar pelo Agrupamento de Escolas 	<ul style="list-style-type: none"> - 24 alunos; - professora titular de turma - 3 Docentes de 1º Ciclo de Quadro de Agrupamento - 2 Turmas de 5º Ano do Agrupamento de Águas Santas - 1 Docente de 2º Ciclo - Pais e Encarregados de Educação
<p>A médio/longo prazo (anos letivos seguintes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Portefólio de guiões com atividades explícitas que estimulem a compreensão leitora de textos informativos (onde se inclui o texto didático) - Q.I. (Quadro Interativo) - Computador - PowerPoint - Sítios da Web - Enciclopédias, revistas científicas, jornais, manuais escolares, ... - Software Educativo - Grelhas de registo da análise/controla das atividades; - Cerca de 20 000 pen`s contendo, entre outras atividades, as que foram desenvolvidas neste projeto com a turma e que servirão para posterior aplicação em outros contextos de sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cerca de 20 000 pen`s <li style="text-align: center;"> - Despesas a suportar pelas Câmaras Municipais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gabinete de Ilustração (8 indivíduos); - Gabinete de Coordenação (3 pessoas); - Entidade Promotora de Vendas (2 representantes); - Potenciais professores envolvidos (professores titulares de turma do agrupamento que lecionarão o 4º ano, nos próximos anos letivos); - Cerca de 20 000 potenciais alunos do concelho da Maia; - Outros alunos possivelmente envolvidos (tanto de outros concelhos como de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

O projeto envolveu ainda um conjunto de recursos humanos e materiais que constam dos quadros abaixo.

Quadro 6 - Outros recursos humanos

<p>24 Alunos de 4º Ano</p> <p>Professora Titular de Turma</p> <p>3 Docentes de 1º Ciclo de Quadro de Agrupamento</p> <p>2 Turmas de 5º Ano do Agrupamento de Águas Santas</p> <p>1 Docente de 2º Ciclo</p> <p>Pais e Encarregados de Educação</p>

Quadro 7 - Outros recursos materiais

MONOGRAFIAS	<p>Dicionários</p> <p>Atlas Geográficos</p> <p><i>O Aquário</i>, de João Pedro Méseder</p>
RECURSOS EM LINHA	<p>http://www.emdiv.com.br/pt/saude/boaalimentacao/207-o-alto-valor-nutritivo-da-abobora.html</p> <p>http://www.asa.pt/autores/autor.php?id_autor=495</p> <p>www.portal.icnb.pt</p> <p>www.icnb.livrovermelho.pt</p> <p>http://lobo.fc.ul.pt</p> <p>http://artesdaara.no.sapo.pt</p> <p>http://www.filipelaferia.pt/</p> <p>http://br.cinema.yahoo.com/filme/12131</p> <p>http://www.atualvirtual.com/product_info.php?manufacturers_id=14&products_id=406&osCsid=18a4abb6c950e3823e33f4e9a69305c4</p> <p>http://amarportugal.com.pt/ludicos-educativos-a-partir-dos-10-anos/1248-genial-o-grande-jogo-da-sabedoria-winmac-cd-rom.html</p> <p>http://www.junior.te.pt/servlets/Bairro?P=Ambiente&ID=1789</p>

<p>OUTROS DOCUMENTOS</p>	<p><i>Visão Júnior</i> <i>Materiais de apoio para o ensino da Língua Portuguesa para o 1º Ciclo do Ensino Básico</i>, do Centro de Formação CNOTI. <i>Cartaz Didático</i>, de João Carlos Gonçalves de Matos <i>Guided comprehension in grades 3-8</i> de Maureen Mclaughlin and Mary Beth Allen, 2009, IRA Reading Association Manuais escolares</p>
<p>OUTRO MATERIAL</p>	<p>Computadores Projetor Quadro Interativo Material de escrita Fotocópias</p>

8. DISSEMINAÇÃO

Para além de professora titular desta turma de 24 alunos, com os quais desenvolvi este projeto, desenvolvo ainda atividades como consultora pedagógica e coautora de conteúdos para o *Caderno Digital*, material pedagógico, em formato digital, para apoio ao 1º Ciclo, que reforça e consolida aprendizagens em várias áreas. Esta minha atividade permite-me perspetivar a implementação deste projeto tendo como potenciais beneficiários, a curto/médio prazo, os cerca de 200 alunos que constituem as 9 turmas do 4º ano do Agrupamento Escolar, uma vez que a Câmara Municipal da Maia oferece, aos alunos de todo o concelho, o referido caderno digital em suporte de *pen*. A longo prazo, perspetiva-se que os 20 000 alunos do concelho da Maia e outros potenciais beneficiários (encontra-se em fase de negociação a compra destas *pen* por outras Câmaras Municipais e por alguns PALOP) possam também vir a usufruir dos materiais que vierem a ser produzidos. A par disto, também sou coautora de manuais escolares e, mais recentemente, de uma gramática para o 1º ciclo do Ensino Básico, na qual pude adaptar algumas das estratégias utilizadas nos diferentes guiões na unidade II “Tipologia Textual”. Por tudo isto esperamos que este portefólio organizado de guiões de leitura desenvolvam estratégias que estimulem a compreensão leitora e que permitam, em simultâneo, desenvolver competências na técnica de recolha e organização de informação em textos com função predominantemente informativa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é da responsabilidade de todos os intervenientes no processo educativo, já que faz parte e é transversal a todas as áreas do saber. Os professores, enquanto dinamizadores das aprendizagens, devem contribuir para fomentar não só o hábito leitor como promover projetos e atividades de compreensão leitora, numa lógica articulada e colaborativa, assente na participação ativa dos alunos. Sendo o trabalho de promoção da compreensão leitora um processo lento e difícil de avaliar e quantificar, interrogamo-nos frequentemente quanto aos resultados esperados, já que as respostas não são frequentemente imediatas. Nas sessões que levámos a cabo, encontramos motivação, interesse, uma participação genuína, por vezes, algum embaraço mas e, sobretudo, o acreditar de que somos capazes. Julgamos, por isso, imprescindível envolver os nossos alunos em atividades explícitas que estimulem a compreensão leitora de textos informativos para que, a longo prazo, possam servir-se destas estratégias como ferramentas indispensáveis à promoção do sucesso, enriquecendo-os e tornando-os indivíduos cada vez mais autónomos, conscientes, responsáveis e participativos. O conjunto de guiões que construímos não pretendem ser uma receita de sucesso mas apenas um conjunto de atividades e estratégias que, parece-nos, podem providenciar um contributo para a tarefa de ensinar a ler.

No final deste percurso, o balanço é claramente positivo: vale a pena investir em projetos de promoção da compreensão leitora, pois, através da leitura, orientamos os nossos alunos na reflexão sobre valores e problemáticas do mundo, ao mesmo tempo que lhes oferecemos uma dimensão auto construtiva da leitura.

Foi extremamente enriquecedor, para todos os intervenientes neste percurso, com todos os avanços e recuos de vários meses de investigação.

Para as professoras que amavelmente aceitaram o nosso convite de reflexão e apreciação dos guiões, foi a possibilidade, enquadrada numa prática pedagógica entusiasta e sustentada nos seus currículos académicos, de

questionamento, avaliação e problematização das estratégias de leitura preconizadas. Foi a oportunidade de descobrir um outro olhar, naquela que podemos designar de uma rutura epistemológica de quem se disponibiliza à construção de novos paradigmas e estratégias face à leitura. Do contacto com os guiões, das reflexões que suscitaram, das hipóteses e inferências elaboradas face às possíveis concretizações dos alunos, viram ser redimensionada, mais uma vez, a sua postura face ao ensino, numa atitude não redutora mas amplificadora de outros caminhos possíveis de investigação e de vivência pedagógica.

Nos alunos, inseridos num sistema de ensino, muitas vezes demasiado curricularizado, escolarizado e pouco disponível a experimentações fora da área de conforto, foi curioso observar o seu entusiasmo, envolvimento e comprometimento com as tarefas que lhes foram sugeridas, decorrentes das diferentes situações de aprendizagem propostas. A distribuição do grupo, muitas vezes em pares colaborativos, o recurso a estratégias inovadoras, como a bio-pirâmide e o cubo resumo, a utilização de recursos digitais; a construção do portefólio, fortemente motivada e impulsionada pela célula familiar, todos estes vetores de ação foram matriz de enriquecimento e capacitação dos alunos para o desenvolvimento do processo de auto avaliação da compreensão leitora em textos predominantemente informativos, do ler para aprender.

Também é importante referir que os alunos foram mantendo elevada a sua motivação e participação, apesar das dificuldades diagnosticadas pelos próprios, numa fase inicial e de implementação dos guiões.

Quanto a mim, enquanto professora titular de turma, sinto-me uma privilegiada por vários motivos: pela entrega emocional e académica das respondentes e dos alunos. Pela imensidão do que aprendi e refleti ao longo de todo este percurso de investigação. Pelas pistas de investigação e pela elaboração de novas estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora que a própria pesquisa e as inúmeras leituras me impulsionaram a criar.

Gostaria de salientar que a consciência das inúmeras possibilidades de construção e exploração do nosso objeto de estudo fez com que nascesse a necessidade de auto-vigilância, uma vez que são infinitas as possibilidades de

exploração e de investigação. Do ponto de vista prático, e também de delimitação e enfoque da nossa investigação, foi necessário, a partir de determinado momento, trocar o pensamento divergente pelo convergente.

Consideradas pertinentes e inacabadas, passíveis de outras abordagens e construções, nas estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora aqui encontradas sendo também elas, passíveis de sofrer mudanças face à evolução constante da investigação e conhecimento, espero agora que outros possam encontrar alento para empreender essa tarefa complexa, mas de inegalável alcance: o ensino-aprendizagem da compreensão leitora.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alçada, Isabel et al. (coord.) (2006). *Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura*. Retirado em Janeiro 8, 2010 de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/relatoriosintes e.pdf>.
- Associação de investigação e acção em leitura e literacia (2010). *Aniall – Alfabetizar, (ainda) é preciso!*. Retirado em Janeiro 30, 2011 de <http://www.aniall.pt/index.php>.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. e Hanesian, Helen. (1980). *Psicologia educacional*. trad. de Eva Nick. Rio de Janeiro, Editora Interamericana Ltda.
- Azevedo, Fernando et al. (coord.) (2003) *Actas do I Encontro Internacional “A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Retirado em Janeiro 26, 2011 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20 CLT%20-%20Completas.pdf>
- Azevedo, Fernando (coord.), (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Porto, Lidel.
- Bachelard, Gaston (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro, Contraponto.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual, Lisboa, ME – DGIDC*.
- Barthes, Roland: *O prazer do texto*; Barahona, Maria Margarida (trad). Lisboa, Edições 70, s.d. [ed. Original de 1973].
- Bastos, G. (1999), *Literatura Infantil e Juvenil*. Volumes I e II. Lisboa, Universidade Aberta.
- Bakhtin, Mikhail (2000). *Os gêneros do discurso - Estética da criação verbal* , [trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller]. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, p. 279-287.
- Bell, Judith (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ª ed.), Lisboa, Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- British Library, Joint Unformation Systems Committee (JISC), de janeiro de 2008 retirado em janeiro de 2012 de <http://www.jisc.ac.uk/news/stories/2008/01/googlegen.aspx>
- Bronckart, (1994). *Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula, uma contribuição ao ensino*. São Paulo .
- Braslavsky, Berta (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Català, G. et al, (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*, Barcelona, Graó.
- Canavarro, J. M. et al, (2009). *Como compreender melhor as matérias e as aulas: sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Colello, S. G., (2007) *A escola que não ensina a escrever*. Retirado em Janeiro 26, 2011 de http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:-ToyIPUBkDQJ:www.sandraboza.com.br/POR_QUE_A_ESCOLA_NAO_ENSINA_A_ESCREVER.doc+colello+a+escola+que+n%C3%A3o+ensina+a+escrever&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjCKq2qWRYSm5U1qoEN7Ufkzdh4mFhfJtQMKp5MAT_piyxDyUayj2VpzgAeUlvaJbtrRSCP3NK8z6DjSwUG7ne1sAKSMWU1Z43j4JimktRtKVpMz8vdG3YCKNEU24wvD7gRzRMJ&sig=AHIEtbTOvSQu gn0Ou-JdckWVYo3igsBZAA
- Colomer, Teresa; Camps, Anna (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artmed.
- DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, Ministério da Educação.
- DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). Ministério da Educação, *Metas de Aprendizagem*. Consultado em 20/12/2012, disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

- Dole, J. et al, (1991). *Moving from the old to the new research on Reading comprehension instruction.*, *Review of Educacional Research*. 91 n°2, 239-264 in drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/2380/1/umi-umd-2239.pdf
- Duke, N., et al, (2007). *Authentic literacy activities for developing comprehension and writing*. *The Reading Teatcher*, 60, n° 4, 344-355.
- Fillola, A. (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector*. Cuenca, Universidad Castilla - La Mancha.
- Fillola, A. (2004), *La educación literária. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Giasson, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto, Edições Asa.
- Giasson, Jocelyne (2000). *A compreensão na leitura*. (2ª ed.). Porto, Edições Asa
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2004). *Pisa 2003, Resultados do Estudo Internacional, Primeiro Relatório Nacional*. (1ªed.). Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2007). *Pisa 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2009), *Relatório Provas de Aferição de Língua Portuguesa - 1.º Ciclo de 2009*, Lisboa, Editorial Ministério da Educação. Retirado em Dezembro 10, 2009 de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=268&fileName=1C_LP_09_1.pdf
- Giasson, Jocelyne (2004). *La lecture – De la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Jolibert, Josette (2003). *Formar crianças leitoras*. (5ª ed.) Porto, Edições Asa.
- Maureen, Mclaughlin & Allen, Mary Beth (2009). *Guided comprehension in grades 3-8*. Newark, International Reading Association.

- Pereira, C. C; *et al*, (2006). “*Géneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula*”, Pauliukonis, M. A. L. & Santos L. W. (Org.): *Estratégias de Leitura: Texto e Ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 27-58.
- Poslaniec, Christian (2005). *Incentivar o prazer de ler*. Porto, Edições Asa.
- Roldão, Maria do Céu, *Metas de Aprendizagem* (2009) disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projeto/estratégia-de-ensino-e-de-avaliação/>.
- Silva, Encarnação. (2009). *Leitura - Guião de implementação do programa*, (documento facultado no âmbito da formação de professores de português)
- Sim-Sim, Inês (2009). *O Ensino da Leitura: Decifração*, Lisboa, DGIDC.
- Sim-Sim, Inês (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Retirado em Janeiro 25, 2011 de http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/forma_ensino.pdf
- Sim-Sim, Inês (2007). *O ensino de leitura: a compreensão de textos*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Solé, Isabel (1998). *Estratégias de leitura*. (6ª ed.). Porto Alegre, Artmed.
- Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler*. (2ª ed.). Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho