



Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras – Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Dificuldades na Compreensão Leitora: o Processo Inferencial como Estratégia a Utilizar em Textos

Orientadora: Professora Doutora Célia Ribeiro

Orientadora: Mestre Cristina Simões

Mestranda: Maria de Lurdes Maia Ferreira

Viseu, novembro de 2012

Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras – Viseu
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor

Orientadora: Professora Doutora Célia Ribeiro

Orientadora: Mestre Cristina Simões

Mestranda: Maria de Lurdes Maia Ferreira

Viseu, novembro de 2012

Dedicatória

Expressar todo o amor e obrigada aos meus filhos Carlos Maia, Ana Maia e
ao meu marido Jorge Maia.

Pelo incentivo, carinho, compreensão e paciência,
que me dedicaram ao longo deste percurso...

Agradecimentos

À Professora Doutora Célia Ribeiro e à Mestre Cristina Simões expresso os meus sinceros agradecimentos pela partilha de conhecimentos, pela compreensão e pelo apoio constante na orientação deste estudo.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas e coadjuvantes, pela colaboração e compreensão.

Aos alunos protagonistas deste trabalho e suas famílias que permitiram a sua realização, o meu agradecimento pelos momentos vividos em cada tarefa.

À professora Clara, Ermelinda e Glória que colaboraram e me apoiaram nos momentos mais difíceis e de maior ansiedade.

Em especial, aos meus filhos Carlos Maia, Ana Maia e ao meu marido Jorge Maia, por toda a paciência, apoio incondicional, valorização, carinho, cumplicidade e compreensão que sempre me dedicaram.

Muito obrigada por acreditarem em mim.

Resumo

O interesse da investigação pela compreensão leitora deve-se ao facto da leitura assumir um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional. A leitura é considerada como uma ferramenta indispensável que permite aos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos. Desta forma, e dada a importância que lhe é atribuída, é crucial conhecer e compreender os seus métodos e modelos de aquisição, os processos que lhe são subjacentes, as componentes que a constituem, bem como as estratégias e metodologias de ensino, como forma de se poder desenvolver práticas mais consistentes, eficazes e adequadas aos alunos para prevenir o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem (DA) na compreensão leitora.

O objetivo geral deste trabalho consiste, assim, em verificar e compreender a eficácia da implementação de metodologias e estratégias de compreensão leitora junto de alunos do 2.º ano de escolaridade com e sem DA.

Optámos pela abordagem qualitativa, através de uma observação participante, em que fizeram parte deste estudo 40 alunos de duas turmas do 2.º ano de escolaridade, de uma Escola Básica do concelho de Viseu.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que a aplicação de metodologias e estratégias de questões inferenciais contribui para desenvolver e aperfeiçoar a compreensão leitora, em alunos com e sem DA.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem na Leitura, Compreensão Leitora, Questões Inferenciais no Texto Narrativo, Guião Didático.

Abstract

The interest of research by reading comprehension due to the fact of reading play, an important role in learning and success in school and professionally. Reading is regarded as an indispensable tool that allows readers to access a set of experiences and knowledge. Thus, given the importance attached to it, is crucial to know and understand their methods and acquisition models, the processes underlying it, the components that constitute it, as well as the strategies and teaching methodologies as a way of be able to develop more consistent practices, effective and appropriate for students to prevent the development of learning difficulties (LD) in reading comprehension.

The overall goal of this work is therefore to understand and verify the effectiveness of the implementation of methodologies and strategies of reading comprehension among pupils secondary school with and without LD.

We chose a qualitative approach, through participant observation, in which took part in this study, 40 students from two classes of two on a Primary School in the municipality of Viseu.

The results lead us to conclude that the application of methodologies and strategies of inferential questions helps to develop and improve reading comprehension in students with and without LD.

Keywords: Learning Difficulties in Reading, Comprehension Reader, Inferential Issues in Narrative Text, Guided Script.

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo I - Dificuldades de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	7
1. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	7
2. Evolução do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	10
3. Manifestações das Dificuldades de Aprendizagem	12
4. Dificuldades de Aprendizagem Específicas	13
5. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura	15
Capítulo II - A Consciência Fonológica e a Leitura	19
1. Conceito de Consciência Fonológica e Consciência Fonémica	19
2. Desenvolvimento da Consciência Fonológica.....	21
3. Níveis de Consciência Fonológica	24
3.1. Consciência da Fronteira da Palavra	25
3.2. Consciência Intrassilábica	26
3.3. Constituintes da Sílabas	26
3.4. Consciência Fonémica: Fonemas, Segmentos e Sons da Fala.....	27
3.5. Treino de Consciência Fonológica	29
3.6. Avaliação da Consciência Fonológica.....	33
3.7. Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura	35
Capítulo III - Aprendizagem da Leitura	39
1. A Leitura como Atividade Cognitiva	39
2. Métodos de Ensino da Leitura.....	42
3. Modelos de Leitura.....	46
3.1. Modelos Ascendentes (Bottom-Up)	47
3.2. Modelos Descendentes (Top-Down)	49
3.3. Modelos Interativos	51
3.4. Modelos Interativos Compensatórios	52
Capítulo IV- Compreensão Leitora	59
1. Conceitos e Processos da Compreensão Leitora	59
2. Microprocessos.....	62
2.1. O Reconhecimento de Palavras	62
2.2. Leitura de Grupos de Palavras.....	65
3. Microseleção	67
3.1. Os Processos de Integração	69

3.2. O Referente e os Conectores	69
3.3. As Inferências.....	71
4. Os Macroprocessos	73
5. Estrutura do Texto.....	76
5.1. A Estrutura dos Textos Narrativos	77
5.2. Processos de Elaboração	77
6. Processos Metacognitivos	81
7. As Estratégias de Leitura e sua Influência na Compreensão Leitora do Texto.....	82
8. Classificação das Componentes da Compreensão Leitora	84
Parte II – Investigação Empírica	87
Capítulo I – Metodologia da Investigação	89
1. Problemática e Questão de Partida.....	89
2. Tipologia da Investigação	90
3. Objetivos do Estudo	93
4. Participantes do Estudo	94
5. Instrumentos	95
6. Procedimentos	96
6.1. Descrição das Tarefas dos Guiões Didáticos	100
6.2. Descrição da Aplicação das Provas de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final.....	102
6.3. Descrição da Aplicação dos Guiões Didáticos	103
Capítulo II – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	109
1.1. Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, Intermédia e Final.....	109
1.2. Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final	112
1.3. Resultados dos Guiões Didáticos	115
2. Discussão dos Resultados.....	119
Conclusão.....	129
Bibliografia	139
Anexos.....	157

Índice de Anexos

Anexo I – Lista de Quadros.....	157
Anexo II – Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora e Registo geral	166
Anexo III – Identificação e Registo da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora das turmas A e B.....	170
Anexo IV – Descritores de Desempenho e Componentes de Compreensão Leitora dos Guiões Didáticos.....	176
Anexo V – Prova de Compreensão Leitora Inicial e Final/Identificação e Registo das Componentes das Questões da Prova de Compreensão Leitora.....	182
Anexo VI – Guião Didático 1 – O Lobo Culto	194
Anexo VII – Guião Didático 2 – O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho.....	212
Anexo VIII – Guião Didático 3 – O Lobo Mau e os Três Porquinhos.....	230
Anexo IX – Guião Didático 4 – O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos	248
Anexo X – Guião Didático 5 – A Horta do Senhor Lobo	266
Anexo XI – Resultados das Fichas de Auto Verificação de Compreensão Leitora	292
Anexo XII – Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora	296
Anexo XIII – Resultados dos Guiões Didáticos.....	300
Anexo XIV – Material Didático Utilizado nas Sessões	307
Anexos XV – Diapositivos das Apresentações dos Contos em <i>PowerPoint</i>	309
Anexos XVI – Pedidos de Autorizações	317

Índice de Quadros

- Quadro n.º 1** Apresentação da história para introduzir o som [p]
- Quadro n.º 2** Tarefas de estimulação: brincar com os sons
- Quadro n.º 3** Tarefas de treino de discriminação auditiva e consciência fonológica
- Quadro n.º 4** Cronograma de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006)
- Quadro n.º 5** Ficha de verificação regular das competências fonológicas
- Quadro n.º 6** Tarefas para avaliar a consciência fonológica
- Quadro n.º 7** Operações cognitivas dos métodos fónicos da leitura
- Quadro n.º 8** Operações cognitivas dos métodos globais da leitura
- Quadro n.º 9** Quadro tipo para narrativas
- Quadro n.º 10** Classificação de estratégias para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura
- Quadro n.º 11** Pressupostos de compreensão leitora
- Quadro n.º 12** Caracterização da amostra 2.º A
- Quadro n.º 13** Caracterização da amostra 2.º B
- Quadro n.º 14** Instrumentos e fases do estudo
- Quadro n.º 15** Distribuição das questões pelas dimensões da compreensão leitora
- Quadro n.º 16** Critérios de avaliação da prova de compreensão leitora
- Quadro n.º 17** Resultados da ficha de auto verificação de compreensão leitora inicial
- Quadro n.º 18** Resultados da ficha de auto verificação de compreensão leitora intermédia
- Quadro n.º 19** Resultados da ficha de auto verificação de compreensão leitora final
- Quadro n.º 20** Resultados da prova de avaliação de compreensão leitora inicial da turma A
- Quadro n.º 21** Resultados da prova de avaliação de compreensão leitora final da turma A
- Quadro n.º 22** Resultados da prova de avaliação de compreensão leitora inicial da turma B
- Quadro n.º 23** Resultados da prova de avaliação de compreensão leitora final da turma B
- Quadro n.º 24** Resultados do guião didático 1
- Quadro n.º 25** Resultados do guião didático 2
- Quadro n.º 26** Resultados do guião didático 3

Quadro n.º 27 Resultados do guião didático 4

Quadro n.º 28 Resultados do guião didático 5

Lista de Abreviaturas/Siglas

CF	Consciência Fonológica
CV	Consoante/Vogal
CVCV	Consoante/Vogal/Consoante/Vogal
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DID	Dificuldades Intelectual Desenvolvimental
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NJCLD	<i>National Joint Committee on Learning Disabilities</i>
NRP	<i>National Reading Panel</i>

Introdução

Este estudo confere especial relevo à compreensão leitora de textos narrativos em alunos com e sem Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

A tipologia de alunos que apresentam dificuldades na leitura e compreensão leitora é muito diversificada, em certos casos a origem pode residir na existência de problemas biológicos, os quais tornam difícil o processamento da relação entre os sons e os símbolos; noutros casos pode ser envolvimento, tal como é o caso de um ensino inadequado da leitura (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2001, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

Deste modo, a investigação sugere dois tipos de DA na compreensão leitora: as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura, que derivam de fatores exteriores ou inerentes ao aluno; as DAE centradas na aprendizagem da leitura ou dislexia, que são de origem cognitiva e neurológica, parecem não existir uma explicação evidente (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2001, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

A investigação tem também indicado a existência de causas que interferem ou transtornam o desenvolvimento da compreensão leitora e que estão relacionadas com problemas de Consciência Fonológica (CF) e desenvolvimento do princípio alfabético; défices na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação na leitura de um texto; problema no desenvolvimento e manutenção da motivação para a aprendizagem da leitura e a inadequada preparação dos professores (Azevedo & Souza, 2012; Correia, 2004, 2008; Cruz, 2001, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Girotto & Souza, 2012; Lopes, 2005, 2010; Simões & Azevedo, 2009).

A compreensão de um texto lido envolve a coordenação de um conjunto de processos cognitivos, que vão da CF à descodificação e leitura de palavras (Azevedo & Souza, 2012; Beard, Siegel, Leite & Bragança, 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Cruz, 2001, 2007, 2009; Girotto & Souza, 2012; McGuinness, 2006; Morais, 1997; Rebelo, 1993; Shaywitz, 2008; Sim-Sim, 1998; Vega, 2010; Viana, 2002). Assim sendo, fatores como discrepâncias e exclusão são importantes para a identificação e avaliação de alunos com e sem DA/DAE. Para não correremos o risco de fazer uma identificação inadequada, é necessário ter em consideração as capacidades intelectuais e a realização académica do aluno e proceder a uma avaliação precoce, fazendo-se um

diagnóstico das DA para despiste dos alunos que poderão apresentar estas características (Azevedo & Souza, 2012; Correia, 2004, 2008; Cruz, 2001, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Girotto & Souza, 2012; Lopes, 2005, 2010; Simões & Azevedo, 2009).

Os mesmos autores referem ainda que, no âmbito da leitura, devemos ter presentes três preocupações, a identificação precoce, a prevenção e a reeducação, sendo absolutamente necessário que sejam providenciadas instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas. Os docentes deverão intervir com metodologias e estratégias diversificadas, devidamente planeadas e organizadas, baseadas na investigação científica, pois só desta forma estaremos conscientes de que os resultados serão mais eficazes e os alunos progredirão na aprendizagem (Heward, 2003).

No início do percurso escolar, fase crucial da aquisição da leitura e altura em que os alunos entram em contacto com os grafemas e fonemas, as orientações preconizadas pela investigação, baseadas em práticas educativas com estratégias e metodologias relativas à compreensão leitora, são contributos significativos quando aplicadas a alunos com e sem DA/DAE.

Este estudo tem, assim, por finalidade em verificar e compreender a eficácia da implementação de metodologias e estratégias de compreensão leitora junto de alunos do 2.º ano de escolaridade com e sem DA.

Como objetivos específicos propusemo-nos conceber recursos didáticos sob a forma de guião de análise de leitura de textos narrativos para alunos com e sem DA; promover a aprendizagem dos alunos com e sem DA para a compreensão leitora através de estratégias diversificadas; analisar o desenvolvimento da compreensão leitora através das questões inferenciais como atividade inicial para a compreensão do texto narrativo e verificar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com e sem DA, após a utilização das questões inferenciais.

Face ao exposto, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes, que lhe imprimem um carácter teórico e empírico. A primeira parte, que integra quatro capítulos, consiste numa revisão da literatura sobre o tema em estudo, ou seja, os pressupostos teóricos que suportam a parte empírica desenvolvida neste trabalho.

Assim, no primeiro capítulo dada a importância desta problemática e para melhor entendermos todo este processo de sucesso ou insucesso escolar, começámos por analisar as DA, com realce para as investigações que referem que estas podem

surgir em qualquer situação, idade ou momento do percurso escolar de um aluno e que consideram a sua relação com a história prévia de atraso na aquisição da linguagem. Nas nossas escolas há muitos alunos com DA que obtêm um rendimento escolar abaixo do esperado rejeitando a escola porque não aprendem da forma expectável. Se o problema não for detetado e equacionado atempadamente, agudiza-se, e a criança ou o adolescente desencadeiam um processo de conflituosidade não só para com a escola como para com a família e o meio social (Correia, 2004, 2008; Correia & Martins, 2000; Cruz, 2001, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Lopes, 2005, 2010; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Sim-Sim & Viana, 2007).

Daqui resulta que o seu desenvolvimento como pessoa fica comprometido, tornando-se, portanto, urgente, identificar tais alunos e concertar estratégias no sentido de se superarem as dificuldades evidenciadas. A sua identificação será indispensável para que se faça uma intervenção pedagógica adequada à vida escolar do (s) aluno (s) em causa (Correia, 2004, 2008; Correia & Martins, 2000; Cruz, 2001, 2002, 2007, 2009; Lopes, 2005, 2010; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007).

No segundo capítulo, abordamos o conceito de CF e de Consciência Fonémica e a importância do seu treino diário para a alfabetização. Após a delimitação destes conceitos, são abordados os seus diferentes níveis que nos remeterão para as diversas formas de se analisar a palavra em unidades silábicas, intrassilábicas e fonémicas. Por fim, referimos a forma como se procede à avaliação desta capacidade.

Fazemos também referência a instrumentos utilizados para avaliar a CF (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Freitas, Alves & Costa, 2007; McGuinness, 2006; Sim-Sim, 2001, 2010), a relação entre CF e a aprendizagem da leitura. É feita uma apologia, também, ao método fónico, destacando as suas principais vantagens para o ensino da leitura de todos os alunos, com e sem DA.

No capítulo três focamos a aprendizagem da leitura, referindo que para aprender a ler é necessário dominar muito bem a CF. Deste modo, a intervenção precoce sobre as competências fonológicas com um treino sistemático, poderá levar a uma diminuição das dificuldades na leitura manifestadas pelas crianças no seu percurso escolar (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard, Siegel, Leite & Bragança, 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas, 2000; Freitas et al., 2007; Freitas, Gonçalves & Duarte, 2010; Lamprecht & Santos, 2007; Landi & Perfetti, 2006; Lara, Trindade & Nemr, 2007; Mateus, Falé & Freitas, 2005; McGuinness, 2006; Sim-Sim, 2001, 2010; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana, 2004, 2005, 2006; Sucena & Castro, 2008; Vega,

2010). Fazemos também uma breve caracterização dos processos cognitivos implicados na leitura como a descodificação e a compreensão e dos métodos e modelos de leitura.

No quarto capítulo apresentamos uma análise aprofundada dos conceitos e processos da compreensão leitora, uma vez que a compreensão de textos envolve fatores linguísticos e cognitivos, sendo um processo inferencial por excelência. Apesar da importância destes fatores variarem entre os modelos de compreensão existentes, os investigadores são unânimes em considerar as inferências essenciais no processo da compreensão leitora. As inferências permitem estabelecer ligações entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor (Català, Català, Molina & Monclús, 2010; Freitas et al., 2010; Kispal, 2008; Pontes & Barros, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

A segunda parte do presente trabalho é composta por dois capítulos, no primeiro, são apresentados todos os procedimentos seguidos na elaboração deste trabalho, desde a problemática e tipo de investigação, a seleção e caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados, nomeadamente, as Fichas de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, Intermédia e Final, a Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final e os Guiões Didáticos. O último capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos aplicados e das tarefas realizadas.

Finalmente, a conclusão que constitui o último ponto deste trabalho, na qual são descritas as principais conclusões e limitações do estudo e, assim como as implicações e sugestões de futuras investigações.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo I - Dificuldades de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Neste capítulo será abordado o conceito e evolução de Dificuldades de Aprendizagem (DA) e de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) na conceção da compreensão leitora.

1. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Uma DA refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem, *handicap*, causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais, não é o resultado de uma Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), privação sensorial, fatores biológicos, culturais ou institucionais (Correia, 2004; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008).

Para definirmos ou pensarmos em DA deve-se adotar uma postura dialética, procurar incluir o indivíduo na escola, na família e outros, pois as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (socioculturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão presentes na aprendizagem humana. Assim, o ambiente escolar também pode ou não ser estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem (Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008).

Para que os alunos possam progredir intelectualmente, não deverão apenas estar prontos para aprender, mas também terem oportunidades de aprendizagem adequadas para que possam desenvolver plenamente as suas capacidades. A verdade é que muitos alunos são vítimas da incapacidade das escolas para se ajustarem às diferenças individuais e culturais (Correia, 2004, 2008; Correia & Martins, 2000; Lopes, 2005, 2010; Rebelo, 1993; Santos & Sardinha, 2009; Santos & Santos, 2009).

). Estes autores acrescentam que o conceito de dificuldades aparece ligado ao conceito de barreiras, obstáculos ou impedimentos, com os quais alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar (Correia, 2004, 2008; Correia & Martins, 2000; Lopes, 2005, 2010; Rebelo, 1993; Santos & Sardinha, 2009; Santos & Santos, 2009).

De acordo com as investigações efetuadas, muitas outras definições se seguiram, tentando sempre corrigir algo que as anteriores não abrangiam, até que se chegou à do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), que parece ter grande aceitação internacional por incluir os elementos considerados essenciais e defendidos pelos profissionais da área, pelo que será ela que servirá de base à pretensão de inserir as DA nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia, 2004; Correia & Martins, 2000; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Santos & Sardinha, 2009; Santos & Santos, 2009; Shaywitz, 2008).

O conceito de DA é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são inerentes ao indivíduo, presumivelmente devem-se à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida (NJCLD, 1994, citado por Correia, 2004).

Problemas na autorregulação comportamental, percepção social e interação social podem coexistir com as DA mas não constituem, por eles próprios, uma DA. Embora possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas *handicapping* (por exemplo, dificuldades sensoriais, DID, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada) elas não são o resultado dessas condições ou influências (Castro & Gomes, 2000; Correia, 2004; Cruz, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Lopes, 2005, 2010; Santos & Sardinha, 2009; Santos & Santos, 2009; Shaywitz, 2008).

Apesar da atual definição (Kirk, 1962, citado por Correia, 2004) é a abrangência da NJCLD que a torna hoje mais consensual. No entanto, mesmo sendo a mais consensual e uma das mais explícitas, nem assim deixa antever toda a gama de problemas académicos e psicológicos que o termo DA engloba. O certo é que as DA podem afetar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões pré académicas e, conseqüentemente, impedir uma aprendizagem com sucesso (Castro & Gomes, 2000; Correia, 2004; Cruz, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Lopes, 2005, 2010; Santos & Sardinha, 2009; Santos & Santos, 2009; Shaywitz, 2008).

De acordo com a investigação, os alunos com DA apresentam um conjunto de inabilidades em áreas tão diversas como o são, por exemplo, as da percepção visual e auditiva, de linguagem e de comunicação. Assim, eles podem sentir muitos problemas

na compreensão de números, na descodificação de letras e palavras em textos ou, até, nas relações causa/efeito. Estes problemas podem surgir numa ou mais áreas académicas (DA ligeiras vs. DA severas) relacionadas ou não entre si (Castro & Gomes, 2000; Correia, 2004; Cruz, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Lopes, 2005, 2010).

Podemos verificar que, até à data, já foram identificadas pelo menos seis categorias de DA, que passamos a apresentar.

A Auditivo-linguística que se prende com um problema de perceção que, frequentemente, leva os alunos a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas, não sendo, portanto um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão/perceção daquilo que é ouvido (Correia, 2004).

A Visuo-espacial envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura/fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direcionais têm frequentemente dificuldades na leitura começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras *b* e *d* e *p* e *q* (Correia, 2004).

Os alunos que apresentam DA ligadas à área Motora têm problemas de coordenação global ou fina, ou mesmo de ambas, visíveis quer em casa, quer na escola, criando, tantas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do rato de um computador (Correia, 2004).

A Organizacional leva os alunos a experimentar dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa, tem ainda dificuldade em resumir e organizar informação, o que os impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins (Correia, 2004).

A Académica é uma das mais comuns no seio das DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas (Correia, 2004).

Por último, temos a categoria Socioemocional, na qual os alunos têm dificuldade em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais o que faz com que sejam muitas vezes incapazes de desempenhar tarefas adequadas à sua idade cronológica (Correia, 2004).

2. Evolução do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Antes de mais parece-nos relevante referir, de forma sintetizada, o percurso histórico do conceito de DA. São quatro os momentos essenciais deste percurso: a fase de fundação (1800-1930), a fase de transição (1930-1963), a fase de integração (1963-1980) e a fase contemporânea (1980 até à atualidade). Este foi o percurso efetuado nos Estados Unidos e ainda em muitos outros países onde esta problemática foi estudada (Castro & Gomes, 2000; Cruz, 2001, 2007, 2009; Lopes, 2005, 2010).

Na fase de fundação, verifica-se ter sido quase exclusivamente a medicina a interessar-se pela temática, remontando os estudos, com importância verdadeiramente científica a Francis Joseph Gall (1802, citado por Cruz, 2009) que relacionou determinadas lesões cerebrais e conseqüentes alterações de linguagem. Ainda nesta fase, outros médicos deram contributos importantes no estudo das habilidades necessárias à linguagem, entre outros destacaram-se Carl Wernick, Jackson, Head, Hinshelwood e Orton (Cruz, 2001, 2007, 2009; Lopes, 2005, 2010).

A fase de transição foi essencialmente representada por psicólogos e educadores que, fundamentando-se em muitos dos conhecimentos disponibilizados pelos médicos da fase anterior, elaboraram testes e programas variados, tendo em vista a recuperação de várias habilidades, nomeadamente linguísticas (Cruz, 2001, 2007, 2009; Lopes, 2005, 2010).

As duas fases acima mencionadas permitiram que as DA passassem a ser vistas como uma área específica e como um objeto de estudo (Cruz, 2001, 2009). Tal facto possibilitou que na fase de integração o termo DA, apresentado por Samuel Kirk (1962, citado por Cruz, 2009) fosse bem aceite pelos estudiosos destas matérias, visto a mesma se afastar da componente clínica que alguns autores e educadores relutavam em aceitar, passando a tónica para o campo educacional. Foi nesta fase que muitos profissionais se especializaram e que se propagaram métodos de avaliação, diagnóstico e intervenção para serem amplamente aplicados às crianças que apresentam as recém-denominadas DAE (Castro & Gomes, 2000; Cruz, 2001, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Lopes, 2005, 2010).

Na fase contemporânea é crescente o interesse pelos problemas que podem manifestar-se ao longo do processo ensino e aprendizagem, começando-se a desenhar tendências para alargar o diagnóstico e a intervenção nas DAE, muito para além da

idade escolar usual, recorrendo-se em ambas às novas tecnologias. É ainda um momento de contribuições e investigações multidisciplinares no desenvolvimento de métodos de avaliação, diagnóstico e intervenção (Castro & Gomes, 2000; Cruz, 2001, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Lopes, 2005, 2010).

Rebelo (1993), procurando a origem das DA, adota a classificação de Adelman e Taylor (1986) e propõe uma tipologia de âmbito geral, simples e funcional dividindo-as em quatro grupos: o primeiro grupo abrange os problemas que decorrem de fatores externos ao aluno. Estes problemas podem estar relacionados com ambientes escolares inadequados, sejam eles devidos a insuficiência de recursos ou a práticas inapropriadas. Estes fatores podem ser inerentes ao ambiente familiar do aluno (perturbações afetivas e emocionais, baixo nível socioeconómico, pertença a minorias étnicas ou culturais e baixas expectativas escolares) ou até mesmo à própria escola que não está preparada para lidar com a diferença e a heterogeneidade dos alunos.

O segundo grupo aborda problemas que se articulam com fatores intra individuais, conjugados com fatores ambientais. Aqui, o nível de maturação dos alunos não se adequa às exigências escolares, notando-se um desfasamento entre os momentos de aprendizagem e as características inerentes ao aluno (Carvalho, 2011; Rebelo, 1993).

O terceiro grupo abarca os distúrbios de aprendizagem, com causas intra individuais do foro neurológico (disfunções cerebrais mínimas ou disfunções neurológicas) que interferem tanto com a perceção como com o processamento linguístico. Neste grupo, encontramos a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia (Rebelo, 1993). O quarto grupo engloba as dificuldades do tipo mais grave, tais como o autismo, a DID e problemas emocionais graves (Carvalho, 2011; Rebelo, 1993).

Por seu lado, Cruz e Fonseca (2002); Fonseca (2008) e Lopes (2005, 2010) são de opinião que se deve excluir uma parte dos problemas anteriormente apresentados, defendendo que, para identificar alunos com DA devem ser eliminados os fatores socioeconómicos e exógenos, dado que a natureza do problema é outra, sendo que as DA são uma consequência e não a causa do problema. Contudo há que ter em atenção a existência de condições pedagógicas adequadas quando se pretende definir uma DA. Isto significa que, na presença de uma pedagogia adequada, haverá DA apenas se as dificuldades se mantiverem.

Podemos concluir que as DA podem, então, surgir em qualquer situação, idade ou momento do percurso escolar de um aluno e acredita-se que estejam intimamente

relacionadas com a história prévia de atraso na aquisição da linguagem. As dificuldades na aquisição da linguagem refletem alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita, daí que a necessidade de identificação precoce dessas alterações no curso normal do desenvolvimento evita posteriores consequências educacionais e sociais (Correia, 2004; Cruz, 2001, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2003; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

Nas nossas escolas há muitos alunos com DA que têm um rendimento escolar abaixo do esperado, rejeitam a escola porque não aprendem e vivem em permanente sofrimento. Se o problema não for detetado e equacionado adequadamente, agudiza-se e a criança ou o adolescente desencadeia um processo de conflituosidade não só para com a escola como para com a família e o meio social. Daqui resulta que o seu desenvolvimento como pessoa fica comprometido, tornando-se, portanto, urgente, identificar tais alunos e concertar estratégias no sentido de se superarem as dificuldades evidenciadas. O despiste de situações de DA e a sua identificação é indispensável para que se faça uma intervenção pedagógica adequada à vida escolar do aluno em causa (Correia, 2004; Cruz, 2001, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

3. Manifestações das Dificuldades de Aprendizagem

Os alunos com DA apresentam disfunções em capacidades essenciais para uma aprendizagem efetiva, apresentando, muitas vezes, problemas na compreensão daquilo que foi lido, organização e retenção da informação e na interpretação de textos. Apresentam, ainda, lentidão ao processar informações, possuem recursos pobres para a escrita, revelam problemas de organização espacial e não se conseguem concentrar nas tarefas propostas, notando-se que todas estas características acarretam dificuldades de comunicação e hábitos de estudo ineficazes (Correia, 2004, 2008; Correia & Martins, 2000; Cruz, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

De acordo com o que está descrito na literatura especializada, o conceito de DA surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como a leitura, a escrita ou o cálculo. Este

conceito subentendeu, de imediato, uma inabilidade para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta. Quando um aluno apresenta um potencial intelectual bastante abaixo da média, faz aprendizagens e tem realizações consentâneas com o seu potencial, não apresentando, portanto, DA, mas sim uma outra problemática, comumente designada por DID (Correia, 2004, 2008; Correia & Martins, 2000; Cruz, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

Na perspetiva dos referidos autores, os alunos que manifestam DA caracterizam-se por manifestarem uma discrepância significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível de realização escolar atual; apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem; não exibir sinais de DID, perturbações emocionais ou privação sensorial; evidenciar dificuldades percetivas, disparidades em vários aspetos de comportamento e problemas no processamento da informação e apresentar ou não uma disfunção no Sistema Nervoso Central.

A definição do NJCLD (1994, citado por Correia, 2004), anteriormente abordada, permite-nos concluir que já são consensuais, alguns aspetos, designadamente quando os problemas de aprendizagem são derivados de questões sócia afetivas, de meios sócio culturalmente desfavorecidos, de *handicaps* sensoriais ou DID, não são considerados DA ou distúrbios de aprendizagem e uma criança com DA pode revelar um baixo desempenho em três áreas: leitura, escrita e/ou cálculo (Cruz & Fonseca, 2002; Fonseca, 2008).

4. Dificuldades de Aprendizagem Específicas

As DAE, que se estima afetarem com maior incidência o sexo masculino, são genericamente designadas por dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia, em sentido lato, é uma DA na linguagem: em leitura, soletração, escrita, em linguagem expressiva ou recetiva, em razão e cálculo matemático, como a linguagem corporal e social (Correia, 2004, 2008; Correia & Martins, 2000; Cruz, 2007, 2009; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

Neste raciocínio, Correia (2008) defende que as DAE dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, ou seja, como a recebe, a inclui, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Podem, assim manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou

resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.

Em relação à educação dos alunos com DAE, a aprendizagem depende da qualidade dos programas e serviços providenciados, é essencial a realização de uma avaliação sistemática e contínua dos programas e da sua eficácia, no que se refere à produção dos objetivos de longo termo desejados (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

As necessidades educativas, sociais e emocionais do indivíduo, os tipos de dificuldade e o grau de severidade devem determinar a conceção e implementação dos programas e serviços educativos, sendo essencial realizar os ajustes adequados aos atuais programas educacionais e serviços relacionados, para análise dos seus progressos e necessidades. A aceitação social destes alunos requer a sensibilidade de toda a comunidade educativa (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

No que respeita aos problemas relacionados com a educação em classes do ensino regular, frequentemente é requerido ao professor que adira a um currículo e a um conjunto de materiais prescritos, pelo que estes podem não ter agilidade para dar resposta às necessidades de cada aluno com DAE. Muitos não estão preparados dada a falta de formação para providenciar a vasta diversidade de alunos na sala de aula. O tempo e apoio para fazer o planeamento e avaliação contínua, são muitas vezes inadequados, para efetuar os ajustamentos aos programas e serviços dos alunos. Os serviços de apoio, materiais e tecnologias adequadas, tanto para o professor como para estes alunos, podem não estar disponíveis (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

De acordo com a investigação, seria uma mais-valia para a equipa educativa que observasse os alunos atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para reconhecerem a sua especificidade de entre as DAE e, desta forma, poderem atendê-los eficazmente (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010).

5. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura

A leitura é um processo complexo que se desenvolve gradualmente, segundo várias fases e a maioria dos alunos, ao entrar para a escola, aprende a ler sem grandes dificuldades se a instrução for adequada, mas para alguns não é satisfatório e, então, manifestam DA nesta área (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

A tipologia de crianças e jovens que podem manifestar dificuldades na aquisição da leitura é bastante diversificada e pode levar a confusões, pois deverá estabelecer-se uma distinção entre as diferentes situações de DA. Por um lado, a origem das dificuldades na leitura encontra-se na existência de casos com défices biológicos que dificultam o processamento da relação entre os sons e os símbolos e, por outro lado, as situações cuja origem das dificuldades é envolvimento, ou seja, uma instrução na leitura inadequada ou pobre (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Muitas pessoas têm presente a ideia de que falar de crianças que manifestam DA na leitura são consideradas disléxicas, devido a alterações na capacidade de ler. Na verdade, a palavra dislexia aplica-se nos casos em que os défices na leitura se manifestam devido a uma presumível disfunção neurológica surgida durante o desenvolvimento da pessoa (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Deste modo, Cruz (2007) refere que são vários os autores que sugerem dois tipos de DA na leitura, as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura (resultam de fatores exteriores à pessoa) e as DAE da leitura ou dislexia (ao nível cognitivo e neurológico, não existindo uma razão evidente). A nomenclatura de Heaton e Winterson (1996) equipara as causas visíveis às dificuldades gerais (baixa inteligência, escolaridade inadequada ou interrompida, desvantagens socioeconómicas, deficiência sensorial/física, desordem neurológica visível e problemas emocionais) e as desvantagens escondidas às dificuldades específicas como a dislexia (Cruz, 2001, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002).

Atualmente é importante considerar a caracterização cognitiva e linguística dos alunos com DA para a compreensão da sua atividade integral. Esta caracterização permite perceber que as questões como a reatividade emocional de muitos alunos conduzidos ao fracasso escolar poderão estar na origem de comportamentos ansiosos, insónias, perturbações gástricas e fobias escolares (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2001, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Contrariamente ao que é comparativamente popular, raros são os casos em que na base das DA estão perturbações emocionais e não é difícil vislumbrar, em muitos alunos com DA, problemas emocionais decorrentes da gravidade do sub-rendimento académico. Nesta perspetiva, esta relação põe em causa a compreensão da dinâmica interna destes alunos e a sua extrema dificuldade em lidar com o fracasso escolar, uma vez que ao ingressarem na escola com expectativas positivas e se deparam com estas dificuldades, rapidamente, essas expectativas diminuem, assim como os níveis de motivação para a sua realização académica (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Lamentavelmente, as características cognitivas das crianças do ensino pré-escolar nem sempre são identificadas, pois, raramente se promovem as competências cognitivas de base para o sucesso escolar, correndo o risco de existirem futuras DA (Cruz, 2001, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002). Todavia, esta área tem sido alvo de investigação comprovando que crianças que apresentam défices específicos ao nível da utilização dos sons da língua materna, transformados numa sensibilidade fonológica reduzida, manifestam uma colisão direta em problemas de aprendizagem da leitura e escrita e do decorrente desenvolvimento da CF e Consciência Fonémica (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo têm um efeito prejudicial sobre todas as aprendizagens, não só porque as crianças sem dificuldades, ao contrário das crianças com DA, rapidamente passam do aprender a ler para o ler para aprender, mas também devido aos fatores de ordem afetiva e de cognição negativa na realização das tarefas, assim como, se inibem nas novas aprendizagens (Correia, 2004,

2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Considera-se que a percepção que estes alunos têm de incompetência leva-os a lutar para evitar o insucesso mais do que a lutar pelo sucesso. Isto justifica muitas das estratégias que utilizam em sala de aula desde um evitar realizar tarefas, mostrar um envolvimento falso ou pura e simplesmente optar pela realização de tarefas impossíveis ou fáceis demais com o objetivo de proteger a autoestima geral e a autoestima escolar que, constantemente, são ameaçadas pela competitividade e desafio (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Os comportamentos em sala de aula são sempre motivados por razões emocionais, intelectuais, relacionais, entre outros, coletivamente ou isoladamente e para que as estratégias de atuação com alunos com DA/DAE sejam bem-sucedidas é indispensável identificar a origem e as razões do insucesso e, para isso, tem de se ter em conta um conjunto de variáveis cognitivas em que a inteligência, a memória, a atenção e a motivação adotem um papel de particular importância (Correia, 2004, 2008; Cruz, 2007, 2009; Cruz & Fonseca, 2002; Dockrell & McShane, 2000; Fonseca, 2008; Lopes, 2005, 2010; Shaywitz, 2008; Viana, 2005; Viana & Ribeiro, 2009).

Lopes (2005) explicita alguns processos cognitivos abarcando áreas como a inteligência, a linguagem, o estilo cognitivo, a atenção e a memória e refere que existe uma profunda interatividade entre eles. Contudo, é importante que cada uma destas variáveis seja concetualizada e se esclareça o seu papel na aprendizagem, para que as suas relações sejam bem compreendidas pelos agentes de educação.

O autor supracitado refere, ainda, que a investigação sobre DA/DAE em Portugal é incipiente, tal como o número de publicações disponíveis no mercado. Por este motivo, uma série de questões merecem uma abordagem prévia à sua definição, caracterização, avaliação e intervenção. É praticamente consensual que as DA/DAE devam ser alvo de uma intervenção multidisciplinar, o que significa que deverão ser vários os profissionais implicados na sua abordagem. Torna-se imperativo reconhecer que os alunos com DA sejam quais forem as suas características, devam ser sujeitos a observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes (Lopes, 2005, 2010).

Neste seguimento, as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem da leitura prendem-se, segundo a investigação, com dificuldades no desenvolvimento da

CF. Para isso, o docente deverá intervir com metodologias, estratégias e práticas eficazes devidamente planeadas e organizadas, baseadas na investigação científica, pois só assim estaremos conscientes que os resultados serão mais eficazes e os alunos terão progressos significativos na aprendizagem da compreensão leitora. De facto, a investigação tem demonstrado que existe uma relação direta entre a CF e a capacidade de compreensão leitora, sendo que a primeira é um fator que prediz a capacidade da segunda (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Cruz, 2007, 2009; Duarte, 2000, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Lamprech & Santos, 2007; Litt, 2010; Mateus et al., 2005; Vega, 2010; Viana, 2005, 2006; Viana & Ribeiro, 2009; Viana & Teixeira, 2002).

Face ao exposto, abordaremos, de seguida, a importância da CF na aprendizagem da leitura e como se pode verificar regularmente as competências adquiridas pelos alunos recorrendo a um cronograma de avaliação do desenvolvimento da CF.

Capítulo II - A Consciência Fonológica e a Leitura

No presente capítulo abordaremos alguns conceitos e conteúdos teóricos pertinentes, o qual poderá constituir uma mais-valia na avaliação do desenvolvimento da CF dos alunos.

1. Conceito de Consciência Fonológica e Consciência Fonémica

A importância do treino da CF está diretamente relacionada com a possibilidade desta capacidade constituir um pré-requisito para a alfabetização. Desta forma, podemos prever se um aluno fará a aprendizagem da leitura com sucesso ou não, pois uma identificação atempada de alunos com possível risco de apresentarem DA, nomeadamente na leitura, permitirá a implementação de programas de intervenção adequados, com o intuito de se evitarem os problemas inerentes a essas dificuldades (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Cruz, 2007, 2009; Duarte, 2000, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Lamprech & Santos, 2007; Litt, 2010; Mateus et al., 2005; Vega, 2010; Viana, 2005, 2006; Viana & Ribeiro, 2009; Viana & Teixeira, 2002).

Segundo alguns autores, a CF é a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades da oralidade (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2001, 2007; Duarte, 2000; Freitas et al., 2007; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Para Freitas e colaboradores (2007), a CF subdivide-se em três tipos quando a criança revela consciência silábica ao isolar sílabas (e.g., pra.tos); revela consciência intrassilábica ao isolar unidades dentro da sílaba (e.g., pr.a-t.os) e revela consciência fonémica ou segmental ao isolar sons da fala (e.g., p.r.a.t.o.s). Ou seja, “CF é a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala” (p. 9).

Outros autores defendem a ideia de que CF constitui um dos níveis de conhecimento da consciência linguística ou metalinguagem, mais ampla, que também abrange os aspetos morfológico, semântico, sintático e pragmático da linguagem (Alves, Castro & Correia, 2010; Chard & Dickson, 1999; Wolff, 2009; Silva, 2002; Silva, 2004; Silva, 2007; Viana, 2005, 2006). Por sua vez, explicam que a CF é como uma capacidade metalinguística, em que a perceção é dirigida aos segmentos sonoros da fala, permite a sua identificação e manipulação e evolui da identificação de rimas e sílabas para ser possível identificar elementos discretos (fonemas), existentes na fala (Adams et

al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2000, 2001, 2007; Chard & Dickson, 1999; Freitas, 2010; Freitas et al., 2007; Lamprecht & Santos, 2007; Litt, 2010; Lopes, 2004; Mateus et al., 2005; Silva, 2002; Silva, 2004; Silva, 2007; Vega, 2010; Viana, 2002, 2005, 2006, 2007). Também referem que um aluno revela capacidades de analisar propositadamente segmentos fonológicos, dependendo da sua idade, capacidade metacognitiva, escolarização e do tipo de tarefa metafonológica a ser realizada, da qual poderá exigir a utilização de informações armazenadas no sistema fonológico do aluno.

A escala de desenvolvimento da CF sugerida por Chard e Dickson (1999) pretende reproduzir uma hierarquia ou um *continuum* de complexidade das atividades de CF, desde as tarefas menos complexas que dizem respeito às canções que envolvem rimas e segmentação frásica. Num plano mediano, os referidos autores sugerem tarefas de segmentação e manipulação de sílabas. Nas tarefas que consideram de elevado grau de exigência, (meta) fonológica, propõem as tarefas de consciência intrassilábica, nomeadamente manipulação e segmentação intrassilábica, considerando as tarefas de manipulação e segmentação de fonemas (fonémica), as mais complexas.

Nesta abordagem, a CF é a habilidade metalinguística das características formais da linguagem compreendida por dois níveis: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; e a consciência de que estas unidades distintas se repetem em diferentes palavras faladas (Castro & Gomes, 2000; Crepaldi & Duarte, 2003; Duarte, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Litt, 2010; Pereira, 2011; Silva, 2002; Silva, 2004; Silva, 2007).

Tal perspetiva implica, geralmente, que as dificuldades acentuadas na aquisição da leitura e escrita, apresentadas pelos alunos, se prendem com dificuldades na aquisição da CF (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Castro & Gomes, 2000; Crepaldi & Duarte, 2003; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Litt, 2010; Lopes, 2004; Mateus et al., 2005; McGuinness, 2006; Pereira, 2011; Silva, 2002; Silva, 2004; Silva, 2007; Vega, 2010; Viana, 2001, 2005, 2006). As pesquisas realizadas pelos autores referem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar em determinadas tarefas de CF é situação para o sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, o mesmo acontece com alunos que apresentam NEE.

As diferentes formas linguísticas “ que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando a sua consciência fonológica” (Pereira, 2011, p. 72). Sendo assim,

o autor propõe que a CF seja formada por sub-habilidades destacando as rimas e aliterações, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonémica. No seu programa de neurociência em intervenção em leitura e escrita Pereira (2011) desenvolveu um conjunto de exercícios para o treino da CF, integrando exercícios de consciência sintática: com influência na produção de textos, o que permite focalizar palavras (categorias gramaticais) e a sua posição na frase; consciência silábica: consistindo na capacidade de segmentar as palavras em sílabas bem como contar o número de sílabas (inicial ou final de uma determinada palavra) e subtrair uma sílaba das palavras; e consciência fonémica: consistindo na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Esta atividade é a última a ser adquirida pela criança, uma vez que, de acordo com o autor, é a capacidade mais refinada da CF.

Da mesma opinião partilham Lamprech e Santos (2007), Wolff (2009), Litt (2010) e Vega (2010) ao afirmarem que a consciência fonémica é a habilidade que mais espelha o desenvolvimento de CF e que está mais relacionada com a aprendizagem da escrita. Deste modo, quanto mais rico (em narrativas, poesia e música...) for o conhecimento da língua oral, maior será a base sobre a qual se determinará as habilidades para a leitura e a escrita.

2. Desenvolvimento da Consciência Fonológica

Através da voz, para comunicar a criança produz sons desde o nascimento e, por volta dos cinco anos de idade, surge um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado desenvolvimento fonológico, que é considerado, a capacidade para discriminar e para articular inteligivelmente todos os sons da língua. Este processo é, naturalmente, percorrido por todos os alunos (Adams et al., 2006; Alves et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Castro & Gomes, 2000; Crepaldi & Duarte, 2003, Duarte, 2008; Freitas et al., 2010; Freitas et al., 2007; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Litt, 2010; Lopes, 2004; Mateus et al., 2005; McGuinness, 2006; Pereira, 2011; Vega, 2010; Viana, 2001, 2005, 2006).

Os autores referem que a capacidade para discriminar os sons da fala é inata a todas as crianças desde o nascimento, reagindo a variações acústicas relacionadas com a voz humana. Pouco a pouco, vai reconhecendo a voz da mãe e outras vozes masculinas e femininas, identifica padrões de entoação e ritmo, vai reagindo a perguntas, ordens ou manifestações com entoação de carinho ou zanga.

Os alunos utilizam o conhecimento fonológico através de processos de redução/omissão, deturpação, repetição, substituição e inserção de sons, que desaparecem à medida que o controlo motor se instala, pois, geralmente o conhecimento fonológico da língua materna só está estabilizado quando as crianças ingressam no 1.º Ciclo (Alves et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Shaywitz, 2008; Sim-Sim, 1998, 2001, 2010; Sim-Sim et al., 2008, 2010; Viana, 2002a, 2002b, 2006).

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Neste sentido, trata-se de uma complexa tarefa que envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo emocional (Adams et al., 2006; Alves et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Castro & Gomes, 2000; Crepaldi & Duarte, 2003; Freitas et al., 2010; Freitas et al., 2007; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Litt, 2010; Lopes, 2004; Mateus et al., 2005; McGuinness, 2006; Pereira, 2011; Vega, 2010; Viana, 2001, 2005, 2006). Na perspetiva destes autores para aprender a ler e a escrever, em função de um código alfabético em que as palavras escritas são compostas por letras convencionalmente associadas a segmentos fónicos das palavras da língua oral, é necessário que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral, da qual já é um falante exímio quando entra na escola. Esta capacidade é designada por CF e é com base nela que a criança se torna capaz de separar a estrutura fónica de um enunciado do seu significado específico.

Assim sendo, ao concetualizar a CF remetem-nos para as diferentes formas de analisar as palavras nos seus segmentos orais, em que se considera a existência de três níveis: o das sílabas, o das unidades intrassilábicas e o fonémico ou segmental. Os alunos ao isolarem as sílabas revelam consciência silábica (pra.tos). Este processo deverá iniciar-se pelo treino da consciência silábica cuja capacidade todas as crianças possuem naturalmente quando entram para a escola (Freitas et al., 2007; Sim-Sim et al., 2008).

Freitas e colaboradores (2007) consideram que a sílaba “(...) é a unidade oral de segmentação mais pequena que é possível articular independentemente” (p. 9). Por conseguinte, a CF é a capacidade de segmentar a linguagem oral em unidades linguísticas (palavras, sílabas e fonemas).

Assim, os alunos terão de perceber, de forma global, o tamanho da palavra e de considerarem as semelhanças fonológicas existentes entre as palavras, no sentido de

serem capazes de segmentar e manipular as unidades linguísticas. Esta capacidade progride com o desenvolvimento fonológico da criança, integrando o processamento fonológico, ou seja, o conjunto de operações mentais de processamento da informação assentes na estrutura fonológica da linguagem oral (Alves et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Shaywitz, 2008).

A consciência fonémica requer um ensino explícito pela introdução de um sistema alfabético e fornecimento de instruções acerca da estrutura da escrita, pelo contrário, a consciência suprafonémica não exige este tipo de ensino, desenvolvendo-se de forma espontânea com a identificação da sílaba como uma unidade discreta de fala, ou seja, mais facilmente detetável na sequência sonora. O sistema alfabético é essencial para esta aquisição, pois estabelece uma correspondência entre os sons da fala e os símbolos gráficos (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Castro & Gomes, 2000; Crepaldi & Duarte, 2003; Duarte, 2008; Freitas et al., 2010; Freitas et al., 2007; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Litt, 2010; Lopes, 2004; Mateus et al., 2005; McGuinness, 2006; Pereira, 2011; Vega, 2010; Viana, 2001, 2005, 2006).

As investigações realizadas tiveram como objetivo provar a eficácia do método fónico. Para tal, compararam a *performance* de crianças em atividades de CF com e sem NEE, no que respeita à aquisição da leitura e escrita, antes e após o treino. Assim, concluíram que as crianças envolvidas neste procedimento apresentaram melhorias significativas relativamente às competências de CF e de leitura e escrita, comparativamente ao grupo de controlo. Esta informação evidencia o papel fundamental da inserção de atividades que estimulem o desenvolvimento da CF nos programas de ensino da leitura e da escrita e a memória auditiva, pois é necessário reter o conteúdo frásico e ter tempo suficiente para lhe extrair o significado (Alves et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2001, 2007).

Durante os primeiros anos, desenvolve-se quase sem recurso as capacidades metalinguísticas, pelo que, para aprender a falar, as crianças não necessitam destas complexas capacidades (Capovilla & Capovilla, 2001, 2007). No entanto, elas assumem especial relevo para a aprendizagem da leitura e da escrita, particularmente a capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e suas combinações. Embora durante o desenvolvimento da leitura e escrita haja uma relação recíproca entre ambas e a CF, a noção de fonema à entrada para a escola é o mais forte preditor de sucesso para um bom desenvolvimento da leitura e escrita. Ainda, de acordo com os referidos autores, muitas crianças ingressam na escola com níveis de CF abaixo da média e sendo esta capacidade

tão importante para a aprendizagem posterior da leitura, deve-se implementar estratégias promotoras desta capacidade, especialmente com alunos com NEE (Capovilla & Capovilla, 2001, 2007).

Assim, segundo Viana (2006), “a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada” (p. 7). Ou seja, seria imprescindível que educadores e professores fossem conhecedores dos principais padrões e etapas deste processamento, a fim de poderem mobilizar as estratégias pedagógicas apropriadas para compensar os défices de partida de muitos alunos.

3. Níveis de Consciência Fonológica

O termo CF remete-nos para a consciência da estrutura sonora da palavra e para a compreensão de que esta é constituída por unidades hierarquicamente inferiores, de diferentes naturezas e dimensões, ou seja, unidades mais pequenas (Adams, 1998; Adams et al., 2006; Freitas et al., 2010; Pereira, 2010; Sim-Sim, 1998, 2001; Sim-Sim et al., 2008). Essas unidades são caracterizadas pela sílaba (consciência silábica), os constituintes silábicos (consciência intrassilábica) e o segmento (consciência fonémica ou segmental).

Partindo do pressuposto de que todas as crianças são capazes de realizar tarefas silábicas com algum sucesso, pois as sílabas são unidades perceptivas salientes mas, sistematicamente, falham em tarefas que implicam os segmentos fonémicos (Adams, 1998; Adams et al., 2006; Freitas et al., 2010; Pereira, 2009; Sim-Sim, 1998, 2001; Sim-Sim et al., 2008).

Neste contexto, Sim-Sim e colaboradores (2008) ressalta que as dificuldades na realização das tarefas de segmentação fonémica decorrem do facto de os fonemas serem entidades abstratas, ou seja, são coarticuladas “(...) não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras” (p. 50). Isto quer dizer que um determinado fonema alvo apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos fonemas que o antecipam ou procedem no contexto da palavra. Este aspeto torna extremamente complexa a apreensão isolada de cada fonema (por exemplo: nas palavras pato e pipa o som /p/ é diferente porque depende da vogal que se lhe segue) (Sim-Sim et al., 2008).

Deste modo, Freitas e colaboradores (2007) sugerem que o desenvolvimento da consciência silábica se antepõe ao da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Acrescentam, que “(...) um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito” (p. 10). Outra dificuldade que se prende com a dimensão das unidades de manipular (rimas, sílabas ou fonemas) relaciona-se com a síntese, análise, deteção de sons comuns ou manipulação que a tarefa fonológica exige. O mesmo acontece com tarefas de segmentação silábica em deteção de sílabas comuns, pois implicam uma enorme sobrecarga de memória, principalmente, com crianças do ensino pré-escolar (Freitas et al., 2007).

Para Freitas (1993, citada por Rios, 2011) “(...) as primeiras produções das crianças assumem, preferencialmente, um formato silábico em prol de um formato segmental” (p. 35). A mesma autora acrescenta que o formato fonético dominante correspondente a um grupo de sons (CV) consoante/vogal ou (CVCV) consoante/vogal/consoante/vogal com tendência a obedecer ao padrão silábico universal consoante/vogal (CV) sendo a estrutura silábica mais frequente nos idiomas do mundo ter o formato consoante/vogal (CV) de Jakobson (1941-1968).

A capacidade que as crianças têm em isolar e identificar as unidades fonológicas no interior das palavras é entendida, segundo Freitas e colaboradores (2007), como “(...) expressão da sua consciência fonológica” (p. 9) e que se subdivide em três níveis: a consciência da fronteira da palavra, a consciência intrassilábica (constituintes da sílaba) e a consciência fonémica (fonemas, segmentos e sons da fala), que iremos abordar de seguida.

3.1. Consciência da Fronteira da Palavra

O aluno manifesta problemas na identificação das fronteiras das palavras apenas processando o som final (Duarte, 2000, 2008; Freitas et al., 2007; Sim-Sim et al., 2008). No que diz respeito à consciência da unidade da palavra, Freitas e colaboradores (2007) exemplificam da seguinte forma: e.g., o determinante em os amigos, o som [z] é pronunciado desta maneira, zamigos, uz migu], como se fizesse parte da palavra amigos. O mesmo acontece quando as crianças pronunciam a palavra umbigo processando a sílaba inicial como um quantificador, dois bigos. O contrário acontece quando as

crianças processam duas unidades lexicais como sendo uma só palavra, como é o caso da palavra sete e anão, que pronunciam setanão.

A consciência das fronteiras das palavras apesar de se pensar estar estabilizada em crianças do 1.º e iclos poderá, no entanto, não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, isto quer dizer que se deverá trabalhar a identificação da unidade da palavra em contexto letivo (Freitas et al., 2007).

3.2. Consciência Intrassilábica

A consciência intrassilábica e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento. Freitas e colaboradores (2007) referem que na consciência intrassilábica o que está em causa é a “(...) capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba” (p. 11). Por exemplo, se o aluno está a treinar a sua consciência intrassilábica ao substituir o grupo de consoantes [pr] por /p/ na sílaba [pra] da palavra prato cria uma nova palavra (pato).

Não obstante, são poucas as crianças que apresentam sensibilidade às unidades segmentais à entrada na escola (Adams et al., 2006; Alves et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas, 2010; Freitas et al., 2007; Mateus et al., 2005; McGuinness, 2006; Sim-Sim, 1998, 2001, 2010; Sim-Sim et al., 2008). Isto não quer dizer que não possam existir crianças que manifestem sensibilidade precoce a alguns aspetos segmentais, como é o caso do exemplo sugerido por Freitas e colaboradores (2007) do contraste dos fonemas [t] / [tʰ] na melodia brasileira.

3.3. Constituintes da Sílaba

Nas últimas décadas, a investigação tem apontado para a relevância em descrever a sílaba em termos da sua estrutura interna.

No modelo de Ataque-Rima, a unidade sílaba não domina diretamente as unidades segmentais, pois estas agrupam-se em constituintes de planos intermédios, que são dominados pelo nó máximo (e.g., o nó sílaba). Sendo assim, a sílaba é uma unidade prosódica organizada hierarquicamente em constituintes silábicos. O Ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo não estar preenchido. Em termos de estrutura determina três tipos de Ataques, o

simples, o vazio e o ramificado (Alves et al., 2010; Freitas et al., 2007; Mateus et al., 2005; Sim-Sim & Viana, 2007). A mais frequente das três estruturas é o Ataque simples que admite a presença de qualquer entendimento consoante do português (Alves et al., 2010; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007).

Como se pode verificar, o Ataque vazio não domina qualquer consoante, em Ataques simples todas as consoantes podem ocorrer (oclusivas, fricativas, nasais e líquidas) e no Ataque ramificado é possível encontrar sequências de obstruente que podem ser oclusivas ou fricativas seguidas de uma líquida que pode ser vibrante ou lateral (Alves et al., 2010; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Gonçalves, 2008; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007).

O Núcleo é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba associada ou não, a uma semivogal. O núcleo domina um ditongo crescente se a semivogal suceder antes da vogal (e.g., “piar”) e domina um ditongo decrescente se a semivogal surgir depois da vogal (e.g., “pauta”) (Alves et al., 2010; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Gonçalves, 2008; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007).

A Coda é o constituinte silábico que domina as consoantes à direita da vogal e pode ser ramificada ou não ramificada, embora no português só existam codas não ramificadas. A Rima é o constituinte silábico que agrega o Núcleo e a Coda, pois existe uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo. As Rimas podem ser rimas não ramificadas e rimas ramificadas (Alves et al., 2010; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Gonçalves, 2008; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007).

3.4. Consciência Fonémica: Fonemas, Segmentos e Sons da Fala

Estudos realizados revelaram que os alunos portugueses e de outras nacionalidades ao entrarem para a escola manifestam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008).

Os mesmos autores referem que a consciência fonémica e aprendizagem da leitura e da escrita dependem uma da outra, ou seja, a capacidade de manipular os sons da fala determina, em grande escala, o processo de aprendizagem da leitura, contribuindo para o desenvolvimento da consciência dos sons.

Partindo deste pressuposto, os autores sugerem que se deverá iniciar a aprendizagem pelo treino da consciência silábica, uma vez que, todas as crianças possuem esta consciência em fase de desenvolvimento avançado num determinado momento das suas vidas seguindo-se o treino da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica. Devem ser estimuladas, em contexto letivo, antes e durante o processo inicial do uso do código alfabético (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008).

De acordo com Sucena e Castro (2008), “(...) a competência de consciência fonológica no início da escolaridade é crucial para o desenvolvimento subsequente” (p. 49), ou seja, a aprendizagem da leitura tem por base a CF e o conhecimento das relações entre letras e sons que juntamente formam um fator preditor de leitura. Assim, os sons da fala são constituídos por unidades mais pequenas que se identificam num enunciado oral, cujas propriedades articulatórias são utilizados para descrever a identidade de cada uma dessas unidades, sendo estas as vogais, as semivogais e as consoantes (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Martins, 2005; Mateus et al., 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008).

De acordo com o padrão português existem catorze vogais (nove orais e cinco nasais) e quatro semivogais (duas orais e duas nasais) e são caracterizadas articulatoriamente, sendo produzidas com saída livre do ar através da cavidade oral. As vogais e semivogais caracterizam-se em função das propriedades segundo o ponto de articulação (adiantado/recuado, a posição do dorso da língua (baixo/médio/alto) e a posição dos lábios (não arredondado/arredondado) (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas, 2010, 2008, 2009; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Martins, 2005; Mateus et al., 2005; Sim-Sim et al., 2008, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008).

As consoantes correspondem a uma saída de ar total ou parcialmente, obstruída na cavidade oral e são caracterizadas pelo ponto de articulação que é o local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral (bilabial/labiodental /dental/alveolar /palatal /velar /uvular); pelo modo de articulação que é a forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supra globais (oclusivas/fricativa/nasal/ lateral /vibrante); e o vozeamento que é a vibração ou não das cordas vocais (vozeada ou não vozeada) (Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Martins, 2005; Mateus et al., 2005; Sim-Sim, 1998, 2001, 2010; Sucena & Castro, 2008).

Assim, Freitas e colaboradores (2007) salientam alguns exemplos, da forma como é possível chamar a atenção para estas propriedades em contexto letivo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, cujos termos, anteriormente apresentados se destinam, exclusivamente, aos professores adequando-se num contexto de apresentação de ferramentas de trabalho e facilitadores de tarefas de estimulação da CF dos alunos (Anexo I, Quadro n.º 2).

3.5. Treino de Consciência Fonológica

As pesquisas em leitura, nos últimos trinta anos, têm sido determinantes no que diz respeito à importância do treino de CF ou fonémica para o domínio do sistema de escrita alfabética (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Martins, 2005; Mateus et al., 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008).

Em consonância, McGuinness (2006) destaca a importância de se estabelecer uma distinção entre o conceito de CF que se refere “(...) a todas as unidades de som, incluindo a consciência da palavra, da sílaba e do fonema” (p. 119) e o conceito de consciência fonémica como sendo uma sub-habilidade que faz parte da CF. Assim, conforme o *National Reading Panel* (NRP, 2000 citado por McGuinness, 2006) em estudos realizados sobre a consciência fonémica, concluiu-se que o desenvolvimento em tarefas fonológicas está fortemente correlacionado com as habilidades de leitura e de soletração.

Nesta perspetiva, desde o nascimento que está presente na criança a consciência de diferentes fonemas e a sua análise operacionaliza-se por volta dos seis meses de idade, quando os bebés começam a proferir palavras no fluxo da fala e a construir um vocabulário recetivo (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008;

Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Martins, 2005; Mateus et al., 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008).

Para Chaney (1992), as crianças têm consciência dos sons individuais e autocorrigem os fonemas mal pronunciados na fala antes dos três anos de idade por meio do que Vihman (1993) considera *feedback* auditivo. Chaney (1992) verificou, ainda, que crianças com aproximadamente três anos de idade poderiam ouvir uma sequência de fonemas isolados, agrupá-los numa palavra e selecioná-la a partir de um conjunto de imagem com uma precisão acima da média (McGuinness, 2006).

Outra tarefa foi detetar um fonema mal pronunciado numa frase e corrigir o erro pronunciado. Por outro lado, a autora supra citada verificou DA nas crianças, com tarefas mais fáceis como jogos de palavras, rima e aliteração que, de acordo com a teoria do desenvolvimento da CF, são mais fáceis (McGuinness, 2006). Na perspectiva da autora estes resultados mostram a “(...) sensibilidade natural das crianças para as palavras e fonemas e a dificuldade em fazer julgamentos abstratos como, por exemplo, se fragmentos de palavras que têm sons parecidos” (p. 120).

Também estudos realizados com alunos com Síndrome de Down mostraram que estes são capazes de aprender as correspondências entre som/símbolo do código alfabético italiano simplesmente pela combinação e repetição e que eram capazes de ler (descodificar) palavras reais e sem sentido em níveis bem elevados. No entanto, não foram capazes de compreender o que liam em testes de consciência fonémica. Estes estudos referem que a consciência fonémica é difícil de ensinar porque os fonemas são coarticulados, difíceis de separar e porque, também, as consoantes não podem ser produzidas isoladas de uma vogal (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2000, 2007; Lara et al., 2007; McGuinness, 2006).

No entanto, estas afirmações não correspondem à realidade, uma vez que, as consoantes sonoras (/b/, /d/, /g/, /j/ e /l/) oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/), no caso português, podem ser controladas mantendo-se a vogal breve. Apesar de, os estudos demonstrarem que para as crianças terem uma boa sensibilidade fonémica precisam, realmente, de ter consciência dos fonemas para usar um sistema de escrita alfabética e para aprender a combinar cada fonema a seus símbolos escritos (Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Lara et al., 2007). Nesta abordagem, McGuinness (2006) propôs um programa especial de treino de consciência fonémica na prática. Iniciou com crianças a produzirem um fonema, isoladamente (e.g., [sss]) e, também fez com que as

crianças o descobrissem ao ouvir uma história simples que repetia o som muitas vezes. Apresentou uma história para introduzir o som /p/ como se pode observar no seguinte poema:

Quadro n.º 1- Apresentação da história para introduzir o som [p]

Pretty Penny is happy.
She has a pig named Poppy.

Poppy is pet.
The best pet yet.

Most pigs are sloppy.
Not Poppy.

Poppy is perfectly pink and pale.
From the top of her head
to the tip of her tail.

É o pinto pelado molhado...
De orvalho? Nada
É só um pinto que piiiiaaaa.
O pinto pia, a pipa pinga.
Pinga a pipa, o pinto pia.
Pinto pia, pipa pinga.

Quanto mais o pinto pia,
Mais a pipa pinga.
Pinto, Pia, Pipa, Pinga
Quem quiser
Que pinte o pinto!

Retirado de McGuiness (2006, p. 120) adaptado de Adams et al. (2006)

Retirado de McGuiness (2006, p. 120) adaptado de Pinto (2001)

Fonte: Retirado de McGuiness (2006, p. 120), adaptado de Adams et al. (2006).

O som [p] aparece nas palavras do poema no início, no meio e no fim e desta forma os alunos aprenderam a ouvir o som/fone [p] e a pronunciá-lo nas suas posições. Os alunos ao visualizarem a letra /p/ foi-lhes dito que essa letra representava o som/fone [p]. Seguidamente, os alunos praticaram a grafia do /p/ e repetiram o seu som até que a sua forma se gravou na memória. Ao serem produzidos, os sons vão sendo combinados para produzir palavras reais e com sentido e, desta forma, os alunos chegam ao que a McGuiness (2006) denomina de entendimento da lição, ou seja, compreendem o valor e o objetivo do exercício. Deste modo, os alunos aprendem a segmentar e a aglutinar fonemas através da visão e a escrever letras.

Estudos produzidos por Bus e Van Ijzendoorn (1999, citados por McGuiness, 2006) focalizaram, essencialmente, a consciência fonémica não incluindo o treino em rima e segmentação silábica e aferiram que “os estudos de treino resolveram a questão sobre o papel causal da consciência fonológica na aprendizagem da leitura” (p. 123), ou seja, o treino de tarefas de CF aumenta certamente as habilidades fonológicas e de leitura (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008; Vega,

2010). Assim, para McGuinness (2006), essas habilidades iniciam-se pela discriminação, em que o aluno deverá ser capaz de diferenciar fonemas destacando-se que “os sons [v] e [v] são os mesmos ou são diferentes” (p. 123). No reconhecimento deverá ser capaz de identificar ou produzir o som quando se pergunta qual a posição de um fonema numa palavra, a posição inicial, meio e final.

Na sequência deverá ser capaz de pronunciar fonemas na ordem em que aparecem numa palavra havendo três métodos de ensino: estender fonemas: [ppppaaaaiiii] para a palavra (pai); segmentar: ser capaz de isolar cada fonema em sequência [p], [a], [i]; agrupar: ser capaz de aglutinar os fonemas isolados para formar uma palavra cujos fones [p], [a], [i] formam a palavra (pai) (McGuinness, 2006).

Na manipulação deverá ser capaz de excluir, adicionar ou reverter sons individuais em palavras, mentalmente, e descobrir o que sobra e dizer a palavra “se tirarmos o som [s] da palavra (pasta), que palavra fica? Fica (pata)” (McGuinness, 2006, p. 124). A segmentação e aglutinação estão estreitamente relacionadas com a leitura e a soletração mesmo quando a criança demonstra habilidade na leitura, pois ao soletrar habilmente, o leitor analisa som a som numa velocidade surpreendente e a isso chama-se automatização (McGuinness, 2006).

Na Alemanha desenvolveram-se estudos sobre as unidades fonológicas em que utilizaram baterias extensivas e informativas de testes, mostrando as habilidades fonémicas que são mais fáceis ou mais difíceis de ensinar. Foram utilizados testes normalizados de prontidão de leitura que medem a consciência fonémica, memória fonológica e velocidade de processamento verbal bem como de atenção visual, da qual, foram aplicadas em primeiro lugar as unidades fonológicas maiores com palavras, sílabas e rimas e só depois as tarefas de análise fonémica (Capovilla & Capovilla, 2000, 2007; McGuinness, 2006).

A partir do exposto os supra citados autores afirmaram que, destes resultados, foi possível aferir que o treino de identificação fonémica e de sequência fonémica, segmentação e aglutinação, são as únicas habilidades de análise de consciência fonémica que dificultam de maneira constante os resultados nos testes de leitura. Ou seja, o treino das habilidades de consciência fonémica apresentou um elevado grau de dificuldade na sua realização, o que implica que o treino seja feito em separado.

Por sua vez, o *National Reading Panel* (2000, citado por McGuinness, 2006) proferiu no relatório que ensinar as crianças a manipular fonemas transfere e ajuda as

crianças a aprender a ler e a escrever. Desta forma, a consciência fonémica ajuda a leitura de palavras e a sua compreensão. Ensinar os alunos a segmentar e aglutinar fonemas beneficia a leitura mais que uma abordagem do tipo multi-habilidades. Ensinar os alunos a manipular fonemas com letras proporciona efeitos mais amplos que ensinar sem letras. Ensinar as crianças a aglutinar os fonemas representados pelas letras é o equivalente da instrução de descodificação na aprendizagem da leitura (McGuinness, 2006).

Aproximando-se desta linha de pensamento as atividades destinadas a desenvolver a consciência fonológica levam os alunos a experimentar os fonemas e a manipulá-los em sílabas e palavras faladas, sendo altamente eficazes em melhorar a aquisição da leitura e escrita (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

Deste modo, o treino da CF deverá ser iniciado pelo treino por pistas quines-tésicas, auditivas, visuais, e tácteis por estimularem os canais sensoriais da criança, existentes desde muito cedo no seu desenvolvimento e por melhor promoverem a consciência dos aspetos fonológicos que se pretendem desenvolver (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

Da mesma forma, sugerem uma sequência de exercícios organizada em três blocos ou unidades (treino da discriminação auditiva; treino da CF subdividida em consciência de palavra, silábica e fonémica ou segmental), cronograma e avaliação, com um aumento gradual da complexidade das tarefas e das estruturas a trabalhar. Asseveram, ainda, que estas atividades também devem ser utilizadas nas aulas de apoio com alunos que manifestam DA e NEE (Adams, 1998; Adams et al., 2006; Capovilla & Capovilla, 2007; Crepaldi & Duarte, 2003; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; McGuinness, 2006; Sim-Sim et al., 2008; Viana, 2005, 2006).

3.6. Avaliação da Consciência Fonológica

A CF desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura no sistema alfabético, como é o caso do português, pois a aprendizagem da leitura e os programas

de estimulação de CF desenvolvem quer esta capacidade específica quer a capacidade de descodificação (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

De acordo com Sim-Sim e colaboradores (2008), a CF é a “capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” (p. 48). Ou seja, para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas (sons) ou grupos de sons dentro da sílaba (e.g., br.o-ca) e fonemas (que consiste na unidade sonora mais pequena) que integram as palavras.

Vários estudos desenvolvidos com alunos, referidos por Freitas e colaboradores (2010), têm mostrado que medidas de sensibilidade fonológica como a reconstituição e a supressão de fonemas no início e final de palavras são bons preditores de sucesso no início da aprendizagem da leitura e escrita na “(...) fase de descodificação” (p. 13). Ressalta, ainda que, na perspetiva desenvolvimentista, a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos, uma vez que, as crianças com relativa facilidade são capazes de indicar as sílabas da palavra (e.g., cavalo).

No entanto, manifestam muito mais dificuldades em indicar as unidades fonémicas da palavra (pá) porque quando proferimos esta palavra, os movimentos articulatorios necessários para produzir os fones [p] e [a] são realizados ao mesmo tempo tornando mais difícil a separação individual de cada um dos sons (Freitas et al., 2010).

Deste modo, a CF é um processo marcado pela continuidade e persistência do desenvolvimento do desempenho em que a criança deverá ter a oportunidade de se confrontar e de brincar conscientemente com os sons da sua própria língua, através de tarefas de rimas, aliteração, reconstrução, segmentação, manipulação, identificação silábica e intrassilábica (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2010; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

Os mesmos autores sugerem exercícios com tarefas de treino da discriminação auditiva e treino da CF: consciência da palavra, consciência silábica e consciência fonémica ou segmental (Anexo I, Quadro n.º 3).

Para avaliar o treino da CF, Freitas e colaboradores (2007) sugerem um cronograma e avaliação para verificação regular das competências adquiridas pelos alunos, adaptado de Adams e colaboradores (2006), referindo ainda que, se o professor investisse pelo menos quinze minutos diários para a exploração deste tipo de exercícios, seguramente este investimento daria bons frutos (Anexo I, Quadros n.º 4 e n.º 5).

Neste sentido, Sim-Sim e colaboradores (2008), para avaliar a CF, sugerem a utilização de vários tipos de tarefas envolvendo contagem de sílabas ou de fonemas, classificação, segmentação, síntese ou reconstrução e manipulação (Anexo I, Quadro n.º 6).

3.7. Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura

Nos códigos alfabéticos as letras representam os segmentos fonémicos permitindo através de um número limitado de símbolos (as letras), representam todas as palavras de uma língua por escrito (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

Consequentemente, o domínio do código alfabético obriga à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral e à apreensão de que as unidades codificadas são os fonemas. Sendo assim, para os autores a relação entre a linguagem oral e escrita faz com que a sensibilidade infantil da estrutura sonora das palavras se manifeste como uma competência importante na aquisição da leitura e escrita (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

Vários estudos demonstraram que as crianças exibem melhores resultados em tarefas silábicas e fonémicas e mais facilidade na aprendizagem da leitura, mantendo-se esta relação, quando a variabilidade pertencente ao nível intelectual, vocabulário, memória ou nível social é controlada, estatisticamente (Adams, 1998; Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Chard & Dickson, 1999;

Crepaldi & Duarte, 2003; Duarte, 2000; 2008; Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2010; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; McGuinness, 2006; Sim-Sim, 1998, 2001, 2010; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana, 2005, 2006). Encontraram relações entre a consciência silábica e consciência fonémica e o sucesso na aprendizagem da leitura, com a implementação de programas de treino de CF. Também aferiram que as capacidades de análise das palavras em unidades silábicas, intrassilábicas (ataque e rima) ou a deteção de fonemas iniciais comuns em diferentes palavras ajudam, em grande medida, o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A intervenção neste domínio deve ser feita, como sugerem os autores, com a realização de jogos que trabalham a CF que, normalmente são bastante estimados pelas crianças, precisamente pelo seu caráter lúdico. Estas atividades poderão mobilizar as palavras associadas aos temas que estão a ser trabalhados em sala de aula ou a histórias e lengalengas lidas, ou ainda trabalhadas nas aulas de apoio com alunos que manifestem DA. A partir do exposto, atualmente, e como resultado da investigação no domínio da psicologia cognitiva, a leitura é considerada uma atividade complexa que mobiliza, especialmente, competências linguísticas e cognitivas (Adams, 1998; Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Chard & Dickson, 1999; Crepaldi & Duarte, 2003; Freitas et al., 2007; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sim-Sim, 2010; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana, 2006).

A investigação tem demonstrado que os bons leitores não se distinguem dos maus leitores em competências como a inteligência, a memória, a coordenação visuo/motora, a lateralidade ou o esquema corporal, mas, essencialmente, pelo desenvolvimento linguístico que detêm (Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Cruz, 2007; McGuinness, 2006; Vega, 2010).

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem é possível enunciar três principais capacidades: vocabulário que a criança detém, domínio morfossintático e memória auditiva para material verbal. Dominar um amplo vocabulário é importante não só para a decifração, mas também para a compreensão daquilo que é lido. O conhecimento lexical é importante porque permite aceder à forma fonológica da palavra impressa (Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Cruz, 2007; McGuinness, 2006; Vega, 2010).

No início da escolaridade, geralmente, não há referência a dificuldades ao nível da competência morfossintática. No entanto, à medida que a exigência aumenta, as dificuldades surgem, isto porque, os textos apresentados à criança têm um caráter simples. A memória auditiva para material verbal tem especial importância, pois é necessário reter o conteúdo frásico e o tempo suficiente para lhe extrair o significado (Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Cruz, 2007; McGuiness, 2006; Vega, 2010).

A aquisição da linguagem, durante os primeiros anos, desenvolve-se quase sem recurso a capacidades metalinguísticas, pelo que, para aprender a falar a criança não necessita destas complexas capacidades. No entanto, elas assumem especial relevo para a aprendizagem da leitura e da escrita, particularmente a capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e suas combinações CF (Adams, 1998; Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Lima, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuiness, 2006; Sardinha & Martins, 2007; Sardinha & Rato, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana, 2004, 2006).

Os mesmo autores, afirmam ainda que, embora durante o desenvolvimento da leitura e escrita haja uma relação recíproca entre ambas e a CF, a noção de fonema à entrada para a escola é o mais forte preditor de sucesso para um bom desenvolvimento da leitura e escrita. Ao longo do seu percurso, o aluno pensa sobre a escrita e o seu funcionamento, formula questões e encontra respostas, resolvendo conflitos cognitivos que a ajudam a compreender e a desenvolver melhor a leitura e a escrita.

Os alunos motivados para ler compreendem a sua utilidade e, portanto, quererão ler mais, são mais persistentes face a dificuldades tornando-se assim melhores leitores. Assim, a partir de experiências agradáveis com os livros, a motivação para a leitura aumenta, sendo este um fator facilitador da aprendizagem. A leitura exige a compreensão do que é lido, isto é, dominar o código alfabético e atribuir sentido àquilo que lemos (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura & Morais, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

Para tal, segundo Adams (1994, citada por Viana, 2006, p. 6) é essencial um “bom desenvolvimento da linguagem (compreensão e expressão); aquisição de consciência clara da relação entre linguagem oral e escrita e desenvolvimento adequado da consciência fonológica”. Isto significa que é necessário um bom desenvolvimento da

linguagem oral, sendo estes alguns dos facilitadores do desenvolvimento da leitura e escrita. Importa salientar que o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas não é espontâneo, pelo que a criança deve ser motivada a realizar atividades que envolvam esta capacidade, preparando-se melhor para ler (Viana, 2006).

Desta forma, os jogos de linguagem e sua análise são estratégias adequadas para potenciar o desenvolvimento da linguagem, em particular da CF. Atividades que envolvam rimas infantis e contos rimados assumem especial relevo e permitem trabalhar, de uma forma lúdica, não só a CF, mas também o vocabulário e a memória auditiva. Com estes jogos os alunos começam a perceber a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros (Adams et al., 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010).

Ainda neste sentido, Adams e colaboradores (2006) referem que as pesquisas revelam que uma “consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler” (pp. 23-25). Da mesma forma, consideram que o treino de tarefas de CF garante que a “apreciação da criança sobre a estrutura fonológica da língua proporcione uma compreensão segura e produtiva da lógica de sua representação escrita” (p. 25).

Referem ainda, que, a fim de melhor entender como, ao longo do tempo, a leitura deixou de ser uma simples decifração de significados contidos no texto e como o leitor se torna um criador de sentido e não apenas um recetor de mensagem, esboçaremos, no capítulo seguinte, um breve histórico dos estudos realizados acerca dos métodos e modelos de aprendizagem da leitura como atividade cognitiva.

Capítulo III - Aprendizagem da Leitura

Neste capítulo, analisaremos os métodos e modelos de leitura como atividade cognitiva, uma vez que, a compreensão de um texto envolve a coordenação de um conjunto de processos cognitivos, que vão da CF à descodificação e leitura de palavras.

1. A Leitura como Atividade Cognitiva

Será pertinente abordar a CF como aspecto essencial para o domínio da leitura, pois diversos estudos mostraram que o desempenho nos diferentes testes aplicados pelos investigadores evidenciam que a CF está altamente relacionada com o nível de leitura nos primeiros anos do ensino (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana, 2006).

Referem, ainda que, a consciência fonémica é imprescindível para a utilização do processo de conversão grafo-fonológico na leitura e que em conjunto com o código alfabético contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

A CF é uma competência difícil de adquirir, pois na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas, por exemplo, quando ouvimos a palavra pai ouvimos os três sons conjuntamente e não três sons individualizados (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Estas atividades de processamento fonológico (consciência fonémica, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético) são denominadas de próximas.

Porém, a compreensão de um texto lido envolve a coordenação de um conjunto de processos cognitivos, que vão da CF à descodificação e leitura de palavras (Beard et

al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Cruz, 2007, 2009; McGuinness, 2006; Morais, 1997; Rebelo, 1993; Shaywitz, 2008; Sim-Sim, 1998; Vega, 2010; Viana, 2002). Deste modo, é necessário perspetivar outros processos denominados de distais, uma vez que, os próximos são mais gerais e há cada vez mais evidências de que existem fatores cognitivos não fonológicos que se manifestam na eficácia da aprendizagem e uso da leitura (Cruz, 2007, 2009).

Para ler, é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem, saber encontrar as correspondências grafema-fonema, saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correta para aceder ao significado das palavras, o léxico (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Para realizar uma leitura fluente e compreensiva é ainda necessário realizar automaticamente estas operações, isto é, sem atenção consciente e sem esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora. Todas as competências têm que ser integradas através do ensino e da prática (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

De acordo com Lamprecht e Santos (2007), a CF é o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem e desenvolve-se nas crianças através do contacto com a linguagem oral do meio em que se encontram inseridas. Quando o contexto social é rico em estímulos (e.g. canções, lengalengas, histórias, jogos com cantilenas), proporciona na criança o desenvolvimento desta habilidade.

Assim, a investigação tem demonstrado que um bom desenvolvimento da CF facilita a aquisição do código alfabético. Para aprender a ler é necessário dominar muito bem a CF, isto é, o conhecimento consciente de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas; uma frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Deste modo, a intervenção precoce sobre as competências fonológicas e um treino sistemático poderá levar a uma diminuição das dificuldades na leitura manifestadas pelas crianças, desde cedo, no seu percurso escolar, podendo aferir que a CF desenvolve-se quando se aprende a ler um sistema alfabético e que, se as crianças desenvolvem desde o ensino pré-escolar, desenvolvem habilidades fonológicas, através da estimulação ou do treino, favorece a aprendizagem da leitura (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Diante do exposto, Viana (2002) aponta algumas operações cognitivas subjacentes aos métodos fónicos de aprendizagem de leitura (Anexo I, Quadro n.º 7) com quatro etapas: a letra, a sílaba, a palavra e a frase envolvendo operações de associação, generalização, discriminação, reversibilidade, decomposição, síntese, classificação e seriação. E operações cognitivas subjacentes aos métodos globais na aprendizagem da leitura com cinco etapas: aquisições globais propriamente ditas, primeiras explorações das aquisições globais, análise e decifração e produtos da análise (Anexo I, Quadro n.º 8).

Nesta abordagem, outros autores referem que estes produtos podem ser o reconhecimento global de palavras e/ou a correspondência letra/som, que correspondem respetivamente ao acesso direto ou léxico e ao acesso fonológico ou tradução sequencial de letras em palavras (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla

& Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Os mesmos autores sugerem, ainda, que os processos associados ao reconhecimento global de palavras envolvem o adivinhar, com base no contexto, o reconhecer as características visuais do material gráfico e a procura no armazém do vocabulário visual, defendendo, por isso, o treino da discriminação auditiva e o treino da CF em contexto sala de aula com e sem alunos com NEE. Todos os alunos devem beneficiar de um ensino excelente no campo da leitura e esta deve ser adaptada às necessidades individuais, assim, as práticas eficazes preconizam a individualização, retorno e orientação e avaliação constante do progresso do aluno na leitura (Beard et al., 2010; Shawyitz, 2008; Vega, 2010).

2. Métodos de Ensino da Leitura

É insuficiente o que se sabe sobre as práticas de ensino de leitura desenvolvidas dentro da sala de aula ao longo da educação básica. A aprendizagem formal da leitura numa língua de escrita alfabética requer que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita é conduzida pelo princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas. Além disso, ler implica saber reconhecer e nomear as letras, juntá-las e combiná-las com a finalidade de praticar a recodificação fonética, ou seja, a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, ela requer motivação, esforço e muita prática, visto tratar-se de uma aprendizagem consciente (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Os autores acima citados referem que a eficácia do ensino da leitura requer o planeamento, a organização e a sistematização de práticas educativas que propiciem o

desenvolvimento das capacidades reveladoras de um bom desempenho em leitura. A maioria limita-se a explicar o processo até à identificação ou ao conhecimento das palavras, ficando-se, portanto, pela leitura elementar. Outros, porém, limitam-se à explicação do processo de compreensão e descuram, em grande parte, os estádios mais elementares. A leitura é a capacidade de traduzir mensagens escritas em orais e, para ajudar os alunos a decodificarem estas mensagens, o professor deverá ter em atenção a forma mais adequada de ensinar para facilitar a aquisição das competências da leitura

Os estudos que validam os efeitos dos métodos de leitura, geralmente, mostram que as crianças que aprendem a ler segundo um programa de método fónico têm uma primazia no reconhecimento das palavras. Estes alunos, no fim do segundo ou terceiro ano de escolaridade, ultrapassam os alunos que aprendem a ler segundo o método global, ao nível da velocidade e da compreensão na leitura silenciosa, no vocabulário e na ortografia (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Foram realizados estudos na Carolina do Norte com crianças que poderiam vir a manifestar riscos de dificuldades na leitura, tendo sido distribuídas por turmas onde se administrava o método fónico e outras o método global. Aferiu-se que, no final do segundo ano, as crianças aprendizes do método fónico progrediram, significativamente, em relação aos outros, observando-se apenas uma diferença significativa para a leitura de pseudopalavras e para a escrita de palavras regulares (Morais, 1997). O autor citado reforça, ainda, a ideia de que esta habilidade do método fónico poderá ser ainda “(...) mais marcante ao tratar-se de crianças de classes sociais desfavorecidas” (p. 246). O método fónico surge, então, como o mais suscetível de recuperar as crianças em risco e com NEE, sendo o método global, particularmente problemático para estas crianças (Morais, 1997).

Seguindo a mesma linha de pensamento e num estudo comparativo com alunos do primeiro ano de escolaridade que aprendiam a ler segundo o método fónico e o global, verificaram que o primeiro aponta para uma contribuição específica, na habilidade fonémica (Capovilla & Capovilla, 2001, 2007; Morais, 1997). Isto significa que este método, naturalmente, tem um efeito muito forte no desenvolvimento da

habilidade de análise fonémica intencional desempenhando um papel fundamental na aquisição da descodificação fonológica, baseando-se na ideia de que no seu processo de aprendizagem há passagem obrigatória o que contrariamente acontece no método global (Morais, 1997).

Face ao exposto, o referido autor aponta, ainda, para estudos realizados, que redefiniram um programa de aprendizagem de leitura sob a perspectiva do método fónico em duas escolas do 1.º Ciclo do Estado de *Connecticut*, cujo nível socioeconómico era relativamente baixo e os resultados médios eram inferiores à norma nacional. Proporcionou-se uma formação intensiva aos professores e educadores mobilizando-os para o cumprimento do programa, tendo sido possível observar que os resultados, após a sua aplicação, foram acima da média da norma nacional. A aplicação do método fónico é a via por excelência para a descodificação fonológica criando, assim, as condições de uma leitura autónoma. Isto não implica que não se deva fazer um acompanhamento individual à criança, a fim de verificar os progressos e detetar as suas dificuldades.

Por sua vez, o modelo de Adams (1998) concebe a leitura como ocorrendo através do funcionamento de quatro processadores interativos e compensatórios: o ortográfico, o fonológico, o semântico e o contextual. Os processadores ortográficos, fonológico e semânticos comunicam entre si de forma circular recebendo e transmitindo informação, mas o processador contextual apenas comunica com o semântico. O processador semântico é o único que recebe e transmite informação para todos os outros.

A organização da informação em cada um deles é de tipo conexionista e a autora enfatiza a necessidade da construção de conexões fortes dentro do sistema associativo interletras (dependente do processador ortográfico). Ou seja, a necessidade de um sistema de reconhecimento automático de letras para que o processo global possa funcionar eficazmente. Para a autora referida, a leitura eficiente depende ainda da competência de processamento fonético (processador fonológico), de um forte conhecimento vocabular (processador semântico) e da capacidade de construir mensagens com sentido (processador contextual) (Adams, 1998).

Podemos afirmar, e segundo os modelos de leitura, que o método fónico ou sintético se enquadra nos modelos de leitura ascendentes e o método global ou analítico se revê no modelo de leitura descendente. Os métodos fónicos elegem a via fonológica, indireta ou sublexical, pois desenvolvem a leitura numa base de correspondência

grafema-fonema. Já os métodos globais dão primazia à via visual, direta ou léxica, pois favorecem o processo visual das palavras (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

A maioria dos investigadores concorda que para o aluno ser um bom leitor tem que dominar os principais blocos de construção da linguagem escrita, ou seja, a linguagem escrita representa a linguagem falada, as palavras podem ser divididas em sons e que as letras representam esses sons. Nesta abordagem fica claro que as crianças têm que perceber o princípio alfabético, que a cada letra está associado um som. Nestes métodos, os procedimentos de ensino de leitura têm como ponto de partida as letras (grafemas) e sons (fonemas) (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

A leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafema-fonema) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado. O nível da CF encontra-se diretamente relacionado com a capacidade metacognitiva envolvida na realização das diferentes tarefas, ou seja, existe uma gradação no nível de complexidade de análise nas tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

A CF é uma competência necessária, ainda que não suficiente como atrás já dissemos, para o pleno entendimento do princípio alfabético, ou seja, para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm que

desenvolver gradualmente, a consciência de que as palavras se podem decompor em segmentos fonêmicos. As modalidades mais elementares da CF abrangem a consciência das sílabas, rimas e aliterações (fonemas iniciais das palavras) (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Lamprecht & Santos, 2007; Lara et al., 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mateus et al., 2005; Martins, 2005; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Contudo, se este processo se desenvolve normalmente em quase todas as crianças, outras porém apresentam desde muito cedo problemas nesta área que se irão refletir posteriormente, no seu percurso escolar mais propriamente na aquisição da leitura, e por isso, se deveria focar a atenção nesta população que manifesta DA.

3. Modelos de Leitura

Apesar da investigação no domínio da leitura já ter cerca de cem anos, verificamos que as primeiras tentativas de construção de modelos explicativos do processo de leitura com alguma credibilidade são mais recentes. Até finais dos anos cinquenta do século XX não surgiu nenhum modelo explicativo, apenas a partir de meados dos anos sessenta começam a aparecer estudos que questionam as conceções tradicionais sobre a leitura. Nestes estudos salienta-se a necessidade de se clarificarem as capacidades e estratégias utilizadas no ato de ler (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

As investigações feitas a partir da década de setenta, centradas na análise das operações e estratégias implicadas no ato de ler, levam à conclusão que a leitura não é somente percetiva como se presumia anteriormente. Foram produzidos modelos de leitura, que influenciados pela psicologia cognitiva começam por ser modelos de processamento linear de informação. Mais tarde, passaram a modelos interativos e, atualmente converteram-se em modelos interativos compensatórios, em que segundo

Cruz (2007), “ (...) a ideia fulcral é a de que um processo deficiente a qualquer nível pode ser compensado por um processo de qualquer um dos outros níveis” (p. 82). Para o autor não existe um modelo capaz de descrever o processo de leitura em todas as situações possíveis, não sendo portanto, um assunto consensual entre os estudiosos.

No sentido de compreender o que é ler, vários estudos têm mostrado preocupações sobre os modelos explicativos. Assim, uns defendem que ler é um processo de descodificação, em que a leitura consiste na identificação de grafemas e respetivos fonemas (modelos ascendentes), enquanto outros defendem que ler é um processo de construção de significados (modelos descendentes) que têm por base competências linguísticas e culturais do leitor (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

3.1. Modelos Ascendentes (Bottom-Up)

Os modelos ascendentes caracterizam-se por conceberem os processos de leitura por fases. Têm início em processos psicológicos primários em que ao juntar letras passa para processos cognitivos de ordem superior em que se produz sentido, ou seja, primeiro identificam-se as letras, que se combinam em sílabas dando origem às palavras, que por sua vez se unem em frases (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Verifica-se uma correlação dos processos superiores dado que a leitura avança dos níveis mais simples para os mais complexos. Estes modelos sugerem que a leitura é a capacidade de transformar as mensagens escritas em mensagens orais. Gough (1972, citado por Cruz, 2009) elaborou um modelo com todos os processos intermédios entre o texto e o seu significado, cujo processo de leitura é descrito da seguinte forma: a leitura inicia-se com um comportamento de fixação dos olhos na linha, abrangendo 15 a 20 letras impressas, obtendo assim uma imagem; a imagem formada é um *ícone*,

representação do estímulo visual, que perdura na memória; por intermédio de um *scanner* é feita o reconhecimento das letras, da esquerda para a direita; depois de identificadas as letras passam para o registo de caracteres (Cruz, 2007, 2009).

De seguida, um decodificador através de um livro de código faz a conversão dos grafemas em fonemas sistemáticos; os fonemas são armazenados provisoriamente no gravador fonémico; uma pesquisa lexical, pelo *Librarian* (bibliotecário), que vai permitir transformar fonemas em palavras; as várias palavras e suas representações fonológicas, sintáticas e semânticas vão ser guardadas na memória de curto prazo (memória de trabalho) para que as frases sejam organizadas; um mecanismo denominado por *Merlin* descobre as palavras guardadas na memória de curto prazo e dá sentido à frase; se o mecanismo tiver sucesso os resultados serão colocados no *LPOVAFQSP* (lugar para onde vão as frases quando são percebidas, no original) (Cruz, 2007, 2009).

Se a compreensão não é conseguida a fixação é mantida de modo a permitir o posterior processamento e, por último, as regras fonológicas são aplicadas pelo editor à informação guardada no *LPOVAFQSP*, e serão dadas instruções para a palavra ser pronunciada em voz alta. Assim, este modelo começa com a representação icónica, identificação das letras, passagem para o léxico mental posterior, dá-se a pesquisa do significado, regista-se na memória a curto prazo e, por fim, passa para a memória a longo prazo (Cruz, 2007, 2009).

O modelo proposto pelo referido autor foi questionado, devido ao avanço das investigações que demonstram que são utilizadas várias estratégias de leitura de acordo com o tipo de texto. Outra crítica dirigida ao modelo ascendente é a pouca flexibilidade, pois trata-se de um modelo linear que considera a via fonológica a única via possível para se chegar ao significado (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Se apenas a via fonológica fosse tida em consideração, excluindo o acesso visual da representação da palavra, como se poderia explicar a distinção e compreensão de palavras homófonas, que apesar de se pronunciarem da mesma maneira, escrevem-se e têm significados diferentes (e.g., /coser/ e /cozer/) ou ainda explicar a leitura em pessoas

com surdez. Segundo este conceito, a metodologia para o ensino da leitura seria o método fonético, pois a identificação das palavras obtém-se através da identificação sequencial das letras, ou seja, existe uma via de acesso ao significado que é a correspondência grafo fonológica (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

3.2. Modelos Descendentes (Top-Down)

Os modelos descendentes (cima para baixo) consideram que ler é compreender e concebem a leitura como sendo o processo contrário do modelo ascendente (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Estes modelos consideram a leitura como um processo de identificação direta e global de palavras e de antecipações que estão baseadas em predições léxicas, semânticas, sintáticas e de verificação das hipóteses produzidas. Deste modo, ler é a construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita, que salienta os conhecimentos prévios do leitor para a compreensão do texto (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Sendo assim, os processos mentais superiores são determinantes para o ato de ler e neste sentido, Goodman (1970, citado por Cruz, 2007, 2009), concebe a leitura como um jogo de adivinhação psicológica, que salienta os conhecimentos sintáticos e semânticos em detrimento dos fonológicos. Segundo esta perspetiva ler é uma forma de contactar com a linguagem e com o pensamento, sendo o texto a fornecer todas as indicações para tal contacto (Cruz, 2007, 2009; Rebelo, 1993).

Neste modelo, o leitor observa a página, movendo os olhos da esquerda para a direita ao longo da linha e de cima para baixo e fixa o material; seleciona os índices gráficos em função do estilo cognitivo, do conhecimento e material previamente analisado que é retido na memória de curto prazo; esses índices gráficos selecionados e os índices de antecipação levam à formação de uma linguagem perceptiva que é constituída por aquilo que o leitor vê e por aquilo que espera ver (Carvalho, 2011; Cruz, 2007, 2009; Vega, 2010; Viana, 2005).

Por sua vez, é armazenado na memória de curto prazo; dá-se assim, uma pesquisa com o objetivo de encontrar índices grafo-fonológicos, sintáticos e semânticos que estão relacionados com a imagem reconhecida que fica guardada na memória de curto prazo. De seguida, o leitor elabora uma predição e se for bem-sucedido envia-a para a memória de longo prazo, se não, volta a testar os índices e a imagem perceptiva, reformulando-a se necessário (Carvalho, 2011; Cruz, 2007, 2009; Vega, 2010; Viana, 2005). A predição guardada na memória de longo prazo é testada com o objetivo de verificar a sua adequação sintática e semântica relativamente ao contexto. Se a predição for adequada ao contexto, o significado é guardado na memória de longo prazo, se não se adequar o leitor recua até onde ocorreu a inconsistência sintática e semântica e o processo recomeça (Viana, 2005; Cruz, 2007, 2009; Vega, 2010; Carvalho, 2011).

Apesar de, este modelo ter tido grande impacto sobre as concepções do ensino da leitura tem, ao mesmo tempo, sido alvo de algumas críticas que questionam a forma como são feitas as predições e quais os mecanismos de verificação que o leitor utiliza a fim de as reverem. Neste modelo também não é explicada a leitura experiente, uma vez que os leitores corriam o risco de demorar mais tempo a fazer predições do que a identificar palavras. Por fim, referem que a via visual não pode ser a única utilizada na leitura, pois se assim fosse, como explicar que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas ou não familiares (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

3.3. Modelos Interativos

Os modelos ascendentes e descendentes, anteriormente descritos, têm em comum o facto de serem lineares, ou seja, a informação apenas circula num sentido (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Também é sugerido que os modelos interativos consideram a leitura como uma combinação dos dois modelos atrás referidos. O termo interativo é utilizado para se referir aos modelos que tentam explicar como atuam os processos superiores de inferência na leitura, juntamente com os processos inferiores e automatizados de reconhecimento de palavras, para dar lugar à compreensão efetiva do texto (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Segundo os mesmos autores, estes modelos interativos surgem como forma mais adequada à explicação do processo de leitura, tendo assim, uma posição intermédia entre os modelos descendentes e ascendentes. No processo de leitura estão ligados de uma forma íntima e ao mesmo tempo independente, as componentes dos modelos ascendentes (identificação, reconhecimento de letras e a sua tradução em sons) com as componentes dos modelos descendentes (compreensão, formulação de hipóteses e predições) (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Segundo o modelo interativo de Rumelhart (1977, citado por Cruz, 2007), todas as informações (semânticas, sintáticas, lexicais e ortográficas) concorrem para um padrão sintetizador que ao recebê-las, retém-nas e reorienta-as. Com base neste modelo, a informação é recolhida através da fixação dos olhos e registada num *visual*

information store (VIS) é analisada por um dispositivo de captação de traços, que retém características visuais ou os traços mais relevantes. Estes traços constituirão o fluxo de entrada sensorial que se torna acessível à componente central do modelo denominado por sintetizador de padrões (Cruz, 2007, 2009; Fonseca, 2008).

Esta componente central recebe várias e diferentes informações (sintáticas, semânticas, lexicais e ortográficas) e utiliza-as na formulação de hipóteses que são testadas. As hipóteses, mutuamente consistentes, são aceites e as inconsistentes são rejeitadas. Pelo reforço seletivo das hipóteses adequadas, formam-se um conjunto de hipóteses que são consistentes entre si e também com as características da informação. Este conjunto de hipóteses é aceite como uma interpretação final do texto (Cruz, 2007, 2009; Fonseca, 2008).

Apesar de ser considerado um modelo completo, uma vez que integra tanto a via visual, como a auditiva, para o reconhecimento das palavras foi, no entanto, criticado. Salienta-se dessas críticas o facto de não ser explorada a importância das informações semânticas, sintáticas, ortográficas e lexicais e de fornecer pouca informação sobre o uso da via fonológica (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

3.4. Modelos Interativos Compensatórios

No que diz respeito ao reconhecimento de palavras, os modelos interativos compensatórios defendem a existência de duas vias paralelas de reconhecimento de palavras, a via visual de análise e a via auditiva de mediação fonológica, que são ativadas de acordo com a familiaridade das mesmas. O reconhecimento de palavras é o processo através do qual as sequências de letras de uma palavra escrita são transformadas em unidades semânticas possibilitando o acesso ao seu sentido (Adams et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009;

McGuiness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Nestes modelos é considerado que qualquer fase do processo de leitura pode influenciar outra, estabelecendo entre si um papel compensatório. As dificuldades que possam existir em alguns níveis podem ser compensados por outros, isto é, dependendo do contexto e relativamente às características inerentes à leitura, o leitor escolhe a estratégia a que melhor se adapta (Adams et al., 2006; Arana, Cadena & Reina, 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuiness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Um leitor que reconhece com facilidade as palavras, mas tenha pouco conhecimento acerca do tema do texto, pode utilizar estratégias ascendentes, por outro lado, se o leitor reconhece mal as palavras, pode usar as estratégias descendentes, consoante os conhecimentos que tem sobre o tema. De acordo com os modelos interativos compensatórios, quando se lê uma palavra podem ser ativadas duas vias, a visual se a palavra for familiar em termos gráficos, ou a fonológica se a palavra não for familiar e estamos perante um modelo de dupla via (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuiness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Morton (1964, 1969, citado por Cruz, 2009) criou o *Logogen Model*, no qual o *logogen* continha informações (semânticas, lexicais e fonémicas) acerca de um item lexical que está representado na memória. Cada *logogen* tem um limiar de excitação para ser ativado e permitir o acesso ao significado e pronúncia da palavra. Quanto mais usual for a palavra, menor será esse limiar de ativação, pois à medida que o *logogen* é ativado o seu limiar diminui (Carvalho, 2011; Cruz, 2007, 2009).

Inspirados neste modelo, Rumelhart e McClelland (1981, 1982, citados por Cruz, 2009), criaram um modelo informatizado de reconhecimento de palavras. Este modelo é formado por um sistema de reconhecimento visual da palavra e um sistema de

análise visual subdividido em dois níveis, o traço e a letra (Carvalho, 2011; Cruz, 2007, 2009).

Sempre que uma palavra é apresentada ao computador este ao fazer a análise de cada um dos traços (ativação de determinadas unidades de traço) provoca a ativação de determinadas unidades de letras e simultaneamente a inibição dos detetores de letras que não possuem aqueles traços que foram ativados. O mesmo acontecia nas unidades de palavras que à medida que iam sendo ativadas provocavam a inibição de outras. O modelo interativo compensatório mais recente é o proposto por Ellis (1989, citado por Cruz, 2009), realçando a interação existente das ligações de ativação com as de inibição e o efeito em cascata de ativação dos detetores, isto é, simultaneamente os detetores de traços vão ativando os de letras e estes vão ativando os de palavras (Carvalho, 2011; Cruz, 2007, 2009).

Existe um efeito compensatório no nível de unidades de letra em relação ao nível de unidades de palavra, visto que, sempre que uma unidade de letra ativar um conjunto de unidades de palavra, estas por sua vez, provocam a ativação das unidades de letras que as compõem causando um efeito de retorno. Por um lado, trata-se de um modelo compensatório dado que ativação de um nível pode compensar a falha de outro. Por outro, trata-se, de um modelo de ativação interativa, pois os vários níveis, nível traço, nível letra, nível palavra, apesar de diferentes, estão em constante interação (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Sempre que um leitor se depara com uma palavra visualmente pouco habitual, pode recorrer ao contexto, no qual, a palavra é apresentada, ou pronunciar a palavra recorrendo a analogias e correspondências grafema-fonema, originando-se uma forma fonémica (traduzida num código acústico) que irá ser analisada pelo sistema de reconhecimento auditivo, permitindo verificar se esses sons têm semelhanças com alguma palavra conhecida (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte,

2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuiness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Este modelo não explica de que forma se alcança o sentido das palavras e a sua pronúncia, simulando exclusivamente a forma como as palavras seriam reconhecidas. Ellis (1989) supõe que é ativada uma unidade de produção fonémica que corresponde a uma representação semântica, ativada por sua vez, por uma unidade de reconhecimento visual da palavra. Para que uma sequência de fonemas se possa pronunciar é necessária a existência de uma memória fonémica, para a qual os fonemas transitam desde o momento da sua representação até ao da pronúncia da palavra (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Carvalho, 2011; Crepaldi & Duarte, 2003; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuiness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Os mesmos autores referem que quando a leitura apresenta um carácter automático, não existe influência do contexto no reconhecimento das palavras, uma vez que este só intervém quando é necessário confirmar o significado da palavra, depois da sua identificação. Segundo Ellis e Young (1997, citados por Cruz, 2009), o sistema de análise visual apresenta três funções: identificar as letras das palavras; codificar cada letra relativamente à sua posição na palavra e agrupar percetivamente as letras que pertencem à mesma palavra.

Sugerem-nos também que a função do léxico de *input* visual é a de identificar sequências de letras de palavras escritas familiares, isto é, indica se essa palavra já foi vista anteriormente. Referem também, se existir necessidade da palavra ser compreendida é preciso ativar a sua representação semântica, no sistema semântico representado pela conexão existente entre este sistema e o léxico de *input* visual. É ativado o léxico de produção de fala quando se pronuncia a palavra de modo correto, representado pela conexão com o léxico fonológico, produção de fala ou com o sistema semântico, dependendo da respetiva ativação. O sistema semântico é onde se encontram representados os significados das palavras, corresponde à memória semântica e pode ser dividido, segundo alguns teóricos, em sistema semântico verbal, significados das palavras e sistema semântico não-verbal, conhecimentos referentes às pessoas e objetos

(Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Capovilla & Capovilla, 2007; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Sucena & Castro, 2008; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Segundo Ellis e Young (1997, citados por Cruz, 2009), no âmbito da leitura ao nível do fonema, onde estão representados os sons particulares e distintos da fala, podem ser ativados por *inputs* provenientes de diferentes fontes. Por um lado, pode ser ativado pelo *input* originário do léxico de produção de fala, no decorrer de uma leitura em voz alta. Por outro, pode ser ativado pelo *input* através da conversão grafema-fonema, quando palavras não familiares, pseudopalavras ou não-palavras são lidas em voz alta (Carvalho, 2011; Cruz, 2007, 2009).

Os mesmos autores mencionam que a conexão bidirecional existente entre o léxico, a produção de fala e o nível do fonema, traduz o estado de ativação mútua e interativa entre as componentes. A presença de uma conexão direta entre o léxico de *input* visual e o léxico de produção de fala, sem passar pelo sistema semântico é justificada pelo facto de pessoas com lesões cerebrais lerem em voz alta palavras, aparentemente sem entenderem o significado.

Assim, os referidos autores incorporaram no modelo um percurso entre o reconhecimento das letras e a produção da fala, não dependendo as palavras de serem reconhecidas como familiares através léxico de *input* visual, justificado através da constatação de que leitores sem lesões cerebrais conseguem ler em voz alta palavras não familiares, pseudopalavras ou não palavras, as quais nunca tinham visto. Ellis e Young (1997, citados por Cruz, 2009) referem que as pseudopalavras, as não-palavras e as palavras não familiares podem ser lidas em voz alta por intermédio de um processo de divisão das palavras em letras ou grupos de letras (unidades visuais) e pela sua transformação nas correspondentes sequências.

Esta via, chamada de sublexical, é relativamente pouco usada por leitores competentes, mas extremamente utilizada por leitores pouco aptos ou que possuem poucas palavras representadas no seu léxico de *input* visual. Estes autores consideram que este modelo tem três vias, estando nele presentes três percursos que estão assinalados no modelo com as letras A, B e C. O percurso A corresponde à via

semântica (via visual ou direta do modelo de dupla via); o percurso B consiste na análise da palavra a nível visual, chegando à representação fonológica da palavra através de um mecanismo global, por isso, embora denominado da mesma forma difere da via direta ou léxica do modelo de dupla via; e o percurso C corresponde à via fonológica (via fonológica ou indireta do modelo de dupla via) (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

É possível referir dois produtos, aos quais correspondem vários processos, independentemente dos modelos teóricos utilizados para explicar o processo de leitura. Estes produtos podem ser o reconhecimento global de palavras e/ou a correspondência grafema-fonema, que correspondem respetivamente ao acesso direto ou léxico e ao acesso fonológico ou tradução sequencial de letras. Podemos concluir que os mecanismos de leitura podem ocorrer seguindo três vias, a fonológica, a lexical e a semântica e, independentemente do modelo teórico utilizado é possível perceber que o processo de leitura engloba dois tipos de produtos, o reconhecimento global de palavras e a correspondência grafema-fonema (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2006; Beard et al., 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Desta forma, os autores acima citados referem que a conceção de leitura interativa parte do pressuposto de que não é uma simples atividade de descodificação de itens linguísticos, mas um processo dinâmico de construção de sentido, fundamentado na integração do conhecimento prévio que o leitor traz consigo e as formas linguísticas presentes no texto. Apesar de a habilidade de descodificar palavras ser importante, não é suficiente para o processo de compreensão leitora, uma vez que, ler é, antes de tudo, interagir e construir um sentido para o texto (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; McGuinness, 2006; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Dado que, na leitura e na sua aprendizagem estão, portanto, implicados a descodificação e compreensão da informação que interagem entre si, abordaremos a temática, no capítulo seguinte, da compreensão leitora e suas componentes.

Capítulo IV - Compreensão Leitora

Neste capítulo pretendemos introduzir a temática da compreensão leitora e num primeiro momento, procuraremos entender de uma maneira sucinta o conceito, focando as questões globais relativas aos processos da compreensão leitora.

1. Conceito e Processos da Compreensão Leitora

A compreensão leitora é um fator muito valorizado no contexto educativo, uma vez que as aprendizagens escolares dependem em larga medida da capacidade em interpretar material impresso. Assim, para que o ensino da compreensão de textos na escola se torne mais adequado e eficaz é necessário identificar os vários fatores em causa e pôr a funcionar estratégias de intervenção variadas, uma vez que qualquer habilidade está em constante interação no processo de leitura, exercendo um efeito sobre os restantes que, por sua vez, a modificam (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Silva, Bastos & Veloso, 2011; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Por sua vez, Català e colaboradores (2010) sugerem que compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com os conhecimentos ativados na memória a longo prazo. A compreensão é a construção de ligações entre as informações novas e as já conhecidas, é o estabelecimento de uma relação entre o que se espera do mundo e o que se encontra na mente do leitor.

Outra dimensão presente nas definições prende-se com a interação texto, leitor e contexto. Sendo que a base da compreensão é a interação entre o leitor e o texto. No processo de compreensão, o leitor relaciona a informação apresentada pelo autor com a informação armazenada na sua memória (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mason &

Just, 2004; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Silva, Bastos & Veloso, 2011; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b; Zorrilla, 2005).

Na mesma perspectiva, situam-se Spinillo e Mahon (2007) em que a compreensão de textos envolve fatores linguísticos e cognitivos, sendo um processo inferencial por excelência. Os fatores linguísticos referem-se ao domínio dos aspetos sintáticos, semânticos, lexicais e à habilidade de descodificação do leitor. Os fatores cognitivos, por sua vez, referem-se à memória de trabalho, ao monitoramento e ao estabelecimento de inferências.

Apesar da importância destes fatores variarem entre os modelos de compreensão existentes, os investigadores são unânimes em considerar as inferências essenciais no processo da compreensão leitora. Os modelos de compreensão propostos na literatura procuram explicar como as informações textuais e as informações derivadas do conhecimento do mundo do leitor se integram e se conectam numa representação mental coerente (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mason & Just, 2004; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Silva, Bastos & Veloso, 2011; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b; Zorrilla, 2005).

Assim, os autores podem ou não incorporar na definição os fatores associados à compreensão e/ou os processos inseridos na mesma. Estes últimos pontos têm suscitado o desenvolvimento de inúmeras investigações que procuram, por um lado, clarificar os processos presentes durante a compreensão de um texto e, por outro, identificar e descrever os fatores que influenciam a compreensão leitora. As duas linhas convergem em alguns pontos, apresentando-se algumas variáveis exatas, quer enquanto processos, quer enquanto fatores (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Gonçalves, 2008; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mason & Just, 2004; Sardinha, 2007; Sardinha & Relvas, 2009; Silva, Bastos & Veloso, 2011; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b; Zorrilla, 2005).

Considerando estas duas linhas, apresentamos, de seguida, uma revisão dos processos fundamentais, presentes na compreensão leitora e como estes se articulam num todo, permitindo a extração do significado.

Os processos de leitura referem-se aos recursos e às habilidades essenciais para abordar o texto, ou seja, desenvolver as atividades cognitivas durante a leitura. É importante referir que estes processos, que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais, mas simultâneos. Há processos que se dirigem para a compreensão dos elementos da frase, outros para a busca de coerência entre as frases, outros ainda têm como função construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais, levantar hipóteses em seguida e integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores, havendo outros processos que servem para gerir a compreensão (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Billard, Bricout, Ducot, Richard, Ziegler & Fluss, 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Gonçalves, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mason & Just, 2004; Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007; Silva et al., 2011; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

A relevância dos processos cognitivos na compreensão dos textos é, igualmente, acentuada. Para compreender o significado de um texto é necessário conhecer os processos cognitivos que entram em jogo. Estes processos são as operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, trocando-as e modificando-as para construir uma representação mental coerente do texto (Català et al., 2010).

A investigação tem referenciado uma série de processos subjacentes à compreensão leitora: a microestrutura, a macroestrutura, a superestrutura, a construção de um modelo mental e a autorregulação (Adams et al., 2006; Albuquerque, 2006; Arándiga, 2005; Araújo, 2007; Arena, 2012; Arana et al., 2006; Azevedo, 2000, 2006; Beard et al., 2010; Billard, Bricout, Ducot, Richard, Ziegler & Fluss, 2010; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Gonçalves, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Leite et al., 2006; Lopes & Costa, 2009; Mason & Just, 2004; Sim-Sim et al., 2007; Silva et al., 2011; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b; Verhoeven & Perfetti, 2008; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Na mesma linha, outros autores propõem uma classificação distinta entre cinco grandes categorias de processos, que por sua vez se dividem em componentes. As componentes incluem: a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização de estrutura do texto. Os processos de elaboração permitem aos leitores ir para além do texto, efetuar inferências não realizadas pelo autor incluindo as previsões, imagens mentais, resposta efetiva, ligação com os conhecimentos e raciocínio. Finalmente, os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptarem-se ao texto e à situação. Incluem as componentes de identificação da perda de compreensão e reparação da perda de compreensão (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

2. Os Microprocessos

Os microprocessos permitem compreender a informação contida numa frase. Para que a informação seja compreendida é indispensável que o sujeito reconheça as palavras escritas saiba agrupá-las em unidades significativas e selecionar os elementos da frase que são importantes reter (microseleção). Neste sentido, o leitor tem de, em primeiro lugar, ser capaz de efetuar o reconhecimento de palavras (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

2.1. O Reconhecimento de Palavras

Nesta componente, os bons leitores reconhecem rapidamente as palavras através da automatização do processo de reconhecimento. Esta automatização é importante pois liberta energia para processos de níveis superiores que necessitam de mais atenção

consciente. Daí, a importância do reconhecimento automático das palavras. No confronto com o texto impresso, o leitor descobre palavras conhecidas ao nível oral, mas não da escrita, o leitor encontra-as na maior parte dos textos; palavras conhecidas a nível oral mas, não da escrita; palavras conhecidas da oralidade e da escrita e palavras desconhecidas da oralidade e da escrita (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Esta diversidade obriga a que o leitor disponha de diferentes estratégias de leitura de palavras que têm sido referidas pela investigação como leitura via fonológica e via ortográfica. Na via sublexical, indireta ou fonológica, a descodificação das palavras é realizada com base na conversão das palavras em sons mediante a aplicação das regras de correspondência fonema/grafema e na via lexical, direta, visual, a descodificação implica um reconhecimento global e imediato das palavras que já foram processadas anteriormente e que estão armazenadas no léxico do leitor e, por isso, o leitor competente reconhece a maior parte das palavras que encontra (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

De acordo com os supracitados autores o recurso à via fonológica ocorre quando o leitor se confronta com palavras não conhecidas ou com pseudopalavras. Por sua vez, os leitores principiantes ou com DA na leitura e escrita, recorrem de forma sistemática à via fonológica. A evolução do processo de aprendizagem da leitura deve ocorrer no sentido do recurso sistemático à via lexical.

Alguns investigadores distinguem na leitura processos automáticos e processos controlados. Os alunos inicialmente têm de aprender a descodificar de forma controlada, mais tarde fazem-no de forma inconsciente e automática. Esta mudança permite-lhes canalizar o tempo e energia gastos, inicialmente na descodificação, para a compreensão. Há que dominar a descodificação para iniciar-se na aprendizagem da compreensão. Nesta etapa é necessário dotar o aluno com um conjunto de meios que lhe permitam

utilizar de forma controlada e consciente as estratégias de compreensão (Catalá et al., 2010; Lopes, 2005, 2010; Vega, 2010).

O facto de os alunos serem capazes de ler palavras isoladas não é suficiente para assegurar que sejam capazes de compreender um texto (Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Lopes, 2005, 2010; Vega, 2010). Na tentativa de chegar à leitura da palavra, o leitor principiante, para além da descodificação, pode utilizar indícios fornecidos pela sintaxe, pelo sentido e pelas ilustrações, para identificar uma palavra. Estes diferentes indícios não devem ser considerados adversários ou incompatíveis. É necessário ensinar a utilizar o contexto e a descodificação. O leitor eficaz serve-se da combinação destes indícios. Um outro modo de possibilitar que as crianças reconheçam automaticamente palavras é o ensino global do vocabulário (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Os leitores começam por fazer o reconhecimento de palavras por pistas visuais. Estes leitores são designados por leitores não-alfabéticos. Caracterizam-se por possuírem um nível muito baixo de compreensão da leitura e de reconhecimento de palavras (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Vega, 2010).

No reconhecimento de palavras por via fonética, o aluno utiliza parcialmente a via fonológica para reconhecer palavras e, designam-se neste caso, leitores compensatórios. De uma forma genérica caracterizam-se por possuírem um baixo nível de compreensão da leitura e de reconhecimento de palavras. Os leitores automatizados fazem um reconhecimento controlado de palavras, recorrem a pistas fonéticas e ortográficas no reconhecimento de palavras mas sem automatização, possuindo um reconhecimento preciso mas não-automático de palavras, por isso, continuam a ter problemas de compreensão (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Na perspectiva dos referidos autores, na leitura estratégica o aluno utiliza, por rotina, estratégias que o auxiliam na compreensão demonstrando ter ainda poucos progressos nos níveis superiores de compreensão. Por último, na leitura adulta proficiente o indivíduo possui competências de compreensão de nível superior. À medida que os níveis de leitura aumentam, regista-se um crescimento na capacidade de compreensão. Os autores supracitados referem, ainda, que o reconhecimento de palavras sustenta o processo central do ato complexo que é a leitura. Se os processos de reconhecimento de palavras não ativarem rapidamente a entrada lexical adequada e criarem uma representação fonológica de qualidade suficiente para manter a palavra identificada na memória de trabalho, os processos de compreensão não terão os materiais em bruto para trabalhar eficazmente e a compreensão do texto ficará comprometida.

No entanto, salienta-se que se não efetuar a descodificação das palavras, dificilmente poderá levar a cabo os processos de compreensão, uma vez que, a identificação das palavras não assegura *per si* a compreensão do texto. O treino na identificação das palavras deve ser sempre considerado uma etapa transitória do reconhecimento imediato, que constituirá uma habilidade importante dos microprocessos (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Vega, 2010).

2.2. Leitura de Grupos de Palavras

A leitura de grupos de palavras é uma segunda habilidade dos microprocessos, que consiste em utilizar os indícios sintáticos para identificar na frase os elementos ligados entre si pelo sentido e que formam uma subunidade (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Vega, 2010).

O agrupamento dos elementos de significação permite uma leitura fluída, sem esforço. A leitura de grupos de palavras é um processo básico utilizado pelos bons leitores, apesar do leitor compreender todas as palavras individualmente, necessita de organizar a informação para que o sentido global seja captado. A leitura de grupos de palavras é importante para uma leitura eficaz exigindo a participação ativa do leitor (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007;

Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Os mesmos autores referem, ainda, que para compreender o papel da leitura de grupos de palavras é necessário explicar a importância das noções de memória a curto e a longo prazo, pois durante uma atividade de leitura as informações são em primeiro lugar retidas na memória a curto prazo, enquanto são tratadas. Como a memória a curto prazo tem uma capacidade limitada, a informação apenas pode ser retida momentaneamente, só há duas saídas para a informação que entra na memória a curto prazo: ou é tratada em unidades de sentido e transferida para a memória a longo prazo ou é esquecida se entra uma nova informação, enquanto a que lá está ainda está a ser tratada.

A memória a curto prazo pode reter entre cinco a sete unidades de informação em cada instante. Os agrupamentos de palavras são tratados como uma unidade de informação. Assim, um leitor que soletra com dificuldade apenas reterá quatro ou cinco palavras de cada vez na memória, o que torna mais difícil a procura de significado. O reconhecimento das palavras ou grupo de palavras; o passar do significante ao significado que assegura a recuperação na memória a longo prazo dos conhecimentos associados às palavras ou grupos das palavras identificadas; a compreensão morfosintática; o reconhecimento dos tempos verbais; da pontuação; do lugar que ocupam as palavras; que assegura um primeiro tratamento do texto; a relação dos significados entre si, inferida a partir dos conectores, são fatores importantes no processo de compreensão leitora (Català et al., 2010; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

A leitura é um conjunto muito complexo e elaborado, de caráter criativo, em que o leitor põe em marcha todos os conhecimentos prévios incluindo o gramatical. A importância deste conhecimento gramatical é relativamente consensual na literatura. Em relação às palavras isoladas, estas não transmitem nenhuma informação nova, pois o significado emerge da relação entre as palavras que se encontra uma mensagem. Para se executar esta tarefa existe uma série de estratégias ou regras sintáticas que permitem segmentar cada oração nos seus elementos constituintes, classificá-las de acordo com os seus papéis sintáticos e, finalmente construir uma estrutura ou marco sintático que vai possibilitar a extração do significado (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010;

Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

O processo de análise sintática compreende três operações principais: atribuição dos papéis correspondentes às distintas áreas de palavras que compõem a oração; a especificação das relações existentes entre esses componentes, e a construção da estrutura correspondente mediante a ordenação hierárquica dos componentes (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

O processamento sintático é de crucial importância na leitura, permitindo a passagem ao processamento semântico. Sobre o funcionamento deste analisador sintático, Vega (2010) postula a existência de dois estádios relativamente independentes. No primeiro, o analisador constrói uma estrutura sintática provisória, baseada exclusivamente nas chaves gramaticais. No segundo, utiliza-se a informação semântica recolhida e compara-se com o esquema da anterior. Assim, se é compatível com a informação existente, a primeira estrutura converte-se em estrutura definitiva. Se, pelo contrário, se deteta alguma anomalia, então é eliminada e construída uma nova (Vega, 2010).

Posteriormente, o leitor deve realizar um processamento sintático da frase, o qual consiste em assinalar segmentos de orações a constituintes gramaticais e determinar como se relacionam estes constituintes entre si. Esta análise sintática ajuda o leitor a descodificar uma cadeia linear de palavras numa estrutura mais complexa e estrutura proposicional do texto que constitui a base para a análise semântica da frase (Vega, 2010).

3. A Microseleção

A microseleção constitui a terceira habilidade importante dos microprocessos levando o leitor a decidir que informação deve reter numa frase. De um modo geral,

podemos dizer que corresponde à determinação da ideia principal da frase (Giasson, 1993).

Este processo é importante, porque se o leitor tentasse reter tudo dar-se-ia rapidamente um bloqueio ao nível do tratamento da informação. Ao passar de uma frase à outra uma parte da informação das frases lidas deve ser retida na memória a curto prazo de modo a que a nova informação seja integrada na antiga. Como a capacidade de memória é limitada, o leitor deve possuir estratégias adequadas que lhe permitam selecionar a informação a reter ou a inclusão de pormenores sem importância interfere com a compreensão (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Os referidos autores, referem que, numa fase inicial de aprendizagem, o aluno pode ter problemas em reter um elemento de informação porque a sua memória a curto prazo está ocupada com processos não automatizados. A microseleção está dependente da habilidade de reconhecer facilmente as palavras encontradas no texto. Também está fortemente relacionada com os macroprocessos, visto que uma informação não pode ser considerada importante apenas no contexto da frase, texto no seu todo também determina se ela merece ser retida pela memória. Quando se trata de um texto, o processo é o mesmo, já que se vai extraindo a informação de cada oração para se formar a estrutura semântica correspondente. As informações vão-se acumulando para formar uma única representação de todo o texto. Ao compreender o texto, constrói-se uma representação única que inclui a informação fornecida por cada uma das orações componentes.

Alguns investigadores estudam a compreensão das frases, mas esta não é o produto final de um leitor. O processo leitor completo consiste na construção do significado global do texto pelo que a compreensão requer um outro conjunto de processos (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Vega, 2010).

3.1. Os Processos de Integração

Os processos de integração permitem estabelecer relações entre as proposições ou entre as frases. Os principais elementos que indicam coesão são a repetições, os pronomes, os referentes e os conectores, assim como a noção de inferência, para estabelecer ligações entre as frases. São estas ligações que asseguram, pelo menos em parte, a coesão do texto. Sendo assim, primordial que o leitor possa identificar e compreender os mecanismos de coesão e inferir quais as relações implícitas. Se existem alunos que aprendem facilmente a utilizá-los, outros há que não dominam esta aprendizagem, provocando-lhes problemas de compreensão (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

A construção do significado das frases que requerem fazer inferências de enriquecimento, de elaboração ou generalização, de hierarquização da informação, ajuizando da importância relativa dos significados construídos, da organização da informação, interrelacionando globalmente as ideias, faz parte dos processos de integração (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo, 2000, 2006; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Linuesa, 2007; Silva et al., 2011; Sim-Sim et al., 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

3.2. O Referente e os Conectores

Estamos perante o referente ou anáfora quando uma palavra ou expressão é utilizada para substituir outra. Isto acontece quando um pronome substitui o nome (e.g. O João é meu amigo. Ele mora perto de mim) (Giasson, 1993).

Na definição do processo de referência, três elementos são importantes: o referente ou antecedente, isto é, o conceito que será substituído; o tempo que substitui o antecedente; e a relação entre A e B. Os conectores são palavras que ligam dois fatores

entre si e que podem ser utilizados para unirem duas proposições ou duas frases. Por um lado, podem ser compreendidos pelos alunos com facilidade mas, por outro, alguns alunos podem revelar problemas na sua compreensão (Giasson, 1993).

Os alunos compreendem mais facilmente os conectores explícitos, revelando mais dificuldade em compreender os conectores implícitos. Quando um aluno necessita de inferir um conector, tem de investir uma parte da sua energia nessa tarefa. Na preparação de textos de leitura, procura-se muitas vezes encurtar a extensão das frases destinadas aos leitores mais novos. Isto porque as frases mais curtas são mais fáceis de ler. No entanto, quando encurtamos as frases eliminamos os conectores. Aqui desaparece toda a vantagem das frases curtas, porque é mais fácil para o aluno compreender uma frase longa com conector do que duas frases simples sem conectores (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Os conectores mais frequentemente implícitos nos textos são os de tempo e de causa. Os conectores de causa dificilmente estão dominados no 1.º Ciclo. O conhecimento de causa-efeito exige conhecimentos que os alunos do 1.º Ciclo não possuem. Assim, é importante dar uma atenção especial a estes conectores de causa, uma vez que não só são difíceis de compreender como também aparecem com frequência de forma implícita nos textos (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Vega (2010) aponta a teoria de Kinstch e Van Dijk (1987) sobre a formação de estruturas a partir de textos como a mais conhecida na descrição destes processos. Assim, e de acordo com a teoria, à medida que vão surgindo orações novas, estas vão-se integrando na informação das orações precedentes. Contudo, há orações que apresentam dados básicos enquanto outras compreendem apenas detalhes. Isto origina uma estrutura de tipo hierárquico, uma vez que existem informações importantes e outras secundárias. Pelo facto de extrair o significado não quer dizer que o processo de compreensão termine, tal só acontece quando se integra esse significado na memória. Compreender implica construir uma estrutura, assim como juntar essa nova estrutura aos conhecimentos que o leitor já possui, estabelecendo-se um vínculo entre eles (Vega, 2010).

3.3. As Inferências

Inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Esta noção tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até à construção da organização temática do texto. Permitem estabelecer ligações entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Coutinho & Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Quando o leitor apenas é capaz de repetir de memória os elementos, não se considera que o mesmo compreendeu o texto. Este é compreendido quando se estabelecem conexões lógicas entre as ideias e estas podem expressar-se de forma diferente. Assim, as inferências são atos fundamentais de compreensão, permitindo-nos dar sentido a diferentes palavras, unir proposições e frases e completar as partes da informação ausentes (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Coutinho & Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Através da análise sintática o leitor descodifica uma cadeia linear de palavras numa estrutura mais complexa e estrutura proposicional do texto, construindo a base para a análise semântica da frase. A análise semântica do texto realiza-se sempre que o leitor procura na sua memória o significado das palavras, o significado de uma oração ou quando procura o relacionamento da coerência semântica do texto, quer localmente entre as frases do texto, quer globalmente, quando relaciona o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Com a análise semântica do texto, o processo de compreensão não termina continuando com a construção, por parte do sujeito, de uma representação mental dos objetos do mundo que o texto evoca, ou seja, uma construção de um modelo mental da situação que o texto descreve. O leitor, à medida que vai lendo, une num todo coerente, as partes da informação que obtém, procurando incorporar os esquemas de conhecimento que possui, relacionando sempre com o tema do texto que lê (Coscarelli, 2002; Kispal, 2008).

As inferências são consideradas indispensáveis à construção das relações entre frases e apresentam taxonomias diferentes, diversos autores procuraram responder às questões de definição e de classificação das inferências. Nos últimos anos, a inferência deixou de ser um único processo para passar a ser um conjunto de tipos de inferências (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Kispal, 2008; Spinillo & Mahon, 2007).

O modelo conceitual de inferências de Cunningham (1987, citado por Català et al., 2010), começando por identificar o que é inferência e o que não é. As respostas que se baseiam unicamente no texto são designadas de compreensão literal e as que se baseiam nos conhecimentos ou esquemas do leitor são designadas de compreensão criativa, lógica e pragmática. Para se falar em inferência, é necessário que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que vá mais além do que aquilo que revela a superfície do texto. Assim, a possibilidade de efetuar inferências criativas aumenta na proporção direta da quantidade de conhecimento que o leitor possui sobre o assunto (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Os mesmos autores defendem a ideia de que é aconselhável que esta atividade se inicie muito cedo. Pois a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças são fruto das inferências que fizeram sobre o mundo que as cerca. Quando uma criança vê fumo, infere que há fogo, pois a inferência é baseada nas suas experiências anteriores, sendo capazes de fazer inferências quando os elementos sobre os quais elas incidem estão perto uns dos outros. Os jovens leitores são capazes de fazer inferências, mas não são organizadores no seu percurso. Mesmo que a capacidade de inferir se desenvolva gradualmente com a idade, ela pode ser incrementada através do seu ensino explícito.

Embora, atualmente existam poucas pesquisas incidindo sobre as inferências lógicas/ligadas ao texto, há elementos numerosos de classificação de inferências ligadas aos esquemas dos leitores: inferência de lugar, agente, tempo, ação, instrumento,

categoria, objeto, causa/efeito, problema/solução e sentimento/atitude (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Nos últimos tempos a investigação tem vindo a desenvolver estratégias de treino das inferências com leitores com DA, aferindo que a capacidade de inferir não atinge a sua plena maturidade no 1.º Ciclo, pelo que é preciso favorecer este desenvolvimento nos alunos através de estratégias pedagógicas apropriadas para que se revelem eficazes (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

4. Os Macroprocessos

Os macroprocessos orientam-se para a compreensão do texto no seu todo e englobam a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estruturada texto. A ideia principal é um conceito que necessita de ser definido de forma mais específica. Aparece em diversos vocábulos: mensagem do autor, visão de conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto (Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Cunningham e Moore (1986, citados por Català et al., 2010) solicitaram a alunos do 5.º ano de escolaridade e a professores que descobrissem a ideia principal de um texto. Os autores identificaram nove conceções diferentes da noção de ideia principal, quer nos professores, quer nos alunos. Estes resultados justificam que apenas um número reduzido de professores se arrisque a propor um exercício acerca da ideia principal de um texto sem o recurso a um guião de respostas (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Coutinho & Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b; Viana & Ribeiro, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Uma das causas para a confusão do que se entende por ideia principal advém do facto de esta variar segundo os tipos de texto. Num texto narrativo, a ideia principal tem a ver com os acontecimentos e a sua interpretação, enquanto nos textos informativos o

que é importante pode ser um conceito, uma generalização ou uma regra. Uma segunda causa da confusão da ideia principal reside na ausência de distinção entre o assunto de um texto e a ideia principal do texto (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Para a identificação da ideia principal de um texto é necessário seguir um conjunto de estratégias. Ao processar o conjunto do texto o leitor constrói uma macroestrutura mental do texto. Esta compreende a descrição semântica abstraindo seu conteúdo e um resumo mental do tema e das ideias principais. O leitor constrói esta representação do significado aplicando macrorregas a cada uma das proposições do texto e estas consistem em operações de supressão, generalização e construção da informação (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Para os mesmos autores, a partir das primeiras informações, o leitor contrasta a nova informação com a que já possui. Se a nova informação se lhe afigura redundante ou secundária é subestimada (macrorregra de omissão). Se, pelo contrário, encontra uma proposição com um conceito capaz de englobar diferentes informações, generaliza-o ou aplica-o aos conhecimentos já adquiridos (macrorregra de generalização). No caso de não haver uma proposição capaz de agrupar um mesmo tipo de informação, passa a construir a proposição resumo (macrorregra de construção).

Vários fatores têm sido identificados para explicar as dificuldades que os alunos apresentam a este nível. A ideia principal é expressa nos textos de diferentes maneiras podendo ser, como já foi referido, explícita ou implícita. Este facto está diretamente relacionado com a dificuldade que os alunos podem apresentar, embora em todas as idades seja sempre mais fácil de identificar a ideia principal quando a mesma é explícita (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Melo & Azevedo, 2012; Perfetti, 2010; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

A ideia principal tanto pode surgir no início, no fim, no meio do texto ou, simultaneamente, no início e no fim. É mais difícil identificá-la quando está expressa no meio ou no fim, do que quando expressa na primeira frase do parágrafo. Também o tamanho do texto e a sua estrutura têm repercussões nas dificuldades apresentadas pelos

alunos. A ideia principal é mais fácil de identificar se o texto é curto e se a estrutura é do tipo descritivo ou do tipo sequencial, por contraste com uma estrutura do tipo causa-efeito. (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Coutinho & Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b).

Também estes autores consideram a habilidade de resumir importante, uma vez que é, frequentemente, solicitada na vida quotidiana. Para compreender um texto, o leitor precisa de construir uma representação global do mesmo e esta representação constitui uma espécie de resumo do texto, daí ser encarado como um dos meios dos processos de compreensão.

O resumo é a reescrita de um texto e preenche três objetivos principais: o primeiro relaciona-se com a conservação da equivalência informativa, isto é, o resumo deve representar o pensamento do autor e conter o essencial das informações dadas pelo texto. O segundo, com a redução de informação nas palavras, mantendo a informação apenas fundamental do texto original. Finalmente, a adaptação a uma nova situação de comunicação, ou seja, um resumo é sempre escrito em função de um público particular e deve ser tomado em consideração no modo como se apresentam as informações (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Coutinho & Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b).

Estes autores acrescentam que para efetuar um resumo é necessário tomar decisões sobre a importância relativa dos elementos, é imprescindível relacionar e hierarquizar, classificar segundo determinados objetivos, incluir ideias em conjunto, reestruturar um texto, esquematizar, interpretar um esquema dado, criar títulos que englobem o sentido do texto, dividir o texto em partes significativas e elaborar títulos para estas partes; reordenar as ideias de acordo com materiais alternados (temporal, causal, hierarquia) sendo atividades que exigem uma leitura ativa por parte dos alunos.

O grau de sucesso dos alunos na tarefa de resumir um texto pode ser influenciado por diversos fatores, a conceção da atividade, sendo que os alunos mais jovens ou com mais dificuldades concebem o resumo como um reconto. Neste não há

de facto um resumo no sentido exato do termo, pois o aluno não elimina deliberadamente a informação, apenas se limita a reter uma pequena parte do texto. Um outro fator consiste na dificuldade em aplicar as regras do resumo (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Coutinho & Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010).

Porém, a dificuldade em elaborar resumos não é sinónimo de problemas de compreensão leitora. Em muitos casos pode tratar-se de dificuldades em efetuar operações secundárias úteis à condensação da informação sendo a falta de experiência outro fator a ponderar. Associado ao conceito resumo encontramos, na literatura, a sua articulação com a noção ou extração de ideia principal. A habilidade para identificar as ideias importantes e a habilidade para resumir um texto desenvolvem-se gradualmente e não se deve esperar que estejam dominadas no fim do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, é possível sensibilizar pouco a pouco os alunos para estas noções, ajustando as exigências da atividade às suas próprias capacidades (Arana et al., 2006; Arándiga, 2005; Azevedo & Sardinha, 2009; Azevedo & Souza, 2012; Billard et al., 2010; Català et al., 2010; Coutinho & Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b).

5. Estrutura do Texto

A estrutura do texto diz respeito à organização das ideias que estão no interior do mesmo. Os leitores hábeis utilizam a estrutura do texto para compreenderem e para melhor reterem a informação. É mais fácil para o leitor recordar a informação dos textos que estão bem estruturados e em especial os textos cuja estrutura é conhecida e familiar. Quando a estrutura do texto não é clara ou não é coincidente com as expectativas do leitor, torna-se mais difícil a sua leitura. A estrutura dos textos narrativos e expositivos tem formato e componentes predizíveis (Giasson, 1993; Kispal, 2008).

5.1. A Estrutura dos Textos Narrativos

Os textos narrativos são provavelmente o tipo de texto que têm sido alvo de mais atenção e que suscitou maior número de pesquisas. Eles obedecem a um sistema de regras gramaticais cuja finalidade é descrever as regularidades presentes nas narrativas. O esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral no espírito do leitor, que este utiliza para tratar a informação da narrativa. Este conhecimento intuitivo, na maior parte dos leitores, começa a aparecer nos anos da educação pré-escolar e desenvolve-se com a idade (Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2010a, 2010b).

Os investigadores descobriram que as crianças manifestavam uma certa expectativa face ao que devia constituir uma certa narrativa. As narrativas bem estruturadas e que correspondem às expectativas das crianças são mais facilmente retidas por estas. A compreensão de narrativas exige ao leitor a identificação das motivações e das intenções das personagens, partindo dos conhecimentos que adquirem ao longo da vida. Estes conhecimentos são, evidentemente, muito mais limitados nas crianças, o que permite compreender as maiores dificuldades que estas exprimem (Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Viana et al., 2010a, 2010b). Para melhor identificarmos as categorias da narrativa, Sim-Sim e Viana (2007) propõem um quadro para narrativas que contenham um único episódio ou com vários episódios (Anexo I, Quadro n.º 10).

5.2. Processos de Elaboração

Nos processos de elaboração é suposto que o leitor faça múltiplas inferências. Estas não são necessariamente previstas pelo autor e não são indispensáveis à compreensão literal do texto. Os componentes que fazem parte destes processos são: fazer previsões, construir uma imagem mental, reagir emotivamente, discorrer sobre o texto e integrar a informação nova nos conhecimentos anteriores (Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana, Pereira, Ramos, Tilves, Dolores, Castanheira & Borges, 2006; Viana et al., 2010a,

2010b). Também referem que as previsões são hipóteses que o leitor formula sobre o que acontecerá a seguir no texto. Estas previsões dizem respeito sobretudo às ideias e situam-se mais ao nível do texto do que ao nível da frase. É possível distinguir duas grandes categorias de previsões: as que se baseiam no conteúdo do texto e as que se baseiam na sua estrutura.

Um outro tipo de previsão assenta na estrutura, baseando-se quer no conhecimento dos géneros literários quer nos conhecimentos relativos à gramática da narrativa. As previsões sobre os textos informativos que incluem as previsões de conteúdo podem ser baseadas nos conhecimentos anteriores sobre o assunto, nos conhecimentos relativos à causalidade, como a física, a política, a psicologia e outros (Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

Ainda, alegam que, os leitores, durante a leitura, efetuam diferentes previsões, os alunos menos hábeis deveriam ser sensibilizados para este processo de elaboração, tornando-os mais ativos na compreensão dos textos. As previsões fazem parte dos processos de elaboração utilizados pelos bons leitores. O seu papel consiste em aumentar a motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a sua compreensão.

A compreensão inferencial ou interpretativa exerce-se quando se ativa o conhecimento prévio do leitor e se formulam antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. Estas expectativas vão-se verificando ou reformulando à medida que se vai lendo. Na verdadeira essência da compreensão leitora há uma interação constante entre o leitor e o texto, detetando-se lapsos, ativando-se estratégias que permitem ultrapassar dificuldades, fazendo conjecturas que ao longo da leitura se vão, ou não, confirmando (Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

De acordo com estes autores, para o desenvolvimento destas capacidades é importante que o professor estimule os seus alunos a predizer resultados, a inferir o significado de palavras desconhecidas, a inferir efeitos previsíveis a determinadas causas, a antever a causa de determinados efeitos, a inferir sequências lógicas, a inferir

o significado de frases feitas em função do contexto, a interpretar com correção a linguagem figurativa, a recompor um texto variando algum trecho, personagem ou situação, ou a prever um final diferente.

Igualmente ressaltam que a partir da informação do texto e dos seus próprios conhecimentos o leitor construirá o significado num processo que pode ser sistematizado nos seguintes passos/etapas: a formulação de hipóteses, quando o leitor se propõe ler um texto, uma série de elementos contextuais e textuais ativam alguns dos seus esquemas de conhecimentos e levam-no a antecipar aspetos do conteúdo; a verificação das hipóteses, em que, as antecipações efetuadas devem ser confirmadas e a integração da informação e controlo da compreensão, se a informação é coerente com as hipóteses antecipadas, então o leitor poderá fazer a sua integração no seu sistema de conhecimentos, podendo, então, prosseguir na construção do significado global do texto através de diferentes estratégias de raciocínio.

Ainda, aludem que, na realidade, a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferido, é necessário aventurar hipóteses sobre a informação não explícita no texto, quando compreende um texto, o leitor é capaz de explicar o significado com os seus próprios formulários, para fazê-lo, tem que ter deduzido as relações entre as frases, têm de completar a informação do texto com muitas outras informações que não eram explícitas, porque o autor supôs que o leitor já as possuía ou as deduziria durante a leitura.

As imagens mentais intervêm de múltiplas formas na leitura permitindo aumentar a capacidade da memória de trabalho durante a leitura pelo agrupamento de pormenores conjuntos mais amplos; facilitar a criação de analogias ou comparações; servir como instrumento para estruturar e conservar em memória a informação tirada da leitura e aumentar o grau de envolvimento com o texto, o interesse e o prazer de ler (Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

Um autor que escreve um texto narrativo tem como objetivo influenciar os sentimentos do leitor e este, por sua vez, tem a intenção de se deixar sensibilizar por ele, caso contrário não se envolveria nesse tipo de leitura. A resposta afetiva faz parte do processo de leitura, pelo menos no que diz respeito aos textos narrativos. Este facto explica que no processo de ensino se deva encorajar as reações emotivas, tendo mais possibilidades de compreender e de reter a informação contida nesse texto (Azevedo,

2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

Há diversas habilidades que possibilitam ao leitor raciocinar, ou seja, utilizar a sua capacidade cognitiva para tratar o conteúdo do texto, para o analisar ou para o criticar. É fundamental, portanto, que mesmo os jovens leitores aprendam, ao seu nível, a fazer juízos sobre os textos. Deste modo, “é igualmente importante que o leitor aprenda a reutilizar, em situações da sua vida quotidiana, os conhecimentos que retirou de um texto” (Giasson, 1993, p. 191).

O nível crítico ou profundo implica uma formação de juízos próprios com respostas de carácter subjetivo, uma identificação com as personagens do livro, com a linguagem do autor, uma interpretação personalizada a partir das reações criadas baseando-se nas imagens literárias. Assim, um bom leitor tem de conseguir deduzir, expressar opiniões e emitir juízos. Desta forma, é fundamental ensinar as crianças a ajuizar o conteúdo de um texto sob um ponto de vista pessoal, a distinguir um facto de uma opinião, a emitir um juízo frente a um comportamento, a manifestar as reações que provocam um determinado texto e a começar a analisar a intenção do autor (Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

Com frequência o leitor estabelece relações entre o texto e os seus conhecimentos pessoais que não eram indispensáveis à compreensão do texto. Pode acontecer que essa relação o afaste da essência do texto, pois certos leitores perdem-se com elaborações fantasistas que os afastam do objetivo da leitura. Por outro lado, quando estas elaborações são adequadas, a sua presença facilita a retenção da informação (Giasson, 1993).

A compatibilidade entre os conhecimentos prévios do leitor e a informação veiculada pelo texto é o fator que influi na compreensão e fazem um processamento *topdown*, já que a base do conhecimento e as expectativas do leitor guiam a interpretação do texto. Estes leitores são capazes de estabelecer hipóteses enquanto leem e, quando estas não se confirmam, os processos de controlo alertam o leitor para que preste atenção às causas do problema. Quando os leitores não possuem conhecimentos prévios acerca do tema do texto ou falham no uso desses conhecimentos,

sentem dificuldades no controlo da compreensão. Acontece, por vezes, o texto ser tão desconhecido que impossibilita a formulação de hipóteses durante a leitura (Azevedo, 2007; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

6. Processos Metacognitivos

Os processos metacognitivos referem-se aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo de leitura. Apresenta-se igualmente relevante “com a capacidade do leitor se aperceber de uma perda de compreensão e utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema” (Giasson, 1993, p. 198).

Estes processos compreendem, além disso, a utilização de estratégias de estudo, ou seja, estratégias que facilitem a aquisição de conhecimentos novos a partir da leitura de um texto. Quando se trata de metacognição aplicada à leitura utiliza-se habitualmente o termo metacompreensão (Azevedo, 2007; Azevedo & Souza, 2012; Balça, 2006, 2007; Balça & Tomé, 2012; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Mello, 2010; Melo & Azevedo, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009).

Os autores referidos asseveram, ainda que, a primeira componente incide sobre os conhecimentos que um leitor possui acerca das habilidades, das estratégias e dos recursos necessários para ter sucesso numa atividade de leitura. Este conhecimento subdivide-se habitualmente em três vertentes: o conhecimento sobre a pessoa, em que o leitor está consciente dos seus recursos e dos seus limites cognitivos, dos seus interesses e da sua motivação, o conhecimento sobre a atividade, em que o leitor está consciente das exigências da atividade e o conhecimento sobre as estratégias, em que o leitor está consciente das estratégias úteis para resolver um problema de leitura ou para dar resposta a uma atividade. A segunda componente incide sobre a aptidão de utilizar processos de autorregulação e através deste processo, o leitor verifica se a compreensão se faz bem.

Os processos de controlo da compreensão ajudam o leitor a assegurar-se de que atingiu eficazmente o objetivo que se propôs. Estes processos estão relacionados com a definição do objetivo da leitura, com a seleção de estratégias e com a verificação da

intenção com que os objetivos são atingidos e com a articulação de medidas corretivas se for caso disso. Estes processos de controlo da compreensão são processos de natureza metacognitiva e que alguns destes processos são anteriores ao ato de ler como é o caso do estabelecimento dos objetivos da leitura a atingir, outros ocorrem durante a leitura, como a seleção de estratégias e outros no final da leitura, verificando-se a ocorrência de outros processos durante a mesma (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Macedo & Soeiro, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

O estabelecimento da meta refere-se à finalidade da leitura, isto é, o leitor sabe porque vai ler e para que vai ler determinado texto: se tem um fim recreativo, se é para a preparação de um exame ou se é para compreender o que leu. Mediante o objetivo proposto, o leitor deve ativar as estratégias que lhe facilitem atingi-lo. Assim, se o objetivo é ter uma ideia geral do texto, será suficiente fixar-se no título, desenhos, gráficos ou nas partes destacadas do texto. Se o objetivo é compreender o que se leu e retirar o sentido geral, deverão utilizar estratégias como expressá-lo, por palavras próprias ou elaborar um resumo (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

Ainda, de acordo com estes autores, durante a leitura e no seu final ativa-se o processo de se comprovar que está a atingir a meta e se o leitor verificar a existência de falhas terá que utilizar estratégias corretivas para que o processo de compreensão continue. O processo de leitura realiza-se se o leitor lhe dedicar tempo e esforço para solucionar o problema utilizando estratégias diversificadas.

7. As Estratégias de Leitura e sua Influência na Compreensão do Texto

Sempre que o leitor se apercebe do problema de compreensão utiliza uma série de estratégias corretivas para o solucionar, podendo continuar a ler para ver se a informação seguinte soluciona a dificuldade ou pode reler o parágrafo. Também poderá utilizar estratégias externas, como o uso do dicionário, para solucionar o problema de um vocabulário importante para a compreensão do que está a ler. Quando as DA são

consequência do material pouco estruturado, o leitor deve aplicar diversas estratégias, o que requer tempo e esforço (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Macedo & Soeiro, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

Estas interações entre o leitor e o texto são pouco utilizadas pelos leitores com DA e pelos leitores principiantes. Há vários estudos que mostram que estes leitores não detetam os erros introduzidos intencionalmente no texto e têm um leque de estratégias mais limitado quando comparados com bons leitores. A leitura requer, mais do que qualquer outra atividade linguística, tarefas de controlo cognitivo, visto que vai tentar através da análise do conhecimento da língua reconstruir o significado da mensagem (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

As estratégias mais significativas que intervêm no processo da leitura são: as estratégias de técnicas de estudo que incluem o conjunto de atividades que ajudam o leitor a focalizar a sua atenção nos aspetos mais importantes do material escrito e promover a memorização da informação incluindo tomar notas textuais, parafrasear, fazer sobressair as partes mais importantes, resumir a informação e reler o conteúdo quando necessário; as estratégias cognitivas que se podem definir como a forma de sequencializar as ações usando os próprios recursos cognitivos, as questões da leitura para guiar o próprio pensamento; as estratégias afetivas porque para uma aprendizagem efetiva é necessário ter um ambiente interno e externo apropriado a uma atitude positiva face à aprendizagem, eliminando as distrações para conseguir concentração, automatização e controlo da ansiedade, e, por fim, motivar para a tarefa e as estratégias metacognitivas constituídas pela autorregulação e uso consciente das técnicas de estudo, afetivas e cognitivas (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Landi & Perfetti, 2006; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

8. Classificação das Componentes da Compreensão Leitora

Nos trabalhos recentes sobre compreensão leitora são apresentadas diferentes classificações dos seus componentes ou pressupostos (Anexo I, Quadro n.º 11). Procuramos apresentar algumas dessas classificações comentando os aspetos de convergência e de especificidade.

Várias competências específicas no processo de compreensão de leitura são distinguidas, como por exemplo, o reconhecimento global de palavras, que visa avaliar a capacidade do leitor para, em tempo controlado, identificar o significado de palavras fora de um contexto frásico. Porém, para a compreensão de textos narrativos, alguns autores consideram as seguintes dimensões cognitivas da compreensão: a compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial e compreensão crítica ou de juízo (Anexo I, Quadro n.º 11). Tendo em atenção o processo dinâmico e ativo da compreensão, estas dimensões não podem estar ordenadas hierarquicamente, já que todas elas são indispensáveis para a compreensão do texto (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

A compreensão literal consiste em encontrar as ideias e as informações explícitas no texto. Inclui um conjunto de tarefas de reconhecimento e concretização: o reconhecimento de detalhes, o reconhecimento das ideias principais, o reconhecimento de uma sequência, o reconhecimento comparativo (situar a época, os lugares que estão explícitos no texto), o reconhecimento da causa e do efeito e o reconhecimento dos sentimentos e do carácter das personagens. A reorganização, que requer que o aluno analise, sintetize e organize a informação explícita no texto, inclui a classificação, as esquematizações, o resumo e a síntese (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

A compreensão inferencial ou interpretativa manifesta-se quando os alunos utilizam simultaneamente a informação explícita do texto, por um lado, e, por outro, põem em funcionamento a sua intuição, a sua experiência pessoal como base para realizar conjeturas e elaborar hipóteses. Assim, as tarefas de compreensão inferenciais

são: a dedução dos detalhes de apoio, das ideias principais, de uma sequência, de comparação, de relações causa e efeito, do caráter das personagens e de características e aplicação a uma situação nova; a predição de resultados; a formulação de hipóteses de continuidade e a interpretação da linguagem figurativa (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

A compreensão crítica ou de juízo requer que o aluno dê respostas que indiquem um juízo evolutivo em comparação com as ideias apresentadas no texto, com um critério externo proporcionado pelo professor, outras personagens ou outras fontes escritas. Desta forma, a compreensão crítica contempla os seguintes tipos de juízo: juízo da realidade ou fantasia, factos ou opiniões, de validade, de propriedade, de valor, conveniência e aceitação (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Giasson, 1993; Gonçalo & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Rigoletto & Giorgi, 2012; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008; Viana et al., 2006; Viana et al., 2010a, 2010b).

De acordo com estes autores, este tipo de perguntas é necessário e importante, não é, no entanto, suficiente para promover a compreensão integral de um texto, dado que muita da informação nele contida só será acessível mediante o recurso a outras estratégias, como a reorganização da informação ou a realização de inferências, considerando três momentos de base para a elaboração de tarefas a realizar antes, durante e após a leitura dos textos ou obras literárias infantis (Anexo I, Quadro n.º 9).

Partindo do pressuposto e tendo em conta os objetivos desta investigação, faremos referência à metodologia utilizada para a sua concretização. Passaremos, também à intervenção com metodologias e estratégias de compreensão leitora junto de alunos com e sem DA e procederemos, posteriormente, à recolha, à análise e à discussão dos resultados obtidos nesta intervenção. No fim, apresentaremos a respetiva conclusão e propostas futuras de estudo.

Parte II - Investigação Empírica

Capítulo I - Metodologia da Investigação

Neste capítulo, far-se-á referência à metodologia utilizada para a concretização do estudo junto de alunos de duas turmas do 2.º ano de escolaridade com e sem DA na compreensão leitora. Começar-se-á por apresentar a problemática, a tipologia da investigação, os objetivos do estudo, os participantes, os instrumentos e os procedimentos.

1. Problemática e Questão de Partida

Formular o problema consiste em explicar, de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com que nos confrontamos e que pretendemos resolver, delimitando o seu campo e revelando as suas características. Ou seja, consiste em torná-lo individualizado, específico e único. Porém, a identificação de um problema poderá considerar-se a fase mais delicada de um processo de investigação, uma vez que consiste em desenvolver um conceito através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se pretende delinear (Bodgan, Robert & Knopp, 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard, Michelle & Boutin, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Naturalmente que a resposta ou resolução de um problema deve basear-se na recolha de dados considerados empiricamente testáveis, constituindo, desta forma, uma componente central para a formulação de um bom problema de investigação, não representando qualquer atitude moral ou ética, com falsos moralismos. Nesta lógica é de realçar a importância da revisão da bibliografia a ter em consideração. Falamos da documentação com a informação que se refere às teorias, aos modelos e aos quadros conceituais que fundamentam e estão na base de um problema de investigação (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

No sentido de orientar esta investigação torna-se, assim, fundamental a formulação da pergunta de partida, pois “o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 44).

O investigador deve preocupar-se em formulá-la o mais objetivamente possível. Para tal, de acordo com Quivy & Campenhoudt (2003), a pergunta de partida deve observar os seguintes critérios: clareza, ser precisa e concisa; exequibilidade, ser realista; pertinência, ser atual e ter a intenção de compreender e explicar os fenómenos estudados.

Tendo em conta o que já foi referido e face ao enquadramento teórico efetuado, parece-nos relevante a formulação da seguinte pergunta de partida: quais as implicações da utilização de estratégias diversificadas e questões inferenciais na promoção da compreensão leitora em alunos com e sem DA do 2.º ano de escolaridade.

2. Tipologia da Investigação

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa que representa, no seu amplo sentido, a investigação que produz dados descritivos. A pesquisa qualitativa é muito mais do que um conjunto de técnicas para recolher dados, é um modo de encarar o mundo empírico. Sendo assim, os objetos de estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa e, neste âmbito, a perspetiva positivista, quantitativa, tem sido identificada como ineficaz para a análise intricada dessas situações. A linearidade dessa perspetiva tem como finalidade trazer à luz dados objetivos, medíveis, regularidades e tendências observáveis, por isso, coloca-se em questão se esta será a aproximação mais adequada para estudar os processos humanos e sociais, que são abrangentes, dinâmicos e entrelaçados (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Para melhorar a compreensão dessas realidades complexas, contrapõe-se a perspetiva qualitativa de pesquisa que tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem pelos seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes e hábitos (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Embora as duas perspetivas tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, há autores que sugerem a combinação das duas, sempre que seja útil e

adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Assim, em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar, considerámos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois entendemos que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

É que, tal como referem os autores supracitados, as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, alguns autores consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Podemos dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Assim, em oposição às afirmações universais e à explicação dos fenómenos numa causalidade linear optámos pela descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos que conduzem a uma compreensão dos fenómenos (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Neste quadro, não interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais ou pressupostos de uma perspetiva de investigação positivista, mas possibilitar a transferibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Esta visão faz parte integrante das abordagens qualitativas, uma vez que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bodgan et al., 1994, p. 66).

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, utilizámos nesta investigação a técnica de observação participante, pois pensamos ser a mais adequada e que melhor dá resposta às características anteriormente referidas. É que estas técnicas colocam o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permitem

compreender com detalhe o que eles pensam sobre um determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Interessa, também conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, assim como no seu contexto social (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Na pesquisa qualitativa partimos do pressuposto que a construção do conhecimento se processa de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos ocorrem, ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que os investigadores designam de “teoria fundamentada” pois as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo “procede de baixo para cima em vez de cima para baixo, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (Bogdan et al., 1994, p. 50).

Podemos referir, também que, enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal decorrentes de um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspetiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

O processo de produção de conhecimentos, nesta perspetiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados. Podemos dizer que o desenvolvimento da investigação assemelha-se a um funil porque no início há questões ou centros de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos, pois o pesquisador vai precisando esses objetos de estudo à medida que o estudo se desenvolve (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes, sendo que, deste modo, os dados coletados, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos, pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bodgan et al., 1994, p. 49).

Apesar disso, procura-se, em investigação qualitativa, não deixar ir demasiado longe a subjetividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Foi através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, de uma leitura articulada dos dados com uma contextualização teórica, de uma postura de supressão de opiniões pessoais e pelo processo de identificação e reconhecimento da subjetividade do investigador que procurámos levar a cabo o processo de produção de conhecimentos, nesta dissertação (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003).

3. Objetivos do Estudo

No quadro de uma investigação, o objetivo introduz o porquê do estudo e constitui um enunciado declarativo que precisa a população alvo e a orientação da investigação. Indicando conseqüentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo. Pode tratar-se de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar, de predizer fenómenos, devendo ser formulado com clareza e objetividade (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Pereira & Poupa, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003; Reis, 2010).

Estando o objetivo principal deste trabalho fundamentado na promoção de estratégias e metodologias diversificadas na compreensão leitora em textos narrativos, em alunos do 2.º ano de escolaridade com e sem DA, pretendemos especificamente:

1-Conceber recursos didáticos sob a forma de guião de análise de leitura de textos narrativos para alunos com e sem DA;

2-Promover a aprendizagem dos alunos com e sem DA para a compreensão leitora através de estratégias diversificadas;

3-Analisar o desenvolvimento da compreensão leitora através das questões inferenciais como atividade inicial para a compreensão do texto narrativo;

4-Verificar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com e sem DA, após a utilização das questões inferenciais.

4. Participantes do Estudo

No nosso estudo participaram 40 alunos que frequentavam o 2.º ano de escolaridade que manifestam algumas dificuldades na compreensão leitora, de uma escola do 1.º Ciclo Ensino Básico no concelho de Viseu, no ano letivo de 2011/2012. A opção por alunos que frequentavam o 2.º ano de escolaridade deu-se pelo facto de que, é no momento de transição para o 3.º ano de escolaridade, que as escolas consideram adequado fazer-se a sinalização de alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem.

Nos Quadros n.º 12 e n.º 13 é feita a caracterização dos participantes da turma A e da turma B, de acordo com a idade, sexo e número de retenções.

Quadro n.º 12- Caracterização dos participantes da turma A

Faixa etária	Sexo Masculino	Sexo Feminino	N.º de Retenções
7 anos	10	6	0
9 anos	1	0	1
Total	17		1

Quadro n.º 13- Caracterização dos participantes da turma B

Faixa etária	Sexo Masculino	Sexo Feminino	N.º de Retenções
7 anos	11	10	0
9 anos	0	2	2
Total	23		2

De acordo com os Quadros n.º 12 e n.º 13 verificámos que na turma A, um dos alunos tem uma retenção e na turma B, duas alunas têm uma retenção. As idades variam entre os 7 e os 9 anos.

Para a caracterização dos participantes baseámo-nos em dados informativos fornecidos pelas duas docentes das respetivas turmas e em dados observados nas práticas pedagógicas. De acordo com a caracterização das turmas, no geral, todos os alunos revelam “muitas ou algumas dificuldades” ao nível da compreensão leitora de textos, dificuldades ao nível da articulação das palavras, na capacidade básica de leitura e dificuldades na compreensão da leitura.

Na área da linguagem oral compreensiva, manifestam “algumas dificuldades” em compreender histórias lidas complexas e recontá-las, em verbalizar pensamentos, ideias e sentimentos próprios, ou seja, dificuldades na compreensão crítica.

Na área da linguagem oral expressiva, apresentam “muitas dificuldades” na descrição de gravuras com pormenores, em inventar histórias a partir de gravuras e na sua ordenação. A leitura de textos em prosa não é fluente nem expressiva, pelo que leem silabicamente e, por vezes, não fazem a articulação correta das palavras omitindo ou acrescentando sons. Salienta-se, igualmente, que expressam “muita dificuldade” em recontar histórias com correção morfológica e sintática.

Na área académica, subárea leitura, expressam “muita dificuldade” a nível de compreensão de palavras invulgares, pelo que a leitura de textos é realizada com hesitação e fazem substituições, omissões de palavras e de fonemas, inversão de fonemas nas palavras. Apresentam também uma postura corporal agitada e inquieta. Na leitura de um texto revelam “muitas dificuldades” na compreensão e daí desenvolverem conclusões ou resumos de forma incorreta.

5. Instrumentos

O investigador, de forma a desenvolver o seu trabalho, tem um envolvimento com a comunidade escolar, não podendo esquecer do objetivo primordial da investigação, pois a recolha dos dados no contexto, deve ser sempre feita em função daquilo que se quer investigar. É importante que descreva aquilo que observou para analisar os seus dados de forma sistemática, completa, rigorosa e imparcial (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Pereira & Poupá, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003; Reis, 2010).

Como investigador é essencial manter-se neutro, mesmo que, como professor, se identifique e apoie em determinados critérios pedagógicos, procedimentos e atividades que os docentes das turmas envolvidos no estudo desenvolvam. Por vezes, não é fácil ser objetivo, mas para o conseguir deve-se tentar ser o mais honesto possível, recolhendo os dados na fonte.

Após uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em estudo e tratando-se de alunos com dificuldades na compreensão leitora, iniciámos o estudo com a aplicação de uma Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial (Adaptada de Català e

colaboradores (2010) (Anexo V) e, posteriormente, de uma Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final, aos participantes das turmas A e B.

De seguida, aplicámos uma Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora (Adaptada de Sim-Sim & Viana, 2007) Inicial, Intermédia (Anexo II), após a aplicação do Guião Didático 1 (Anexo VI) e Guião Didático 2 (Anexo VII) e uma Ficha de Auto Verificação de Compreensão Final, após a aplicação do Guião Didático 3 (Anexo VIII), Guião Didático 4 (Anexo IV) e Guião Didático 5 (Anexo V) aos alunos da turma A para verificar se sabem para que vão ler e se conhecem e utilizam estratégias de compreensão leitora.

Os Guiões Didáticos (elaboração própria) foram aplicados aos alunos da turma A e desenvolvidas várias atividades envolvendo os pressupostos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, como consta no Anexo I, Quadro n.º 10, com o objetivo de desenvolver a intertextualidade leitora no imaginário infantil. Prosseguimos com a aplicação do programa estruturado dos Guiões Didáticos aos alunos da turma A (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Sim-Sim, 2001; Sim-Sim & Viana, 2007; Sim-Sim et al., 2008; Viana et al., 2010a, 2010b).

6. Procedimentos

Após uma pesquisa, revisão e análise dos instrumentos de avaliação de compreensão de textos, verificámos a inexistência dos mesmos, especialmente construídos ou adaptados para a população portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Parece-nos, assim, pertinente apresentar uma tradução e adaptação da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora (Català et al., 2010). Esta será aplicada aos alunos da turma A utilizando as estratégias de compreensão leitora com realce nas questões inferenciais e aos alunos da turma B sem a utilização das mesmas, para aferir o desempenho destes alunos na compreensão leitora.

Os produtos de aprendizagem devem espelhar a capacidade para obtenção de informação de textos de tipologia diversificada, assim como o domínio de estratégias de leitura específicas para fins informativos e de estudo e, ainda, o desenvolvimento do imaginário e do espírito criativo, através da leitura extensiva de obras integrais (Català et al., 2010; Lopes, 2009; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Pereira, 2006; Pereira, 2009; Pontes & Barros, 2007; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009;

Sardinha & Relvas; Spinillo & Mahon, 2007; Simões & Azevedo, 2009; Vega, 2010; Viana et al., 2006; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Decorrido, todo o processo desde a concepção e intervenção que estes guiões didáticos contemplam é de salientar que foram organizados e construídos para poderem constituir-se como recursos didáticos a trabalhar em contexto de sala de aula e fora da sala de aula, nomeadamente em gabinetes de apoio aos alunos. No decurso da intervenção, junto dos alunos da turma A, assumimos o papel de monitorização na recolha de dados e apreciação das atividades por nós orientadas e, também o papel de investigadora participante. Estas reflexões levam-nos ao cerne do problema que consideramos relevante, atual e pertinente nas nossas escolas e, como tal, urge refletir, ativamente, sobre o mesmo, percebê-lo e encontrar estratégias para intervir adequadamente.

Na seleção das obras literárias, contemplando autores portugueses e estrangeiros, procurámos que os temas fossem variados, correspondendo, dada a natureza da temática abordada, a narrativa curtas e originais, adequadas à faixa etária dos participantes do nosso estudo e com uma dimensão educativa que proporcionasse inferências baseadas em compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica, juízos de valor e permitisse aos alunos integrar conteúdos explícitos e implícitos facilitadores da compreensão leitora produtivos (Azevedo & Sardinha, 2009; Català et al., 2010; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Pontes & Barros, 2007; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Spinillo & Mahon, 2007; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Vega, 2010; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Os contos têm uma função moralizadora, cujos valores pensamos que devem ser explorados em contexto de sala de aula, em função do nível de desenvolvimento em que se encontram os alunos do nosso estudo. Também, gradualmente os contos foram aumentando o grau de exigência, de extensão e de complexidade variada, relacionados com a sessão anterior, uma vez que, a estrutura de cada sessão encontra-se dividida em três momentos diferentes que se interrelacionam: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (Azevedo & Sardinha, 2009; Català et al., 2010; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Pontes &

Barros, 2007; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Spinillo & Mahon, 2007; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Vega, 2010; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Nas tarefas de pré-leitura foram mobilizados conhecimentos prévios (as suas experiências e vivências) relativos ao texto em análise estimulados através de questões inferenciais, orientadoras, motivados por imagens e pelas personagens, entre outras, como forma de antecipação do assunto a desenvolver-se. Através da exploração de elementos paratextuais (a capa, o título e as ilustrações) encorajaram-se os alunos a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências, favorecendo-se a participação e a interação oral. Com estas tarefas de pré-leitura procurámos despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura e sua compreensão através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da história, que serão confirmados, ou não, no momento de leitura. Visaram também auxiliar os alunos na interpretação e compreensão da história, estimulando-os a interagir com o mesmo, a questioná-lo e a construir conhecimento (Azevedo & Sardinha, 2009; Català et al., 2010; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Pontes & Barros, 2007; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Spinillo & Mahon, 2007; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Vega, 2010; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Ainda segundo os mesmos autores, as tarefas durante a leitura visaram o desenvolvimento da preparação dos alunos para usarem estratégias de compreensão, familiarizá-los com a estrutura do texto, focar a sua atenção para a riqueza da linguagem literária que ajuda e favorece o desenvolvimento, o enriquecimento da linguagem e do vocabulário e facilita a compreensão sobre personagens, acontecimentos, ação, espaço, tempo, temas e ideias-chave.

Com efeito, é neste momento que os alunos mais se envolvem com o texto e estabelecem conexões, cruzando a informação do texto com o seu conhecimento acerca do mundo e das suas vivências e experiências. Nesta fase, as histórias foram apresentadas em *PowerPoint* e procurámos proporcionar momentos de curiosidade e fruição pela leitura e sua compreensão. Afinal, “(...) ler, escrever, ouvir e falar, são

habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente” (Pontes & Barros, 2007, p. 73).

Isto quer dizer que as tarefas, após a leitura, proporcionam aos alunos um momento de confirmação, reflexão, expectativas, análise, reorganização e síntese de ideias, a identificarem o que é mais significativo para eles, oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas, permitindo-lhes construir novo conhecimento (Azevedo & Sardinha, 2009; Català et al., 2010; Lopes, 2009; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Pontes & Barros, 2007; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Spinillo & Mahon, 2007; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Vega, 2010; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Após a autorização da escola e terem sido explicados os objetivos e o contexto no qual se inseria este trabalho de investigação foram selecionadas duas turmas de forma aleatória. Solicitámos de seguida a devida autorização aos encarregados de educação (Anexo XVI), no sentido de permitirem a participação dos seus educandos no referido estudo.

Obtidas as respetivas autorizações foi garantido que os aspetos éticos, tais como o anonimato, a confidencialidade pessoal e os resultados obtidos na aplicação deste estudo, seriam salvaguardados ao longo de todo o trabalho. Reunidas as condições iniciámos a implementação deste estudo que implicou três fases e a utilização de diferentes instrumentos. No Quadro n.º 14 apresentamos os instrumentos utilizados e as respetivas fases do estudo.

Quadro n.º 14 – Instrumentos e fases do estudo

Instrumentos	Fases		
	1. ^a	2. ^a	3. ^a
Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial (Adaptada de Català et al., 2010)	X		
Ficha de Auto Verificação Compreensão Leitora Inicial (Adaptada de Sim-Sim & Viana, 2007)	X		
Guião Didático 1 (elaboração própria)	X		
Guião Didático 2 (elaboração própria)	X		
Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia (Adaptada de Sim-Sim & Viana, 2007)		X	
Guião Didático 3 (elaboração própria)		X	
Guião Didático 4 (elaboração própria)		X	
Guião Didático 5 (elaboração própria)		X	
Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final (Adaptada de Sim-Sim & Viana, 2007)			X

Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final (Adaptada de Català et al., 2010)			X
---	--	--	---

O presente estudo decorreu no final do primeiro período escolar, nos meses de março, abril, maio e junho do ano letivo de 2011/2012, nas instalações de uma Escola Básica do concelho de Viseu. Dentro das limitações de isolamento sonoro existentes no edifício da escola, tentou-se assegurar as condições necessárias à avaliação dos alunos durante a aplicação das Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Leitura (Anexo V) Inicial e Final (Azevedo & Sardinha, 2009; Català et al., 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

O nosso estudo foi efetuado da parte da manhã, durante o período de aulas e, de acordo com datas e horários previamente combinados com a professora titular de turma. O tempo de aplicação da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final foi pensado para que não excedesse os sessenta minutos, o que foi conseguido. As restantes tarefas dos Guiões Didáticos foram construídas para que não excedessem as duas horas, no sentido de prevenir a fadiga por parte dos alunos. A aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, Intermédia e Final teve a duração de dez minutos.

Aplicámos inicialmente uma Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora, apenas aos alunos da turma A. Aplicámos a Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia após a aplicação dos dois primeiros Guiões, Guião Didático 1 (Anexo VI) e Guião Didático 2 (Anexo VII) e a Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final (Anexo II), após a aplicação dos restantes guiões, Guião Didático 3 (Anexo VIII), Guião Didático 4 (Anexo IX) e Guião Didático 5 (Anexo X). Prosseguimos a nossa intervenção com a aplicação de uma Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final aos alunos das turmas A e B e, posteriormente, a aplicação das tarefas, que dizem respeito aos Guiões Didáticos que se encontram organizados de forma semelhante e em função do grau de complexidade relativamente às histórias, somente aos alunos da turma A.

6.1. Descrição das Tarefas dos Guiões Didáticos

A preocupação com a escolha das obras, com a qualidade literária e a sua adequação aos alunos da turma A e ao prazer que a leitura lhes poderia proporcionar

esteve sempre presente. Para a realização das atividades práticas em sala de aula foram escolhidos seis contos com a preocupação de se optar por textos tradicionais e outros mais recentes, mostrando que ambas as tipologias têm ainda algo a dizer às novas gerações. Assim, escolhemos entre a panóplia de contos contemporâneos, “O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho”, adaptado de Contos de Encantar de *Nathalie Monnin* (2004); “O Lobo Mau e os Três Porquinhos”, adaptado de Contos de Encantar de *Nathalie Monnin* (2004) e “O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos” de *Nicole Viroux Lenaerts* (2010), ao nível dos contos clássicos, bem como “A Ovelhinha que veio para jantar” de *Steve Smallman* (2009) e o “O Lobo Culto” de *Becky Bloom e Pascal Biet* (2011); a “A Horta do Senhor Lobo” de *Claire Bouiller e Quentin Gréban* (2004) (Anexo XV). As atividades propostas visaram sempre o desenvolvimento das capacidades sociais e intelectuais dos alunos.

Optámos por apresentar narrativas simples e curtas para que os alunos desenvolvessem a compreensão intertextual com recurso a conhecimentos prévios e do uso de estratégias de análise da estrutura do texto narrativo no decorrer dos mesmos (antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura) (Azevedo, 2006; Català et al., 2010; Lopes, 2009; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Pontes & Barros, 2007; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Spinillo & Mahon, 2007; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Sim-Sim et al., 2008; Vega, 2010; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

Privilegiámos a compreensão leitora, através da expressão oral e escrita, essencial em todos os domínios da vida, não só escolar, mas sempre com um cariz mais lúdico, a fim de motivar o público-alvo.

Foi distribuída aos alunos da turma A uma Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora (Anexo II) em três momentos: no primeiro momento, a Inicial, aplicada antes da apresentação da primeira história; a segunda, Intermédia aplicada após a apresentação das histórias do Guião Didático 1 (Anexo VI) e Guião Didático 2 (Anexo VII); e a terceira, Final, aplicada após a apresentação das histórias dos restantes, Guião Didático 3 (Anexo VIII), Guião Didático 4 (Anexo IX) e Guião Didático 5 (Anexo X).

A escolha das histórias teve como pressuposto o contributo para uma melhoria da capacidade de compreensão leitora e ao mesmo tempo, a capacidade de

comunicação, o desenvolvimento cognitivo, o vocabulário, as capacidades expressivas, tanto oralmente como corporalmente (Lopes, 2009; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Pontes & Barros, 2007; Pinto, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Spinillo & Mahon, 2007; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Vega, 2010; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b; Wolff & Lavra, 2009; Ziegler & Goswami, 2005; Zorrilla, 2005).

6.2. Descrição da Aplicação das Provas de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final

A compreensão da leitura é um processo que implica o recurso a várias estratégias para adquirir, avaliar e utilizar a informação (Sim-Sim & Viana, 2007; Santos & Sardinha, 2009). Assim sendo, parece-nos pertinente apresentar uma tradução e adaptação da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora de Català, Català, Molina e Monclús (2010).

A história selecionada foi a “Ovelhinha que veio para jantar” de *Joelle Dreidemy* e *Steve Smallman*. Todos os itens da prova são de escolha múltipla, devendo o aluno selecionar a resposta correta, de entre cinco alternativas. É uma prova de aplicação coletiva, sendo atribuído um ponto por cada resposta correta.

A matriz da prova distribui as perguntas pelas principais dimensões da compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica. Para que a prova seja realizada com o máximo de objetividade e condições favoráveis para o aluno é aconselhável aplicá-la na parte da manhã, num ambiente de concentração e de tranquilidade, com um tempo efetivo de 60 minutos, o que foi conseguido.

Quadro n.º 15- Distribuição das Questões pelas Dimensões da Compreensão Leitora

Prova	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
	Questões			
Inicial e Final	1, 4, 7, 10, 12, 14, 17, 23	5, 8, 13, 18, 21	3, 6, 9, 11, 20	2, 15, 16, 19, 22

Fonte- Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010)

Quadro n.º 16- Critérios de Avaliação da Prova de Compreensão Leitora

Pontuação	Níveis	Avaliação qualitativa
00-06	I	Muito Fraco
07-09	II	Fraco
10-17	III	Médio
18-19	IV	Bom
20-23	V	Elevado

Fonte- Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010)

6.3. Descrição da Aplicação dos Guiões Didáticos

Na seleção do conto do Guião Didático 1 (O Lobo Culto) motivou-nos o facto de se tratar de uma história com uma intriga onde a fantasia e a realidade estão interligadas e de se ter revelado desconhecida para os participantes do nosso estudo.

Nesta escolha tivemos em linha de conta o facto de ser um contemporâneo, mas de grande importância na literatura infantil enquanto condutor de significado e valores a promover. A ação é importante neste conto, sendo que esta desperta o interesse e a atenção dos alunos ao escutarem, uma vez que, metaforicamente, o autor cria um mundo imaginário do que realmente acontece na vida real, permitindo-lhe fazer algumas previsões e estabelecer elos de ligação entre a realidade e o imaginário que lhe é aqui representado (Azevedo, 2006; Català et al., 2010; Lopes, 2009; Lopes & Costa, 2009; Macedo & Soeiro, 2009; Magalhães, 2006; Melo & Azevedo, 2012; Mesquita, 2012; Rigoletto & Giorgi, 2012; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Sim-Sim et al., 2008; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Com esta proposta, pretendíamos que os alunos desenvolvessem a capacidade de efetuar previsões, através do recurso a conhecimentos prévios, discussão coletiva de partilha de expectativas, estimulando o raciocínio dedutivo, a exploração de acontecimentos, conflitos e a sua resolução. E através da promoção de atividades que envolvessem a estrutura e componentes do texto narrativo proporcionar aos alunos a realização de previsões e antecipação de conteúdos, nomeadamente na etapa da pré-leitura para intensificar o prazer de descobrir o que poderia acontecer nas histórias que iriam escutar e, posteriormente, analisar.

Iniciámos a intervenção com as tarefas dos Guiões Didáticos com o conto O Lobo Culto – Guião Didático 1, através da estratégia da cesta literária de Simões e

Azevedo (2009), adaptada no que podemos designar de Livro Mágico. De uma caixa de sapatos vazia transformada em livro colocámos diversos objetos pertencentes à história (óculos, trouxa de farrapos, livros de histórias, uma cestinha, alimentos em miniatura, as personagens da história e o próprio livro da história em análise) (Anexo XIV).

Estes objetos foram apresentados aos alunos de forma progressiva e, oralmente para que tentassem criar uma história em que todos aqueles objetos participassem, estimulando-os a fazer predições sobre o que poderá vir a acontecer e ajudá-los a efetuar inferências suscetíveis de completar informação escondida no texto.

No segundo momento de pré-leitura introduzimos a obra literária, apresentando o seu título e as suas autoras e ilustradoras, explorando os elementos paratextuais da capa, através da colocação de algumas questões acerca da mesma (e.g. “Que vos parece que estão a fazer os animais?”, “Porque acham que uma vaca usa óculos?”, “O que será que o Lobo vai fazer?”...). Com esta tarefa os alunos teriam de relacionar a história criada anteriormente com novos elementos que surgiram na ilustração e no título da obra, ativando e cultivando um horizonte de expectativas relevantes para a leitura e análise da mesma.

As tarefas durante a leitura foram feitas de forma faseada, procedendo-se a paragens durante as quais foram realizadas diferentes questões inferenciais, oralmente. Estas paragens foram previamente definidas e feitas em momentos-chave da história, procurando, desta forma, prender a atenção dos alunos e instigar a sua curiosidade, criando neles a vontade de continuar a ler.

Este tipo de atividade ajuda os alunos a irem além de uma simples compreensão literal e encoraja-o a construir respostas pessoais e a envolver-se mais profundamente com os textos. Para cada conto mobilizámos a compreensão inferencial através da predição de resultados, lançamento de hipóteses de continuidade, dedução de traços de carácter e interpretação de linguagem figurativa (Azevedo, 2006; Català et al., 2010; Pontes & Azevedo, 2009; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Sim-Sim et al., 2008; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Também formulámos perguntas que visaram a compreensão global do texto, a interpretação, relacionando a compreensão do texto e a experiência individual do aluno; que contemplaram a análise da estrutura intratextual; que exploravam o tema central, as personagens, os acontecimentos mais importantes, contextos espacial e temporal,

conflitos e a sua resolução (Català et al., 2010; Pontes & Azevedo, 2009; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

A preferência pelos contos dos Guiões Didáticos 2, 3 e 4 deve-se ao facto de terem uma curta extensão, mas simples e completa, onde é possível delimitar, sem dificuldade a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Tratando-se de narrativas que incluem um número reduzido de personagens e de momentos de ação, será relativamente fácil para os alunos inferirem a dimensão moralista, implicitamente, presente nas falas das personagens, característica própria dos contos tradicionais. Além disso, desenvolve-se um tema ligado a valores, levando os alunos a pensar e criar opinião própria sobre os mesmos valores e permitindo-lhes retirar conselhos sobre o comportamento dos seres humanos (Català et al., 2010; Pontes & Azevedo, 2009; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Também, nestes guiões pretendíamos que os alunos desenvolvessem a compreensão intratextual, através do recurso a conhecimentos prévios e uso de estratégias de análise da estrutura do texto narrativo no decorrer dos três momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Com recurso a um debate coletivo de partilha de saberes e expectativas, criámos momentos de reflexão através da exploração das sequências da ação, conflitos e a sua resolução, pois estes elementos são facilitadores da interpretação e apropriação da estrutura global do texto para a sua compreensão (Català et al., 2010; Pontes & Azevedo, 2009; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

No final da realização das tarefas dos Guião Didático 1 (O Lobo Culto) e Guião Didático 2 (O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho) aplicámos a Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia.

Num primeiro momento da pré-leitura do Guião Didático 2, os alunos arrumaram o espaço, colocando uma manta no chão, uma caixa de cartão no meio e sentados em círculo conversámos antes do momento da história, imaginando o que estaria dentro da Caixa Mágica (Anexo XIV). Fizemos, então, o segundo exercício de

pré-leitura mostrando a capa do livro, lemos o título e perguntámos o que se poderia descobrir, a partir dali, sobre a história.

No Guião Didático 3 (O Lobo Mau e os Três Porquinhos) e no Guião Didático 4 (O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos) apresentámos como estratégia o Avental de Histórias (Anexo XIV) (Giroto & Souza, 2012). Realizámos, oralmente, a partir da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e de um conjunto de questões orientadoras a propósito das personagens e a sua importância e o papel nas histórias, o problema sugerido e a resolução possível. Posto isto, pedimos aos alunos que tentassem, oralmente, criar uma história em que todos os objetos participassem, estimulando-os a fazer predições do que poderia vir a acontecer.

Num segundo momento, introduzimos as obras a serem lidas, explorando os elementos paratextuais da capa, do título e da ilustração, através de questões inferenciais, ativando e alimentando expectativas relevantes para a leitura.

Iniciámos a etapa da leitura, oralmente, mas de forma faseada, procedendo a paragens, em que foram realizadas diferentes questões inferenciais, previamente definidas e colocadas no momento chave da história. Desta forma, conforme já referido, pretendíamos prender a atenção dos alunos e provocar a sua curiosidade, criando neles a vontade de continuar a ler. Este tipo de estratégia auxilia os alunos a irem além de uma compreensão literal e motiva-os a construir respostas pessoais envolvendo-se profundamente com a história (Català et al., 2010; Pontes & Azevedo, 2009; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Terminadas estas atividades iniciámos as tarefas de carácter lúdico nos Guiões Didáticos proporcionando aos alunos a possibilidade de reorganizarem ideias, escolhas e decisões e promover a reflexão sobre o conteúdo do que foi lido e do que, posteriormente iria ser redigido. Antes de iniciarmos as tarefas do Guião Didático 5 (A Horta do Senhor Lobo) procedemos à aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final a fim de apurarmos se os alunos sabiam, realmente, quais os objetivos destas leituras, o que sabiam sobre o tema e quais as imagens que criaram depois destas atividades de promoção para a compreensão leitora.

Na escolha deste conto, tivemos em consideração a representação de novos contextos culturais, uma vez que a história se integrou em contexto no Projeto da escola

Horto-Biológica. Neste âmbito, os alunos foram convidados a apelar, novamente, ao seu conhecimento prévio e à sua compreensão crítica, a ajuizar atos e opiniões em diferentes contextos sociais, levando-os a emitir juízos de valor sobre a atuação das personagens que, em última instância, poderão contribuir para sua formação pessoal, social e ética (Català et al., 2010; Pontes & Azevedo, 2009; Santos & Santos, 2009; Santos & Sardinha, 2009; Sardinha & Rato, 2009; Sardinha & Relvas; Simões & Azevedo, 2009; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Num primeiro momento e com recurso à estratégia do Avental de Histórias (Giroto & Souza, 2012) e personagens feitas em cartão, objetos considerados relevantes no contexto da obra que seria trabalhada, pretendíamos estimular a curiosidade e o pensamento em relação à história permitindo aos alunos inferir, interagir com o texto e desenvolver a sua capacidade de comunicação. Ainda, ao introduzirmos a obra explorámos os elementos paratextuais da capa com recurso às questões inferenciais, o título e a ilustração, ativando e fertilizando expectativas relevantes para a sua leitura e compreensão.

Como atividade durante a leitura destacámos a apresentação da história, de forma faseada, procedendo a paragens durante as quais realizámos questões inferenciais, oralmente, para ajudar os alunos a desenvolver mais do que uma simples compreensão literal e motivá-los a construir o seu próprio conhecimento e envolvimento mais profundo com o texto.

Nas atividades pós-leitura propusemos a realização de tarefas de carácter lúdico como meio de desenvolver a criatividade, visando a descoberta de novos caminhos através de estratégias facilitadoras da compreensão de textos como identificar semelhanças e diferenças, antes e depois; diagrama de *Venn*; esquema da estrutura narrativa; mapas de caracterização das personagens; mapeamento da história; chuva de palavras ou de ideias (*Brainstorming*); mapas conceituais e a construção da prancha de compreensão global da história. Com a prancha neste Guião Didático 5, pretendíamos retratar a produção colaborativa de uma história com recurso às ilustrações da obra em estudo, cujo produto final foi um livro.

Capítulo II – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos através da aplicação das tarefas apresentadas no capítulo anterior.

Os dados provenientes dos factos observados no decurso da recolha de dados são analisados e apresentados de forma a facultar uma ligação lógica com o objeto do estudo e do problema proposto, segundo se trate de explorar, de descrever ou de verificar os fenómenos. Os dados devem ser submetidos a uma análise crítica, observando falhas, distorções ou erros (Bodgan et al., 1994; Ceia, 2010; Freixo, 2011; Guerra, 2006; Lessard et al., 1999; Pereira & Poupá, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003; Reis, 2010).

Após a análise dos resultados obtidos nas Fichas de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, Intermédia e Final, aplicadas aos alunos da turma A, das Provas de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final, aplicada aos alunos das turmas A e B e dos Guiões Didáticos aplicados, apenas aos alunos da turma A, passaremos a apresentar uma análise mais detalhada dos resultados alcançados do programa estruturado de tarefas realizadas, que estão definidos nos respetivos Guiões Didáticos deste estudo.

1.1. Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, Intermédia e Final

Todos os alunos da turma A, antes de iniciarem o processo de leitura, precisam de conhecer o objetivo da leitura. Ler implica saber o porquê daquela leitura em particular, seja para responder a um questionário ou aprender sobre um determinado assunto. O importante é que os alunos se motivem e despertem a curiosidade sobre o texto.

Como já referido, as estratégias de leitura ajudam os alunos a perceberem a estruturação do texto, a familiarizarem-se com os conceitos e com o vocabulário, prenderem o interesse e a atenção, incentivando a ativação do conhecimento prévio acerca do tema.

Quadro n.º 17 - Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial

Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial- turma A											
Antes da leitura				Durante a leitura				Após a leitura			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
6	12	45	88	49	42	70	59	74	54	62	46

Na Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, na estratégia antes da leitura, foram obtidas 6 (12%) respostas corretas e 45 (88%) respostas incorretas. Este resultado indica-nos que existem muitas dificuldades, nos alunos da turma A, em perceber o sentido da leitura e em perceber, através do título, qual o assunto do texto (Quadro n.º 17).

Na estratégia durante a leitura os alunos auferiram 49 (42%) respostas corretas e 70 (59%) respostas incorretas. Verificámos pela análise dos dados que os alunos da turma A apresentam algumas dificuldades em perceber a informação que têm de reler, em descobrir o significado de palavras, recontar o texto por palavras próprias e destacar informação para lembrar mais tarde. No entanto, a procura de significado no dicionário é a tarefa em que os alunos apresentam menos dificuldades (Quadro n.º 17).

Após a leitura, constatámos que 74 (54%) respostas foram corretas e 62 (46%) foram incorretas. Pela análise dos dados, podemos aferir que os alunos da turma A manifestam muitas dificuldades em compreender o sentido global do texto, tomar notas sobre algumas partes do texto e reler o texto. No que diz respeito à vontade de saber mais sobre o assunto e voltar a falar sobre o que se leu a alguém, os alunos apresentam resultados acima do esperado (Quadro n.º 17).

Quadro n.º 18 - Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia

Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia – turma A											
Antes da leitura				Durante a leitura				Após a leitura			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
28	55	23	45	89	75	30	25	116	85	20	15

Na Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia, na estratégia antes da leitura, constatámos que 28 (55%) respostas foram corretas e 23 (45%) incorretas. Apesar de verificarmos uma evolução, ainda persistem algumas dificuldades relacionadas com o saberem para que vão ler e rever o que já sabem sobre o assunto (Quadro n.º 18).

Na estratégia durante a leitura, observámos 89 (75%) respostas corretas e 30 (25%) incorretas. Assim, nestas tarefas, também registámos uma evolução, embora ainda persistam algumas dificuldades em saberem contar o texto por palavras próprias e destacarem informação para se lembrarem mais tarde (Quadro n.º 18).

Na estratégia após a leitura, obtivemos 116 (85%) respostas corretas e 20 (15%) incorretas. Pela análise dos dados, também verificamos evolução, principalmente na compreensão do sentido global do texto, em serem capazes de dizer o que aprenderam com o texto, na aprendizagem de novas palavras, voltarem a ler o texto, ficarem com vontade de saber mais sobre o assunto e falarem do texto que leram a alguém. Porém, continuamos a verificar algumas dificuldades em dizerem o que aprenderam com o texto e a tirarem notas sobre algumas partes do texto (Quadro n.º 18).

Quadro n.º 19 - Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final

Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final – turma A											
Antes da leitura				Durante a leitura				Após a leitura			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
38	75	13	25	94	79	25	21	120	88	16	12

Na Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final, na estratégia antes da leitura, foram aferidas 38 (75%) respostas corretas e 13 (25%) incorretas. Destes resultados, podemos concluir que os alunos da turma A apresentaram uma evolução significativa em perceberem para que vão ler, perceberem pelo título qual é o assunto do texto e reverem o que já sabem sobre o assunto (Quadro n.º 19).

Na estratégia durante a leitura, foram obtidas 94 (79%) respostas corretas e 25 (21%) incorretas. Como podemos observar, a evolução foi bastante significativa na utilização desta estratégia. No entanto, ainda persistem algumas dificuldades em

saberem resumir a informação mais importante, saberem contar o texto por palavras próprias e saberem destacar informação para se lembrarem mais tarde (Quadro n.º 19).

Na estratégia após a leitura, constatámos que 120 (88%) respostas foram corretas e 16 (12%) incorretas. Todavia, permanecem algumas dificuldades em conseguirem dizer o que aprenderam com o texto e voltarem a lê-lo. Porém, verificámos que a evolução foi francamente significativa, principalmente na compreensão global do texto, na aprendizagem de palavras novas, vontade de saber mais sobre o assunto e vontade de falar do texto que leram a alguém (Quadro n.º 19).

1.2. Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final

Esta prova foi administrada a fim de valorizar a compreensão leitora de uma maneira ampla, a partir de textos narrativos, com temáticas que se referem às diferentes áreas curriculares. As perguntas recorrem às principais componentes de compreensão leitora: Compreensão Literal, Compreensão Inferencial, Reorganização e Compreensão Crítica (Anexo I, Quadro n.º 11) (Adaptado de Català et al., 2010; Viana et al., 2010a, 2010b).

Sendo assim, de seguida, apresentamos a análise dos resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final, obtidos pelos participantes das turmas A e B.

Como podemos observar, relativamente à componente Compreensão Literal, os alunos da turma A situam-se no Nível III (21 pontos), com um desempenho considerado Médio. Na Compreensão Inferencial, situam-se no Nível I (7 pontos), dispendo de um grau de desempenho Muito Fraco. Na componente Reorganização (15 pontos) e Compreensão Crítica (13 pontos) está no Nível II, cujo desempenho se manifesta Fraco, em ambas (Quadro n.º 20). Podemos aferir que os alunos da turma A revelam maior facilidade em responder a questões de Compreensão Literal. Nas restantes componentes manifestam muita dificuldade (Quadro n.º 20).

Quadro n.º 20 - Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial da turma A

Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial- turma A (17 alunos)				
Número de questões	8	5	5	5
Componentes	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Número de pontos	21	7	15	13
Nível	III	I	II	II
Avaliação Qualitativa	Médio	Muito Fraco	Fraco	Fraco

Relativamente à análise dos dados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final, os alunos da turma A, na Compreensão Literal, obtiveram 26 pontos, na Compreensão Inferencial 26 pontos, e na Reorganização 28 pontos, o que representa Nível IV, dispondo de um Bom desempenho nas três componentes.

A Compreensão Crítica situa-se no Nível V com 33 pontos, cujo desempenho se revelou Elevado. Como podemos verificar pelos resultados em termos comparativos, após a aplicação das estratégias e metodologias utilizadas durante a intervenção, os alunos da turma A revelaram uma evolução francamente acima do esperado (Quadro n.º 21).

Quadro n.º 21 - Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final da turma A

Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final-turma A (17 alunos)				
Número de questões	8	5	5	5
Componentes	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Número de pontos	26	26	28	33
Nível	IV	IV	IV	V
Avaliação Qualitativa	Bom	Bom	Bom	Elevado

Atendendo aos resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial dos alunos da turma B, podemos aferir que, na Compreensão Literal, obtiveram 17 pontos, situando-se no Nível III, o que corresponde a um desempenho Médio. Porém,

obtiveram na Compreensão Inferencial 5 pontos, na Reorganização 10 pontos, e na Compreensão Crítica 7 pontos, situando-se as três componentes no Nível I, revelando um desempenho Muito Fraco (Quadro n.º 22).

Quadro n.º 22 - Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial da turma B

Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial-turma B (23 alunos)				
Número de questões	8	5	5	5
Componentes	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Número de pontos	17	5	10	7
Nível	III	I	I	I
Avaliação Qualitativa	Médio	Muito Fraco	Muito Fraco	Muito Fraco

Quanto aos resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final, os alunos da turma B, nas questões envolvendo a Compreensão Literal, aferiram 21 pontos situando-se no Nível III com desempenho considerado Médio. Contudo, o mesmo não se verifica nas restantes componentes que se situam muito abaixo das expectativas. Na Compreensão Inferencial obtiveram 9 pontos, representando o Nível I, com um desempenho Muito Fraco; na Reorganização auferiram 13 pontos e na Compreensão Crítica 11 pontos, correspondente ao Nível II, cujo desempenho se revelou Fraco (Quadro n.º 22).

Podemos aferir que na Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial, os alunos das turmas A e B, nas questões que envolvem a componente Compreensão Literal, se situam no mesmo Nível III, com um desempenho Médio. Do mesmo modo, na Compreensão Inferencial, também se situam no mesmo patamar, uma vez que apresentam o mesmo Nível I, revelando um desempenho Muito Fraco. Nas questões relacionadas com a componente Reorganização e Compreensão Crítica, os alunos da turma B revelam um desempenho inferior em relação aos alunos da turma A (Quadro n.º 22).

Quadro n.º 23 - Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final da turma B

	Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final-turma B (23 alunos)			
Número de questões	8	5	5	5
Componentes	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Número de pontos	21	9	13	11
Nível	III	I	II	II
Avaliação Qualitativa	Médio	Muito Fraco	Fraco	Fraco

No que concerne à Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final e após a aplicação das estratégias e metodologias através dos Guiões Didáticos (apenas a turma A), analisando os resultados comparativamente, o desempenho dos alunos da turma A em relação aos alunos da turma B revela-se muito mais elevado (Anexo XII).

1.3. Resultados dos Guiões Didáticos

Uma atividade tão ampla como a leitura, compreender qual é a natureza deste processo e as condições que favorecem a sua aprendizagem é basilar para entender as atitudes dos alunos antes da leitura e se poder adequar a prática educativa às suas necessidades. Por conseguinte, partimos do pressuposto de que para compreender o que se lê é necessário dominar as habilidades de descodificação e também as estratégias necessárias para processar ativamente o texto (Català et al., 2010; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Silva, 2012; Sim-Sim & Viana, 2007; Soleiro & Macedo, 2009; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Para os referidos autores estas estratégias permitem verificar as predições e as hipóteses, que se vão formulando constantemente durante a leitura, para a construção de uma interpretação do seu significado.

À semelhança do que foi feito, anteriormente, neste ponto, efetuamos uma análise referente ao desempenho dos alunos da turma A, nas tarefas dos Guiões Didáticos, nomeadamente, no que diz respeito às componentes de Compreensão Leitora (Compreensão Literal, Compreensão Inferencial, Reorganização, Compreensão Crítica) e respetivos Descritores de Desempenho.

Relativamente à componente Compreensão Literal no Guião Didático 1, os alunos da turma A obtiveram 25 (30%) respostas corretas e 43 (63%) incorretas; na Compreensão Inferencial auferiram 33 (21%) respostas corretas e 135 (79%) incorretas; na Reorganização obtiveram 30 (44%) respostas corretas e 38 (56%) incorretas e na Compreensão Crítica obtiveram 5 (15%) respostas corretas e 29 (85%) incorretas (Quadro n.º 24).

Como podemos observar pela análise dos dados, os alunos da turma A manifestam muitas dificuldades no que diz respeito à Compreensão Leitora de textos narrativos, nomeadamente, em identificar o problema principal; o objetivo central; os momentos mais importantes; inferir características das personagens; transcrever expressões do texto; delimitar as sequências da narrativa, registar informação organizada, agrupada e categorizada; inferir da moralidade do texto e na produção textual (Anexo XIII).

Salientamos o facto de que a percentagem de respostas incorretas é mais elevada nas questões que envolvem as componentes Compreensão Inferencial e Compreensão Crítica (Quadro n.º 24).

Quadro n.º 24 - Resultados do Guião Didático 1

Componentes da Compreensão Leitora – turma A															
Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
Número de questões Guião Didático 1															
4				10				4				2			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
25	37	43	63	33	21	135	79	30	44	38	56	5	15	29	85

No Guião Didático 2, na componente Compreensão Literal, os alunos da turma A auferiram 40 (78%) respostas corretas e 11 (22%) incorretas; na Compreensão Inferencial obtiveram 144 (77%) respostas corretas e 43 (23%) incorretas; na Reorganização auferiram 21 (62%) respostas corretas e 13 (38%) incorretas e na Compreensão Crítica auferiram 38 (75%) respostas corretas e 13 (25%) incorretas (Quadro n.º 25).

De acordo com a análise dos dados, os alunos da turma A, apesar de apresentarem uma evolução considerável, manifestam, ainda, algumas dificuldades em

identificar o problema principal, identificar os momentos mais importantes e identificar as sequências da narrativa (Anexo XIII).

Quadro n.º 25 - Resultados do Guião Didático 2

Componentes da Compreensão Leitora – turma A															
Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
Número de questões Guião Didático 2															
4				10				4				2			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
40	78	11	22	144	77	43	23	21	62	13	38	38	75	13	25

No que diz respeito, à componente Compreensão Literal, no Guião Didático 3, os alunos da turma A obtiveram 34 (100%) respostas corretas; na Compreensão Inferencial aferiram 169 (90%) respostas corretas e 18 (10%) incorretas; na Reorganização obtiveram 24 (71%) respostas corretas e 10 (29%) incorretas e na Compreensão Crítica auferiram 44 (86%) respostas corretas e 7 (14%) incorretas (Quadro n.º 26).

Ao analisarmos os resultados, aferimos que os alunos da turma A manifestam um desempenho razoável, apenas verificamos que, ainda persistem algumas dificuldades em registar hipóteses de desfecho/desenlace das personagens e na produção textual (Anexo XIII).

Quadro n.º 26 - Resultados do Guião Didático 3

Componentes da Compreensão Leitora – turma A															
Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
Número de questões Guião Didático 3															
4				10				4				2			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
34	100	0	0	169	90	18	10	24	71	10	29	44	86	7	14

Quanto ao Guião Didático 4, à componente Compreensão Literal, os alunos da turma A obtiveram 50 (98%) respostas corretas e 1 (2%) incorreta; na Compreensão Inferencial aferiram 134 (88%) respostas corretas e 19 (12%) incorretas; na

Reorganização obtiveram 68 (100%) respostas corretas e na Compreensão Crítica aferiram 31 (91%) respostas corretas e 3 (9%) incorretas (Quadro n.º 27).

Neste Guião Didático, os alunos da turma A apenas continuam a apresentar algumas dificuldades em identificar os momentos mais importantes e inferir as características das personagens (Anexo XIII).

Quadro n.º 27 - Resultados do Guião Didático 4

Componentes da Compreensão Leitora – turma A															
Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
Número de questões Guião Didático 4															
4				10				4				2			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
50	98	1	2	134	88	19	12	68	100	0	0	31	91	3	9

No Guião Didático 5, em comparação com os Guiões Didáticos 1, 2, 3 e 4, os alunos da turma A, na componente Compreensão Literal, obtiveram 34 (100%) respostas corretas; na Compreensão Inferencial aferiram 203 (99%) respostas corretas e 1 (1%) incorreta; na Reorganização obtiveram 102 (100%) respostas corretas e na Compreensão Crítica aferiram 67 (98%) respostas corretas e 1 (2%) incorreta (Quadro n.º 28).

Após a análise deste Guião Didático, verificamos que os alunos da turma A revelaram uma evolução bastante significativa. Apesar de permanecerem ainda algumas dificuldades, em identificar a resolução do problema e inferir a moralidade do texto, embora pareça insignificante (Anexo XIII).

Podemos concluir, referindo que algumas dificuldades que se podem verificar, ainda, na compreensão leitora, dos alunos da turma A, prendem-se com a Compreensão Inferencial e a Compreensão Crítica.

Quadro n.º 28 - Resultados do Guião Didático 5

Componentes da Compreensão Leitora – turma A															
Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
Número de questões Guião Didático 5															
4				10				4				2			
Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
34	100	0	0	203	99	1	1	102	100	0	0	67	98	1	2

2. Discussão dos Resultados

Após a análise dos resultados obtidos nas Fichas de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, Intermédia e Final, na Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final e dos cinco guiões didáticos, passamos a apresentar uma análise mais detalhada dos resultados alcançados na aplicação destas atividades de Compreensão Leitora, em função dos objetivos definidos.

É importante que as situações de leitura surjam de modo a que os alunos se apercebam que ela acontece para atingir determinados objetivos. Esta perspetiva funcional contribui para que os alunos compreendam o poder do saber ler, motivando-os para querer ler naturalmente e com um determinado sentido (Balça & Tomé, 2012; Català et al., 2010; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Soleiro & Macedo, 2009; Souto & Azevedo, 2012; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Na aplicação das Fichas de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial, Intermédia e Final, no cômputo geral, constatamos que os alunos da turma A manifestavam muitas dificuldades em perceber qual o objetivo da leitura, em compreender o que leem, em descobrir como abordar um texto e colher a informação nele contida e com ela construir o conhecimento de que precisam para estudar, em trabalhar e fruir do prazer de ler.

Na automonitorização da Compreensão Leitora Inicial, nas estratégias antes da leitura, depreendemos que os alunos da turma A apresentavam muitas dificuldades em explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento prévio e antecipar conteúdos através do título e do assunto do texto. Também, nas estratégias durante a leitura era perceptível a dificuldade expressada pelos alunos da turma A em fazer uma

leitura seletiva, em criar uma imagem mental do que foi lido, sintetizar à medida que se avança na leitura do texto, adivinhar o significado de vocabulário desconhecido, sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Nas estratégias depois da leitura, apesar de verificarmos algum conhecimento na aprendizagem e utilização destas estratégias, ainda residem dificuldades em compreender o sentido global do texto, tomar notas sobre algumas partes e voltar a ler. Porém, no geral, os alunos da turma A manifestaram muita vontade em saber mais sobre o assunto e de falar do texto que leram. Relativamente à aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia e Final, verificámos uma considerável evolução na utilização e importância da monitorização da compreensão leitora.

É importante que antes da leitura de um texto, os alunos se centrem nos objetivos da leitura que vão realizar e antecipadamente se preparem para a escolha das estratégias mais apropriadas. Após terminarem a leitura é fundamental que automonitorizem o que compreenderam sobre o texto lido. A interiorização de rotinas de autoquestionamento torna mais eficaz a auto verificação da compreensão leitora (Català et al., 2010; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Kispal, 2008; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Silva, 2012; Sim-Sim & Viana, 2007; Soleiro & Macedo, 2009; Souto & Azevedo, 2012; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

No seguimento do nosso trabalho, aplicámos a Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e, posteriormente a Final, aos alunos das turmas A e B, cujo objetivo era verificar e compreender a existência de DA na compreensão leitora, em termos comparativos.

Pela análise dos resultados obtidos na Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial, verificámos que, os alunos das turmas A e B apresentavam, de igual modo, dificuldades no desempenho da realização de questões que se prendem com a componente Reorganização e Compreensão Crítica, sendo que na componente Compreensão Inferencial se verificavam os resultados desfasados do esperado. Porém, nas questões que envolvem a componente Compreensão Literal revelaram um desempenho satisfatório.

Contrariamente à Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial, na Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Final, os alunos da turma A, após a intervenção

dos Guiões Didáticos com treino em estratégias cognitivas e metacognitivas, apresentaram um desempenho acima do previsto.

Contudo e como não aplicámos as estratégias e metodologias propostas no nosso estudo aos alunos da turma B constatámos que o desempenho continuou aquém do desejado. Os resultados apresentados pelos alunos da turma B, na Prova de Compreensão Leitora Final, situaram-se muito abaixo do pretendido, mantendo um desempenho razoável em relação à componente Compreensão Literal.

Todavia, revelaram dificuldades bastante significativas no desempenho das questões relacionadas com a Compreensão Inferencial, a Reorganização e a Compreensão Crítica, uma vez que desconhecem estratégias para compreender o material de leitura. Constatámos que os alunos da turma B dificilmente compreendem ou, muitas vezes, não compreendem o que leem e gradualmente se afastam da leitura.

Destes resultados depreendemos que é importante estabelecer a relação entre determinadas competências linguísticas e competências leitoras, sendo fundamental avaliar com precisão estas competências e posteriormente treiná-las, assim como, o treino de competências fonológicas é imprescindível para a compreensão leitora, evitando assim, o insucesso escolar. A investigação sugere que a avaliação das DA para além de incidir nas competências linguísticas gerais e específicas, considera-se indispensável avaliar precocemente o desempenho nas áreas curriculares estruturantes como a leitura e a escrita, também deve ser feita em áreas fundamentais como a motivação para aprendizagem e as relações com o grupo de pares (Català et al., 2010; Balça & Tomé, 2012; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Lopes, 2005; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Soleiro & Macedo, 2009; Souto & Azevedo, 2012; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Isto deve-se ao facto de que há ainda variações na forma como o currículo, os manuais escolares e os professores trabalham a compreensão, existindo estudos que mostram que a Compreensão Literal é muito privilegiada em detrimento da Compreensão Inferencial. Em média, um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico faz mais perguntas de Compreensão Literal do que Compreensão Inferencial. Isto pode explicar, em parte, as dificuldades que os alunos sentem em fazerem inferências. A análise dos resultados das Provas de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final permite-nos aferir que é importante realçar que os alunos das turmas A e B corroboraram muitas das características destacadas pelos investigadores no que respeita

às competências linguísticas em alunos com e sem DA na compreensão leitora (Araújo, 2007; Català et al., 2010; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Lopes, 2005; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Soleiro & Macedo, 2009; Souto & Azevedo, 2012; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Ainda, segundo os referidos autores, os alunos ao lerem um texto, não interrompem a leitura pelo facto de não compreenderem o vocabulário existente, apenas continuam a leitura focados no objetivo desta: em responder às questões, em conhecer o desenlace/desfecho da história e empenhados na realização das tarefas propostas. A sua compreensão é essencialmente literal, perdendo muita informação quando o texto possui conceitos abstratos ou linguagem subjetiva. Atentam muito em pormenores e mais ainda se forem do seu interesse, o que poderá levar ao insucesso na compreensão do percurso essencial da história.

Contudo, através de um ensino explícito de estratégias, são capazes de cumprir as tarefas necessárias à compreensão de um texto. É ainda de referir que a compreensão de um determinado texto ganha quando são estabelecidas relações com situações reais, dos contextos dos alunos pois, desta forma, conseguem perceber o objetivo da leitura, numa perspetiva de ler para a ação/interação (Araújo, 2007).

Depois de uma análise aprofundada da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora, nos alunos das turmas A e B passaremos à análise pormenorizada da aplicação dos Guiões Didáticos com as estratégias e metodologias de compreensão leitora.

No Guião Didático 1, Guião Didático 2, Guião Didático 3, Guião Didático 4 e Guião Didático 5 e à semelhança do que foi feito, anteriormente, nesta secção, efetuámos uma análise referente ao desempenho dos alunos da turma A nas tarefas a realizar, nos Guiões Didáticos, segundo as Componentes da Compreensão Leitora em textos narrativos: Compreensão Literal, Compreensão Inferencial, Reorganização e Compreensão Crítica.

No início de cada Guião Didático, em que era introduzida uma nova história, procedia-se sempre, no momento de pré-leitura, à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Eram apresentados, como motivação, oralmente, as histórias com recurso a caixas de cartão transformadas em livros, avental de histórias, personagens construídas em cartão e objetos relacionados com as histórias, a respetiva obra literária e o título.

De seguida, explorámos com base nestas informações iniciais, quem conhecia a história, e caso não conhecessem, procurávamos apenas com os indícios apresentados, prever o assunto, o contexto e as personagens retratadas na história e, conseqüentemente, levantar algumas questões acerca do texto. Estas atividades foram desenvolvidas num contexto de comunicação e de expressão oral, no qual foi estimulada a interação. Deste modo, constatámos que esta dinâmica revela ter potencialidades criativas e contributos para o desenvolvimento de compreensão leitora.

Nesta primeira fase, verificámos que muito poucas eram as histórias conhecidas pelos alunos da turma A. Trata-se de um grupo de alunos sem hábitos de leitura e com poucas experiências de contacto e manuseamento de livros. Esta turma apresentava muitas dificuldades de participação na realização de previsões e alguma resistência e limitações ao nível da criatividade e imaginação, como já referido.

Porém, estas atividades foram transformando-se em alvo de curiosidade, interesse e participação. De uma evidente postura de inibição e apatia manifestada por grande parte dos alunos da turma A, à medida que foram solicitados a interagir, foram compreendendo o que efetivamente lhes era pedido e o seu envolvimento e iniciativa de participação foram crescendo.

Nas sessões durante a leitura procedeu-se à exploração das histórias com o confronto e tentativa de respostas, às hipóteses, previsões e questões levantadas na fase da ativação de conhecimentos prévios. Nestas tarefas, inicialmente verificámos, de novo, pouca afluência na participação por parte dos alunos e dificuldades em expressarem as suas ideias e opiniões.

Na apresentação das histórias em *PowerPoint* era fornecido um conjunto de questões inferenciais, previamente planeadas, de modo faseado, na perspetiva de ajudar os alunos a compreenderem o seu conteúdo e de se centrarem nos aspetos considerados primordiais. A este nível, os alunos participaram de uma forma mais ativa e, por isso, sempre que foi oportuno procurámos incentivar a participação de todos, através de elogios e de reforço positivo. Assim, os alunos da turma A passaram a mostrar-se mais confiantes, aumentando a frequência da intervenção (Anexo XIII e XV).

Isto deve-se ao facto de as tarefas propostas terem sido sempre apresentadas com um carácter apelativo e lúdico, como forma de motivar e envolver os alunos para melhorar o seu desempenho na compreensão leitora.

Nas atividades após a leitura entrámos num momento de confirmação ou não das expectativas criadas com as atividades preparatórias e com a exploração realizada na

fase da leitura. É um momento de reorganização de ideias visando, essencialmente, encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto; facilitar a organização, análise e a síntese de ideias e proporcionar oportunidades de partilha e construção de novo conhecimento. No contexto destas atividades, também proporcionámos aos alunos da turma A, algumas experiências de escrita, promovendo a reflexão sobre o conteúdo do que foi lido e do que, posteriormente, iria ser redigido (Lopes, 2005).

Através da apresentação dos resultados, aferimos que os alunos da turma A apresentavam algumas dificuldades em localizar a ação no tempo e no espaço e na transcrição de expressões do texto para justificarem as suas opções. Acreditamos que os principais problemas residem no facto de não desenvolverem as estratégias adequadas de pesquisa para encontrar informação de qualidade nos textos (Araújo, 2007; Català et al., 2010; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Lopes, 2005; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Macedo & Soeiro, 2009; Souto & Azevedo, 2012; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

A análise feita ao Guião Didático 1, referente à Compreensão Inferencial, permite-nos aferir que os alunos da turma A manifestavam muitas dificuldades nesta componente, revelando um desempenho de baixa proficiência. Desta forma, podemos aferir que os alunos apresentavam muitas dificuldades em compreender as ideias e informações explicitamente colocadas no texto.

Relativamente às tarefas realizadas referentes à Reorganização, verificámos que as dificuldades prendem-se, essencialmente, nos descritores de desempenho, em que, os alunos da turma A têm de delimitar as partes da narrativa e registar informação organizada, agrupada e categorizada do texto. Estas dificuldades devem-se ao facto de que os alunos não desenvolveram as capacidades de análise, síntese e organização da informação explicitamente manifestada no texto que leram e as estratégias para classificar, esquematizar, resumir e sintetizar.

Porém, no que se refere à caracterização das personagens com recurso à estratégia chuva de palavras ou ideias (*Brainstorming*) e à identificação das sequências da narrativa (V/F), os resultados são satisfatórios. Contrariamente, nas tarefas que envolvem a Compreensão Crítica, os alunos revelaram um desempenho insatisfatório. Esta componente requer que os alunos sejam capazes de dar respostas que indiquem

juízos de valor por comparação ou oposição entre as ideias apresentadas no texto com as suas próprias experiências e conhecimentos do mundo que os rodeia (Araújo, 2007; Català et al., 2010; Ferreira & Fernandes, 2007; Giasson, 1993; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Lopes, 2005; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Macedo & Soeiro, 2009; Souto & Azevedo, 2012; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

À medida que as atividades prosseguiam era visível a escuta atenta, o interesse redobrado e a constante descoberta sobre o que iria acontecer a seguir, fazendo os alunos refletir sobre a informação textual e cruzando-a com os seus próprios conhecimentos do mundo. Ao longo das sessões fomos observando que as dificuldades manifestadas pelos alunos da turma A iam sofrendo uma evolução bastante significativa.

No Guião Didático 2, constatámos também, algumas dificuldades na Compreensão Inferencial, nomeadamente, na identificação do problema central da história e na componente Reorganização, no que diz respeito à identificação das sequências da narrativa.

Todavia, no Guião Didático 3, ainda verificámos a permanência de algumas dificuldades em sugerirem hipóteses de um desenlace/desfecho das personagens, descritor de desempenho pertencente à componente Compreensão Inferencial.

Nas tarefas que envolvem as restantes componentes, verificámos que os níveis de desempenho dos alunos da turma A revelaram uma melhoria significativa. Apesar das histórias do Guião Didático 2 e do Guião Didático 3 serem do conhecimento dos alunos, estes mostram ainda uma relativa insegurança nas tarefas relacionadas com a componente Compreensão Inferencial, Reorganização e Compreensão Crítica, uma vez que ainda permanecem dificuldades em inferir informação do texto.

No Guião Didático 4 e no Guião Didático 5, os alunos revelaram um nível de desempenho acima do esperado nas tarefas de Compreensão Literal, identificaram as personagens e localizaram a ação no tempo e no espaço. No entanto, é de referir que ainda não dominam o conceito espaço/temporal, isto é, contextualizam a ação no tempo, mas não registam toda a informação relativamente ao espaço.

Nos descritores de desempenho referentes à componente Compreensão Inferencial, os alunos foram capazes de identificar o problema principal, o objetivo central, os momentos mais importantes, a resolução do problema, delimitaram as partes

da narrativa, identificaram as personagens que participam na ação da história, do qual podemos aferir que manifestaram um desempenho substancial.

Nas tarefas realizadas na componente da Reorganização, de igual modo, constatámos uma clara evolução. Porém, é de salientar que se mantém alguma dificuldade, embora, pouco significativa, em organizar o texto, ordenando-o de forma sequencial, na totalidade dos acontecimentos, nomeadamente, na produção textual, no Guião Didático 4.

Na componente Compreensão Crítica, os alunos, na realização das tarefas nos Guiões Didáticos 4 e 5, revelaram um nível de desempenho bastante significativo, excedendo as nossas expectativas.

Não podemos deixar de referir que, no descritor de desempenho, na tarefa de produção textual, do Guião Didático 5, os alunos respeitaram a opção escolhida, fazendo a localização espaço-temporal, identificaram as personagens envolvidas e relataram o desfecho/desenlace da história com espírito crítico. Com este processo pessoal oferecemos aos alunos a oportunidade de criarem o seu testemunho, colocando-os numa abordagem de construtores de conhecimento textual e metatextual num percurso que vai do contacto com o texto ao ensino explícito quer de estratégias de compreensão, quer de expressão, visando a enculturação, que será o resultado da reflexão sobre os textos da escola (Ferreira & Fernandes, 2007; Sim-Sim & Viana, 2007).

Os alunos, ao planificarem este processo, começaram por mobilizar os conhecimentos prévios, identificar as personagens, a ação espaço-temporal, o problema principal, o objetivo central, os momentos mais importantes da história e discutiram possíveis razões para que a história tivesse um desenlace/desfecho diferente ou não. Este desafio de criar um texto fez com que produzissem histórias que resultaram em formato de livro.

Creemos que os procedimentos anteriores à fase da textualização, como a fase da planificação do texto, contribuíram decisivamente para o sucesso desta atividade, uma vez que estas atividades têm o objetivo de ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades e a adquirirem as competências necessárias para realizar com sucesso o produto final esperado no âmbito desta sequência de ensino e aprendizagem (Ferreira & Fernandes, 2007; Sim-Sim & Viana, 2007).

Podemos aferir que os alunos da turma A, ao longo de todas as sessões, foram tomando consciência da importância que a aplicação de metodologias e estratégias, com recurso aos guiões didáticos, pode ter no seu processo de ensino e aprendizagem da leitura. Este tipo de atividades pedagógicas desenvolvidas contribuiu para a sua formação, no que concerne à leitura e escrita, bem como à promoção do gosto pela leitura de obras literárias.

Verificámos também, que as estratégias organizadas nos três momentos essenciais da leitura dos contos contribuíram significativamente para os alunos desenvolverem as suas capacidades de observação e utilização correta das estruturas do texto, focalizando a sua atenção na linguagem do autor e a sua reflexão sobre as personagens, temas, acontecimentos e promover a compreensão leitora dos textos narrativos. Ainda, aferimos que estas estratégias diversificadas permitiram aos alunos desenvolver a sua capacidade de construir hipóteses e realizar inferências sobre o texto.

Além disso, constatámos que é possível trabalhar obras de leitura integral de forma que cativem os alunos e estes sejam capazes de estabelecer um diálogo interativo, produtivo e afetivo com o texto, pois de acordo com Balça e Tomé (2012), o envolvimento com estas obras permite-nos “ir mais além do que está consignado no tão poderoso manual e permite-nos trabalhar com a obra literária na sala de aula” (p. 123).

Conclusão

A leitura é um processo, no qual, o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, em que primeiro tem de ser capaz de dominar o código escrito, para depois perceber o seu significado. Para que tal aconteça é necessário compreender que os mecanismos da leitura podem ocorrer seguindo a via fonológica, a lexical e a semântica e, independentemente, do modelo teórico utilizado, é possível perceber que o processo de leitura engloba e envolve o reconhecimento global de palavras e/ou a correspondência grafema-fonema (Araújo, 2007; Balça & Tomé, 2012; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Girotto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Macedo & Soeiro, 2009; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Aprender a ler exige que o aluno seja capaz de discriminar os sons que constituem as palavras, isto é, que possuam CF, uma vez que, as capacidades de leitura estão dependentes dos processos fonológicos e cognitivos. Se os dois processos não estiverem bem desenvolvidos os alunos desenvolvem DA na compreensão leitora (Cruz, 2007, 2009; Sim-Sim et al., 2008; Viana et al., 2010a, 2010b).

Sendo assim, a primeira e principal preocupação da escola deve passar por promover, através de um treino contínuo e sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos para desenvolver a CF, o que, de acordo com estudos realizados, poderá levar a uma diminuição na manifestação das DA na compreensão leitora. Podemos, ainda, referir que a descodificação e compreensão são imprescindíveis, atuando em conjunto e de forma interativa e, sendo a compreensão um processo cognitivo que engloba habilidades de nível superior, implicando processos interativos, torna-se essencial recorrer a metodologias e estratégias específicas que facilitem o ensino da leitura e a compreensão leitora (Araújo, 2007; Azevedo & Souza, 2012; Balça & Tomé, 2012; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Girotto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Macedo & Soeiro, 2009; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Importa promover o desenvolvimento e a utilização destas estratégias e metodologias na aprendizagem da compreensão leitora, já que estas competências são consideradas fundamentais, não só para os alunos progredirem no processo de ensino e

aprendizagem, de uma forma mais autónoma, mas também, para assegurar a continuidade formativa após a sua saída do sistema educativo (Araújo, 2007; Azevedo & Souza, 2012; Balça & Tomé, 2012; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Girotto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Macedo & Soeiro, 2009; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Para que estes objetivos sejam alcançados, afigura-se como basilar dotar os alunos de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tornarem-se cidadãos ativos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, sendo que a leitura constitui uma dessas ferramentas (Cruz, 2007, 2009).

Assim sendo, um dos objetivos deste trabalho foi a promoção de estratégias e metodologias diversificadas na compreensão leitora em textos narrativos para alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade (turma A) com e sem DA, através da conceção de recursos didáticos sob a forma de guião de análise de leitura de textos narrativos. Aos alunos da turma B apenas lhes aplicámos uma Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e outra Final a fim de verificar qual o desenvolvimento da compreensão leitora, sem aplicação de estratégias. Pretendemos comparar o desempenho destes alunos com os da turma A, onde foram aplicados os guiões didáticos, com um enfoque nas questões inferenciais.

De acordo com Araújo (2007) e Balça (2007), em Portugal, os manuais escolares e os textos incluem sobretudo perguntas de Compreensão Literal, o que faz com que os alunos não entendam a leitura como uma experiência cultural e estética relevante e não contribuam para a promoção de uma educação literária nem para fomentar hábitos de leitura. Os referidos autores acrescentam, ainda, que nos países de expressão inglesa os professores têm indicações curriculares muito claras quanto à necessidade de ensinar aos alunos os vários processos de compreensão, com particular destaque para os processos inferenciais, o que faz com que obtenham melhor desempenho na compreensão leitora e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Isto sugere que, em termos de desempenho, se as orientações curriculares e os professores desenvolverem as suas práticas, neste sentido, os alunos podem aferir bons resultados, pois segundo Araújo (2007, p. 11), “o que caracteriza os bons leitores é a sua capacidade para aferir o sentido da informação que não está explícito o texto”. É frequente, os alunos após a leitura de um texto declararem que não entenderam nada do

que leram e, quando lhes perguntamos, concretamente, o que não perceberam têm, com frequência, dificuldades em identificar onde perderam o fio condutor (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana et al., 2010a, 2010b).

Constatámos, ao longo das atividades, que os alunos foram edificando, pelo diálogo e partilha de ideias, a compreensão das histórias e a interpretação da sua mensagem. Ajudar os alunos a aprender a interrogar os textos, com recurso a questões inferenciais, foi outro dos objetivos propostos para este trabalho, ou seja, incluir tarefas de compreensão leitora de cariz lúdico e motivador.

Na exploração dos diferentes textos selecionados para cada Guião Didático, também com estas questões inferenciais, promovemos o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão com a intenção de ajudar os alunos a construir conhecimento, a explicitar o seu raciocínio e permitir a partilha e a ampliação, por modelagem, das estratégias metacognitivas usadas pelos diferentes alunos para a resolução dos problemas.

Com o propósito de contrariar um comportamento habitual dos alunos, que consiste em ler um texto apenas uma vez, respondendo em função da informação que conseguiram reter e sem voltar a consultar o texto, as propostas de exploração apresentadas nos Guiões Didáticos foram planeadas de modo a exigir aos alunos que voltassem a ler o texto, adequando-as a objetivos de natureza distinta. Também, foi nossa preocupação ajudar a compreender que o retorno ao texto é uma estratégia importante e em alguns casos imprescindível (Català et al., 2010; Giasson, 1993; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana et al., 2010a, 2010b).

De acordo com Giasson (1993), Sim-Sim e Viana (2007), Català e colaboradores (2010) e Viana e colaboradores (2010a, 2010b), a ação do professor não se pode limitar à correção e à classificação de respostas. Por conseguinte, estes procedimentos não são suficientes para promover o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que é uma tarefa essencialmente de avaliação e não assegura que o aluno melhore em termos de competências.

Procurámos, então, promover, através de um conjunto de diversas estratégias de compreensão leitora, a possibilidade de acesso à exploração de textos narrativos, com recurso a tarefas para desenvolver e sintetizar a compreensão da estrutura global do texto narrativo; a compreensão intratextual através do recurso a conhecimentos prévios e do uso de estratégias de análise da estrutura do texto narrativo ao longo dos três momentos: pré-leitura, durante a leitura e após-leitura.

Ainda proporcionámos tarefas com técnicas de seleção e organização da informação com preenchimento de mapas conceituais, chuva de ideias ou palavras (*Brainstorming*), grelhas, diagrama de *Venn*, técnicas de reconto e do uso de estratégias, nomeadamente, colocar hipóteses, formular antecipações, confirmar ou reformular as expectativas/hipóteses criadas, deduzir sequências e relações de causa efeito, de modo a que o conteúdo fosse adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos por cada aluno para melhor aceder à compreensão leitora (Araújo, 2007; Azevedo & Souza, 2012; Balça & Tomé, 2012; Català et al., 2010; Cruz, 2007, 2009; Giroto & Souza, 2012; Gonçalves & Xavier, 2012; Macedo & Soeiro, 2009; Mesquita, 2012; Pontes & Azevedo, 2009; Rigoletto & Giorgi, 2012; Sim-Sim et al., 2008; Sim-Sim & Viana, 2007; Viana & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2010a, 2010b).

Porém, resta-nos ainda referir que na última atividade proposta no Guião Didático 5, para que o aceder da compreensão leitora se tornasse um desafio, proporcionámos aos alunos experiências de produção escrita, tendo em consideração todos os procedimentos inerentes à produção textual. Assim, nesta tarefa, ponderámos as diferentes etapas do processo de escrita (planificação, textualização e revisão do texto) realizadas e avaliadas sob a orientação da investigadora e da professora titular de turma, tal como é preconizado pelo novo Programa do Português (Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Mello, 2010; Sim-Sim & Viana, 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

No entanto, dada a limitação do tempo de intervenção direta em sala de aula, deixámos a finalização deste trabalho à consideração da professora titular de turma, ou seja, a condução deste último procedimento, da revisão de texto.

Com este estudo, constatámos que o desenvolvimento da fluência na leitura afigura-se uma condição necessária para que os alunos consigam compreender o que leem e que o recurso à utilização de estratégias de compreensão a partir de questões inferenciais contribui de forma inequívoca para melhorar a compreensão leitora.

Quando o professor avalia é importante ter presente se a avaliação se centra no processo, ou seja, num conjunto de competências que o aluno mobiliza ou não ao longo da leitura para que se produzam modificações no conhecimento, ou no produto, com as mudanças de conhecimentos que se operam depois do aluno ter lido. É de extrema importância que o professor construa instrumentos que lhe permitam avaliar de acordo

com os objetivos que pré definiu, nomeadamente, para conhecer o nível de leitura do aluno ou para conhecer o que está a impedir o aluno de ler e compreender bem.

Ao longo de todas as tarefas de implementação dos Guiões Didáticos, os alunos da turma A manifestaram-se bastante entusiasmados, observadores, participativos e espontâneos. Cooperaram positivamente com observações e contributos que se completam, em espírito de colaboração e de crescimento em grupo, numa dinâmica de partilha e diálogo recíprocos. Mostraram-se, igualmente, incrédulos e ao mesmo tempo, motivados face às propostas de preenchimento da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora e da estrutura do Guião Didático. Assim, observámos atentamente as suas intervenções orais e produções escritas, o que nos permitiu sintetizar o seu desempenho.

Com a proposta dos Guiões Didáticos acreditamos que será possível estimular o sentido crítico e a capacidade de inferir, possibilitar aos alunos o estabelecimento de critérios de escolha de uma leitura de qualidade e promover a reflexão sobre as características dos contos clássicos e contemporâneos, aplicando esse conhecimento nas suas próprias produções textuais. Também, considerámos que a oportunidade de implementar estas tarefas e monitorizar os resultados obtidos permitiu um melhor conhecimento dos alunos em estudo, uma vez que, ao intervir ao nível da compreensão leitora, estamos a construir um conhecimento aprofundado sobre eles.

Num balanço final deste estudo não poderíamos finalizar sem registarmos o parecer global da professora titular dos alunos da turma A, sobre este estudo, uma vez que esteve presente ao longo de todo o processo do trabalho desenvolvido. A professora referiu que aceitou e aderiu, abraçando esta iniciativa, pois acreditava nesta experiência desde o primeiro momento em que tomou conhecimento. Considerou, ainda, que este estudo foi uma mais-valia para as suas práticas letivas e que pretende vir a implementar este tipo de estratégias e metodologias a fim de promover e possibilitar melhores resultados nos seus alunos. Porém, manifestou alguma incapacidade na sua realização referindo que, para além de tudo o que observou, é imprescindível ter formação especializada na área, a qual não possui.

Ainda apreciou os Guiões Didáticos alegando terem sido pertinentes, úteis, que avaliavam bem os resultados dando ao professor a possibilidade de fazer a sua leitura, implementando, se necessário, adaptações e adequações. Também referiu que estes instrumentos criados não contemplam só o produto, mas também todo o processo, o que lhe pareceu imprescindível, assumindo, assim, a avaliação um carácter dinâmico,

motivador e formativo, permitindo-lhe adotar estas metodologias e estratégias em atividades subsequentes e, ao mesmo tempo, reajustar e reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

Parece-nos assim legítimo salientar que o nosso estudo foi bem acolhido originando reflexões pertinentes, lançando sementes para a mudança de atitudes face ao ensino da compreensão leitora, pois um trabalho organizado, planificado, sistemático, intencional, precoce e com estratégias diversificadas e abrangentes em torno de textos literários, constitui uma forma de ensino produtivo e eficaz para promover e desenvolver a capacidade de compreensão leitora.

A importância da realização da leitura dirigida como instrumento de desenvolvimento no processo de formação de leitores permitiu-nos compreender ainda que o contacto direto com a obra literária na sala de aula e o convite constante à produção de respostas pessoais à leitura realizada, possibilitou o desenvolvimento de competências associadas ao incremento da metacognição e da produção da escrita, por parte dos alunos. Permitiu-nos, também, desenvolver a sua capacidade de construir hipóteses e realizar inferências sobre o texto, desenvolver a compreensão leitora e promover o prazer de ler (Azevedo, 2000, 2006; Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Mello, 2010; Sim-Sim & Viana, 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Este envolvimento repercutiu-se em experiências de aprendizagem extremamente enriquecedoras, quer ao nível das competências da compreensão leitora, quer ao nível das competências de expressão oral e escrita. Equitativamente permitiu-nos perceber que é possível motivar para a leitura e tornar os alunos mais competentes, na compreensão leitora, através de obras de leitura infantil, de forma a levar os alunos a serem capazes de estabelecer um diálogo vivo, produtivo e afetivo com o texto.

A investigação na área da leitura reconhece que estas estratégias e metodologias diversificadas, nomeadamente, a capacidade de produzir inferências está intimamente ligada à compreensão leitora e apresentam vantagens na sua aplicação, uma vez que nos permite ir mais além do que está consignado no tão utilizado manual escolar e trabalhar com a obra literária na sala de aula (Azevedo, 2000, 2006; Balça & Tomé, 2012; Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Mello, 2010; Sim-Sim & Viana, 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005), conforme já referido.

Segundo os mesmos autores, compreender que a leitura é uma tarefa comum a todas as áreas é o primeiro passo para este compromisso e que o erro da escola não está em incentivar a leitura, mas em considerar apenas o incentivo como satisfatório para desenvolver a compreensão leitora. Se assim fosse, o papel do professor seria apenas de fornecedor de estímulos para o automatismo e não de mediador, orientador da aprendizagem na busca da intencionalidade do texto. Para Sim-Sim e Viana (2007), ensinar alunos a ter prazer pelo que leem não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer.

De acordo com a revisão bibliográfica, verificamos que o vocabulário, o treino de tarefas envolvendo questões inferenciais e a ativação de conhecimentos prévios dos alunos são fatores importantes na compreensão leitora de textos e, conseqüentemente, no rendimento escolar. Um vocabulário limitado afeta a capacidade para inferir o sentido da informação que não está explícita no texto (Araújo, 2007). De facto, podemos aferir, com este estudo, que estas competências influenciam as aprendizagens, sendo, por isso, preditora do sucesso ou insucesso dos alunos (Azevedo, 2000, 2006; Balça & Tomé, 2012; Català et al., 2010; Coscarelli, 2002; Dias & Ferreira, 2004; Giasson, 1993; Kispal, 2008; Mello, 2010; Sim-Sim & Viana, 2007; Spinillo & Mahon, 2007; Vega, 2010; Zorrilla, 2005).

Fica-nos, por isso, e com este estudo, a convicção da necessidade de refletirmos sobre a leitura e sua compreensão, de forma mais crítica e questionarmos as práticas que desenvolvemos enquanto professores/educadores. Não podemos deixar de assinalar o quanto se fica surpreendido pela profundidade do conceito de leitura quando nos debruçamos no seu sentido e nos conceitos que a circundam, assim como quando nos consciencializamos dos desvios que acontecem, nos rumos trilhados, em nome do ensino da competência leitora (Araújo, 2007; Balça & Tomé, 2012; Mesquita, 2012).

Sabemos que em educação, em particular na formação de leitores competentes, os resultados são lentos, às vezes pouco visíveis ao nosso olhar. Temos, no entanto, a convicção, assim nos mostrou esta experiência, que à medida que, gradualmente, construíamos os nossos Guiões Didáticos, com tarefas mais simples para as mais complexas, sedimentados nas aprendizagens efetuadas que as aprendizagens acontecem quando proporcionamos experiências diversificadas com diferentes exigências cognitivas e quando envolvemos os alunos nos processos, permitindo-lhes que sejam os atores principais, que visionem sentido nos percursos que trilham, protagonistas do seu próprio crescimento e construtores de sonhos (Balça & Tomé, 2012).

Com efeito, acreditamos, e os contributos teóricos evocados neste estudo assim o comprovam, que os textos literários (narrativa) dão conta da totalidade do real e de uma interpretação humana mais ampla. Importa, pois, enquanto profissionais da educação, impregnarmos o imaginário dos nossos alunos com a polissemia da linguagem das obras literárias e deixá-los sentir o sabor, a cor, o cheiro e a forma das palavras (Araújo, 2007).

Consideramos, por último, que este projeto de investigação pode constituir na instituição que o acolheu e lhe deu forma, um objeto de reflexão e uma porta de entrada para mudanças nas práticas de leitura. Os Guiões Didáticos que construímos são também instrumentos valiosos, não como propostas de gestos a reproduzir, mas sim, essencialmente, como estratégias a fazer evoluir ou melhor dizendo, sentindo o gosto das palavras, como signos a serem desenvolvidos pelos professores e das suscetibilidades dos nossos contextos educativos (Araújo, 2007).

Refletindo sobre algumas limitações do nosso estudo devemos salientar que ao elegermos um conjunto de atividades diversificadas, temos consciência que não as esgotamos, na medida em que outros instrumentos poderiam ter sido estudados e outras análises realizadas. A nossa opção assentou no que consideramos essencial para uma abordagem dos processos implicados na compreensão leitora e, por sua vez, no rendimento escolar dos alunos, procurando de alguma forma encontrar alguns fatores implicados no insucesso escolar.

Sendo o (in) sucesso escolar um contributo imprescindível para o desenvolvimento educacional, social, afetivo e económico das pessoas e da sociedade, é importante que todos assumam inequivocamente a sua responsabilidade, pois requer de todos empenho e verdade. Tal preocupação constitui-se como móbil essencial do nosso estudo que, dada a abrangência da temática acabou por se cingir somente a algumas vertentes da questão, deixando de parte outras, igualmente importantes.

No entanto, houve algumas questões preocupantes que o próprio estudo acabou por levantar e de entre as quais gostaríamos de destacar. A primeira questão prende-se com a avaliação precoce das DA, no domínio da CF, no domínio da compreensão leitora e sobretudo a respetiva avaliação e a segunda questão premeia os procedimentos no domínio das dificuldades manifestadas na competência textual e competência oral, influenciando-se mutuamente. São questões que ficam como reflexões resultantes de um projeto inacabado e a exigir permanente reflexão e estudo.

Contudo e nunca demais, algumas preocupações para investigações futuras são pertinentes salientar:

Até que ponto o 1.º Ciclo do Ensino Básico foca a importância da literacia, especificamente o recurso a estratégias como a compreensão inferencial?

Até que ponto o processo de ensino e aprendizagem favorece a implementação de estratégias no sentido de promover e desenvolver a compreensão leitora?

Bibliografia

- Adams, M. J. (1998). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Porto Alegre: Artmed.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Phonemic Awareness in Young Children: a Classroom Curriculum*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.). Porto Alegre: Artmed.
- Alves, D., Castro, A., & Correia, S. (2010). Consciência fonológica – dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica. *Textos selecionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, 2010, pp. 169-184. Consultado a 3 de julho de 2011 de <http://www.apl.org.pt/docs/actas-25-encontro/13-Dina%20Alves>.
- Albuquerque, F. (2006). Em busca do Sentido Perdido: Para uma Didática Possível da Oralidade. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 55-72). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Arana, A. J., Cadena, G. M., & Reina, L. M. (2006). Detección de errores en el processo metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora em niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4(2), 4-17. Consultado a 3 de maio de 2012 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol4/Adriana%20Jaramillo>.
- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión Lectora Y Processos Psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú, (011), 49- 61. Consultado a 3 de maio de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601107>.
- Araújo, L. (2007). Compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.

- Arena, B. D. (2012). Dilemas Didáticos sobre as Ações de Ensinar a Ler. In F., Azevedo & J. R. Souza (Ed.). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. (pp. 17-38). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Azevedo, F. (2006). Educar para a Literacia: Para uma Visão Global e Integradora da Língua Materna. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 1-10). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Azevedo, F. (2000). El Niño y su Competencia Lectora, Estrategias para una Estimulación Temprana. *Congreso Mundial de Lecto- escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000*. Consultado a 3 de maio de 2012 de <http://www.waece.org/biblioteca/pdf/d164>.
- Azevedo, F., (2006). Literatura Infantil, Receção Leitora e Competência Literária. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Azevedo, F. (2007). Construir e Consolidar Comunidades Leitoras em Contextos Não Escolares. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 149-164). Lisboa: Edições Técnicas, Lda- Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Azevedo, F. (2009). Literacia: Contextos e Práticas. In F., Azevedo & M. G. Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.

- Azevedo, F., & Souza, J. R. (2012). *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Balça, A. (2006). A Promoção de uma Educação Multicultural através da Literatura Infantil e Juvenil. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 231-244). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Balça, A., (2007). Da Leitura à Escrita na Sala de Aula: Um Percorso Palmilhado com a Literatura Infantil. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Balça, A., & Tomé, A. (2012). Poesia e Formação de Leitores. In F., Azevedo & J. R. Souza (Ed.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 115-124). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I., & Bragança, A. (2010) *Como se aprende a ler?* Fundação Francisco Manuel dos Santos. Questões-Chave da Educação. Porto: Porto Editora.
- Billard, C., Bricout, L., Ducot, B., Richard, G., Ziegler, J., & Fluss, J. (2010). Évolution des competences en lecture, comprehension et orthographe en environnement socioéconomique défavorisé et impact des facteurs cognitifs et comportementaux sur le devenir à deux ans. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*. (58), 101-110. Genève, Suisse. Consultado a 3 de maio de 2012 de http://gsite.univprovence.fr/gsite/Local/lpc/dir/ziegler/article/Billard_RESP_2010.
- Bodgan, C., Robert, B., & Knopp, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Tradução para a língua portuguesa por Alvarez, M. J. S. Sara Bahia & Batista, Telmo M. Coleção Ciência da Educação. Porto: Porto Editora.

- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconómico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 13 (1). Consultado a 10 de outubro de 2011 de <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2007). *Alfabetização: Método Fónico*. 4.^a Edição São Paulo: Edições Científicas MEMNON.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura. Processos Cognitivos. Avaliação e Intervenção*. Viseu: Editora PsicoSoma.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2010). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.^a- 6.^a de primaria)*. Universitat de Barcelona. Catalunya. España: Editorial Graó, de IRIF, S. L. 5.^a Reimpresión.
- Ceia, C. (2010). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. 8.^a Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 1-10). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. Consultado a 10 de outubro de 2011 de <http://www.ldonline.org/article/6254/>
- Correia, L. M., & Martins, P. A. (2000). Dificuldades de aprendizagem Que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Coleção Educação. Porto: Porto Editora. Consultado a 29 de setembro de 2011 de http://www.pimpumplay.pt/docs/dificuldades_apz.

- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica* (2004), 2 (XXII), 369-376. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Consultado a 7 de setembro de 2011 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?>
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específica: Contributos para uma definição portuguesa*. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Coleção Impacto Educacional 1. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A Importância do Ensino Básico na Criação de Hábitos de Leitura: O Papel da Escola. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 35-44). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Coscarelli, C. V. (2002). Reflexões sobre as Inferências. *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Faculdade de Letras da UFMG. Consultado a 3 de maio de 2012 <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>.
- Crepaldi, A. E., & Duarte, P. M. (2003). *Consciência Fonológica: Atividades Práticas*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Cruz, V. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V., Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Porto: Porto, Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Porto, Lidel.
- Dias, B. G. M., & Ferreira, A. P. S. (2004). A Leitura, a Produção de sentidos e o Processo Inferencial. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 9 (3), 439-448 (2004). Consultado a 4 de maio de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>.

- Dockrell, J., & McShane, J. (2000). *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Desenvolver a Consciência Linguística*. Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Editorial Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua. Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem. Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao insucesso escolar*. 4.^a Edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Freitas, J. M. (2000). O conhecimento fonológico. In Duarte I. (Org.) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M. L. V. (2006). Compreender a História através de narrativas. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 301-324). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Freitas, J. M., Alves, D., Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Lisboa: Universidade Aberta.

- Freitas, J. M., & Castela, A. (2009). Explicitação do conhecimento fonológico: relevante ou irrelevante? Universidade de Lisboa. In P. F. Pinto (Ed.), *Gramática, para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentido (s) e Possibilidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <http://www.dul.ul.pt/pt/colaboradores/281-castelo-adelina>
- Freitas, J. M., Gonçalves, A., & Duarte, I. (2010). *Avaliação da Consciência Linguística. Aspetos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freixo, J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3.^a Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições ASA.
- Giroto, C. G. G. S., & Souza, J. R. (2012). Literatura Infantil e Hora do Conto: Humanização das Crianças no Complexo Processo de Educação Sistemizada. In F., Azevedo & J. R. Souza (Ed.). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 39-58). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Gonçalves, M. (2008). *Fonética e Fonologia do Português*. Publicações da Faculdade de Filosofia. Universidade Católica Portuguesa. Braga: Edição ALETHEIA – Associação Cultural e Científica da Universidade Católica Portuguesa.
- Gonçalves, A. (2009). O que realmente podemos ver. In F., Azevedo & M. G. Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 35-48). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Gonçalves, M. H., & Xavier, S. M. (2012). O Movimento da Escola Moderna e o Ensino da Literatura no 1.º CEB: Uma Abordagem Pedagógica numa Turma de 1.º Ano. In F., Azevedo & J. R. Souza (Ed.). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 79-96). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.

- Guerra, C. I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e Formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lda.
- Heward, W. (2003). Ensino e Aprendizagem: Dez noções limitativas da eficácia da educação especial. In L. M. Correia, (Ed.) *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 110-153). Porto: Porto Editora.
- Kispal, A. (2008). Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review. *National Foundation for Educational Research. Department for children, schools and families*. Great Britain. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <https://www.education.gov.uk/>
- Lamprecht, R. R., & Santos, M. J. (2007). Intervenção fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, (X), 1415-711, 95-108. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/>
- Landi, N., & Perfetti, A. C. (2006). Na electrophysiological of semantic and phonological processing in skilled and less- skilled comprehenders. (In press). University of Pittsburgh, *Learning Research and Development Center and Center for the Neural Basis of Cognition, Pittsburgh, PA, USA*. Consultado a 3 de maio de 2012 de <http://www.pitt.edu/~perfetti/>
- Lara, C. A. T. M., Trindade, S. H. R., & Nembr, K. (2007). Desempenho de Indivíduos com Síndrome de Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras. *CEFAC, São Paulo*, 9 (2), 164-173. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n2/a04v9n2>
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, L. S., Ventura, P. & Morais, J. (2006). Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares*

para Professores do Ensino Básico (pp. 129-160). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.

Lessard, H., Michelle, G. G., & Boutin, G. (1999). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Coleção Epistemologia e Sociedade, sob a direção de António Oliveira Cruz. Instituto Piaget.

Lima, R. M. F. N. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga: Editora Almedina.

Linuesa, C. M. (2007). *Leitura e Cultura escrita*. Mangualde, Viseu: Edições Pedagogo.

Litt, D. (2010). Do Children Selected for Reading Recovery Exhibit Weaknesses in *Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming?* *Trinity University. Literacy Teaching and Learning*, 14 (1-2), 89-102. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <http://www.readingrecovery.org/>

Lopes, F., (2004). Desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, (8), 241-243. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n2a15>

Lopes, A. J. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita: Perspetivas de avaliação e intervenção*. Coleção em Foco. Lisboa: Edições ASA.

Lopes, A. M., & Costa, M. L. (2009). A Oralidade: Uma Porta Aberta para a Leitura e Escrita. In F., Azevedo & M. G. Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 63-68). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.

Lopes, F. (2009). A Literatura para a Infância e a Compreensão Leitora: A Escola e a Formação de Leitores. In F., Azevedo & M. G. Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 81-88). Lisboa: Edições Técnicas, Lda- Lidel.

- Lopes, A. J. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: A sofisticada Arquitetura de um Equívoco*. Coleção psicologia da educação. Lisboa: Psiquilibrios Edições.
- Macedo, T., & Soeiro, H. (2009). A Emergências da Leitura no Jardim-de-Infância: Os Tapetes Narrativos. In F., Azevedo & M. G., Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 49-62). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Magalhães, M. L. (2006). A Aprendizagem da Leitura. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 73-92). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Martins, D. M. R., (2005). *Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português*. 4.^a Edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mason, A. R., & Just, A. M. (2004). How the Brain Process Causal Inferences in Text: A theoretical Account of Generation and Integration Component Processes Utilizing Both Cerebral Hemispheres. *American Psychological Science. Center for Cognitive Brain Imaging, Carnegie Mellon University*. 15 (1). Consultado a 3 de maio de 2012 de http://ccbi.cmu.edu/reprints/Mason_PsychSci2004-inferences.
- Mateus, H. M. M., Falé, I., & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Tradução de Luzia Araújo, Porto Alegre: Artmed.
- Mello, C. (2010). Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Atas do Primeiro Encontro Nacional do Ensino da Língua Portuguesa, 91-106. *Revista Científica Xedra*. Consultado a 3 de maio de 2012 de <http://www.exedrajournal.com/docs/>

- Melo, I. S., & Azevedo, F. (2012). Poesia e Formação de Leitores. In F., Azevedo & J. R., Souza (Ed.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 125-136). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Mesquita, A. (2012). O Conto na Escola: Atividades com Crianças do 1.º CEB. In F., Azevedo & J. R., Souza (Ed.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 97-114). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pereira, A. L. (2006). O Desenvolvimento de uma Competência (Textual) Narrativa. In F., Azevedo (Ed.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 193-214). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Pereira, A., & Poupá, C. (2008). *Como Escrever uma Tese*. 4.ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, I. (2009). Literacia Crítica: Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos Níveis Iniciais de Escolaridade. In F., Azevedo & M. G., Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Pereira, R. S. (2011). *Programa de Neurociência. Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Edições PsicoSoma.
- Pinto, L. (2009). Motivar, Ler e Escrever: Alguns exemplos. In F., Azevedo & M. G., Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 99-114). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. In F., Azevedo (Ed.). *Formar*

- Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69-88). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Pontes, V., & Azevedo, F. (2009). O Espaço de Leitura como Fonte de Prazer. In F., Azevedo & M. G., Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 69-80). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Quivy, R., Campenhoudt, V. L. (2003). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*. 3.^a Edição. Lisboa: Edições Gradiva.
- Rebelo, A. S. J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita: em alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições ASA.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Lidel.
- Rigoletto, A. P. C., & Giorgi, A. C. G. (2012). Leitura Compartilhada: Quando Pais e Professores Participam da Formação dos Jovens Leitores. In F., Azevedo & J. R., Souza (Ed.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 1-16). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Edições Psicosoma.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P., Abrantes & F., Araújo (Coord.), *Avaliação das aprendizagens*, 75-84. Lisboa: DEB, ME. Consultado a 3 de maio de 2012 de <http://repositorio.ul.pt/>
- Sardinha, M. G. (2007). Formas de Ler. Ontem e Hoje. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 1-8). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Sardinha, M. G., & Rato, R. (2009). Narrativa, Identidade e Literatura Infantil. In F., Azevedo & M. G., Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 129-142). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.

- Sardinha, M. G., & Relvas A. (2009). O Resumo: Técnicas de Ensino Explícito. In F., Azevedo & M. G., Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 143-158). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Santos, M., & Santos, J. (2009). A Escrita Criativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In F., Azevedo & M. G., Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 159-168). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Santos, M., & Sardinha, M. G. (2009). Proficiência na Leitura: Avaliação da Compreensão Leitora. In F., Azevedo & M. G. Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 115-128). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Shaywitz, S. D. M. (2008). *Vencer a Dislexia. Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Adaptação para a língua portuguesa por Soares, Isabel Maria & Pardal Hanemann. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. C. (2002). *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 6.ª Edição. Lisboa: Editora Contexto.
- Silva, C. A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica* (2004), 1 (22), 187-191. Consultado a 2 de maio de 2011 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/>
- Silva, G. (2007). O Imaginário na Literatura Infanto-Juvenil: Leituras entre nós. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 105-130). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura. Guião de Implementação do Português do ensino básico*. Lisboa: Edições Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Silva, R. M. G. (2012). A Leitura da Fábula: Da Tradição a Monteiro Lobato. In F., Azevedo & J. R., Souza (Ed.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 59-78). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. Universidade Católica. In Inês S. (Orgs.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*, (2), 51-64. Porto Editora. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <http://www.casadaleitura.org/>
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Coordenação dos estudos PNL (Plano Nacional de Leitura). Edição Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, C. A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 5.ª Edição. Lisboa: Textos Educação Fundação Caloust Gulbenkian.
- Simões, R., & Azevedo, F. (2009). O Menino Escritor ou a Arte de Escrever sobre a Escrita. In F., Azevedo & M. G. Sardinha (Ed.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 89-99). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Sousa, C. O. (2007). O Texto Literário na Escola: Uma outra Abordagem – Círculos de Leitura. In F., Azevedo (Ed.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Edições Técnicas, Lda-Lidel.
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. R. (2007). Compreensão de Textos em Crianças: Comparação entre diferentes classes de Inferências a partir de uma metodologia online. *Psicología Reflexão e Crítica*, 20 (003), 463-471. Brasil, Puerto Alegre:

Universidade do Rio Grande do Consultado a 3 de maio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/>.

Sucena, A., & Castro, L. S. (2008). *Aprender a Ler e a Avaliar a Leitura. O Til: Teste de Idade de Leitura*. Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho. Braga: Edições Almedina.

Vega, C. F. (2010). *Psicología de la lectura*. Educación Infantil y Primaria. Octava Edición. España: Wolters Kluwer.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Introduction. Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development. *Applied Cognitive Psychology*, 22: 293- 301. Consultado a 3 de maio de 2012 de <http://www.pitt.edu/perfetti/>.

Viana, F. L. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Coleção horizontes da didática. Lisboa: Edições ASA.

Viana, F. L. (2002a). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. 2.^a Edição. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L. (2002b). *Da Linguagem Oral À Leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Universidade do Minho. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Viana, F. L. (2005). *Psicologia Escolar: uma proposta científico- pedagógica*. Coleção Educação. Coordenação de Maria do Céu Taveira. Lisboa: Edições Quarteto.

- Viana, F. L. (2006). As rimas e a consciência fonológica. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1-11. Consultado a 3 de setembro de 2011 de <http://www.rbe.minedu.pt/>.
- Viana, L. F., Pereira, A., Ramos, A., Tilve, F., Dolores, M., Castanheira, G., & Borges, G. M. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Editor Casa do Professor Braga.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos: Ideias e Projetos para Promover a Leitura*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010a). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010b). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um programa de Intervenção para o ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Wolff, C. L., & Lavra, P. B. (2009). A importância da Consciência Fonológica na Aprendizagem. Consultado a 16 de maio de 2011 de <http://www.ufrgs.br/fono/consciencia>
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages; A Psycholinguistics Grain Size Theory. *Psychological Bulletin* 2005, 131 (1), 3-29. Consultado a 3 de maio de 2012 de <http://psycnet.apa.org/>
- Zorrilla, M., J. P. (2005). Evaluación de La Comprensión Lectora: Dificultades Y Limitaciones. Instituto Nacional de Evaluación Y Calidad del Sistema Educativo

(INECSE). *Revista de Educación*, núm. *Extraordinario 2005*, 121-138.
Consultado a 2 de junho de 2012 de <http://www.revistaeducacion.mec.es/>

Anexo I – Lista de Quadros

Quadro n.º 2 – Tarefas de estimulação: brincar com os sons

Vozeado/não vozeado	Nasal/oral	Vogal/consoante
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Colocar as pontas dos dedos sobre a zona da laringe. ▶ Pedir aos alunos para produzirem um [s] e um [z]. ▶ Devem verificar que se sente a vibração no segundo caso mas não no primeiro (percepção táctil da vibração). ▶ Este exercício facilita a estabilização da consciência dos contrastes entre os sons nos pares [f]/[v], [s]/[z], [ʃ]/[ʒ], [p]/[b], [t]/[d], [k]/[g]. ▶ Nas não vozeadas (ou surdas) verifica-se uma ausência de vibração das cordas vocais [p, t, k, f, s, ʃ] 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usar um espelho junto da saída de ar pelo nariz. ▶ Se o espelho ficar baço, o som produzido é nasal (vestígio da saída do ar pela cavidade nasal); se não o som produzido é oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pedir aos alunos para prolongarem a produção de um [a]. ▶ Pedir o mesmo exercício com [p] ou com [f]. ▶ Referir a dimensão da abertura da cavidade oral, que permite o contraste entre [a] e [p, f].
Alto/médio/baixo	Oclusiva/fricativa	Arredondado/não arredondado
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Diante do espelho, dizer aos alunos para produzirem as sequências de vogais [a,ɐ,ɨ] [ɛ, e, i] e [ɔ,o,u]. ▶ Os alunos deverão verificar que o maxilar inferior sobe progressivamente em cada sequência (acompanhando a subida do dorso da língua). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pedir aos alunos que produzam um [p] e um [s]. ▶ Mostrar que, no primeiro caso, há uma contenção do ar na boca, seguida de explosão, e que, no segundo caso, há uma saída progressiva do ar, como se o vento soprasse numa janela entreaberta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pedir aos alunos para produzirem [ɔ] e [a] em sequência, mostrando que a diferença entre ambas as vogais reside apenas no arredondamento dos lábios.

Fonte - Adaptado de Freitas, Alves e Costa (2007, pp. 20- 23)

Quadro n.º 3 – Tarefas de treino de discriminação auditiva e consciência fonológica

Treino da discriminação auditiva	
Objetivos:	Tarefas:
<p>Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar os sons circundantes, onomatopeicos;</p> <p>Desenvolver as capacidades de memorizar e explicitar sequências de sons.</p> <p>Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do vozeamento (sons surdos e sonoros), do ponto de articulação (labial, coronal e dorsal) e do modo de articulação (oclusivo,</p>	<p>Jogo do ouvido atento: os sons da natureza;</p> <p>Sons da natureza e sons da fala;</p> <p>Como se fazem os sons? (vozeamento);</p> <p>Como se fazem os sons? (ponto de articulação);</p> <p>Jogo do espelho;</p> <p>Como se fazem os sons? (modo</p>

fricativo e nasal); Desenvolver a capacidade de identificar os sons que constituem as palavras e a capacidade de reflexão acerca das características físicas dos sons da fala.	de articulação); Realização da dança dos sons; Som escondido; Sons do ar...
Treino da consciência fonológica: Consciência da Palavra	
Desenvolver a capacidade de dividir as frases em palavras	Em busca da palavra...
Treino da consciência fonológica: Consciência silábica	
Desenvolver a capacidade de identificar rimas; Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas; Desenvolver a capacidade de distinguir entre palavras curtas e longas, com base no número de sílabas; Desenvolver a capacidade de distinguir entre a forma e o significado das palavras; Desenvolver a capacidade de juntar as sílabas para formar palavras; Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de substituição; Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processo de supressão; Desenvolver a capacidade de identificar e distinguir entre sílaba tónica e sílabas átonas.	Cantar rimas; Partir as palavras I; Partir as palavras II; Atividades no exterior. Jogo do pé-coxinho e Roda das sílabas; Vamos medir as palavras; Silabinha I; Silabinha II; Silabinha III; Dominó dos sons I; Sílabas coloridas; Esconder as sílabas; O jogo do eco;
Treino da consciência fonológica: Consciência fonémica ou segmental	
Desenvolver as capacidades de (i) isolar um determinado som na palavra (ii) identificar a sílaba onde esse som se insere; Desenvolver a capacidade de identificação do som inicial e do som final das palavras; Desenvolver as capacidades de (i) identificar mentalmente o som de cada palavra e de (ii) distinguir palavras com base na observação do som inicial; Desenvolver as capacidades de formar palavras, mediante a adição de sons nas posições inicial e final da palavra; Desenvolver a capacidade de substituir o som inicial da palavra, de forma a criar novas palavras; Desenvolver a capacidade de segmentação das palavras nos sons que as constituem; Desenvolver a capacidade de identificação e contar os sons que constituem a palavra; Desenvolver a capacidade de juntar os sons, de forma a construir palavras.	Jogos de manipulação dos fonemas: Em busca do som; Papagaios (som inicial; som final, sons iniciais e finais); A cobra e a vaca vão às compras; Apo/sapo; Faca, vaca, saca; Palavras preguiçosas I; O bingo dos sons; Palavras preguiçosas II; A roda dos sons; Domino dos sons II.

Fonte - Adaptado de Freitas, Alves e Costa (2007, pp. 33- 82)

Quadro n.º 4 – Cronograma de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006)

Competências de Treino Fonológico	1.ª Fase	2.ª Fase	3.ª Fase
Treino da discriminação auditiva			
Desenvolvimento da consciência da palavra			
Desenvolvimento da consciência silábica			
Desenvolvimento da consciência fonémica			

Fonte - Adaptado de Freitas, Alves e Costa (2007, pp. 33- 82)

Exploração diária

Exploração regular

Quadro n.º 5 – Ficha de verificação regular das competências fonológicas

Ficha de verificação regular das competências fonológicas	Sim	Não	Observações
Discriminação auditiva			
É capaz de discriminar os sons circundantes?			
Identifica a ordem pela qual ouve os sons?			
É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?			
É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?			
É capaz de distinguir sons com base no vozeamento?			
É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?			
Consciência da palavra			
É capaz de identificar e contar as palavras da frase?			
Distingue a palavra do seu referente?			
Consciência silábica			
Identifica rimas?			
Segmenta as sílabas da palavra?			
Identifica o número de sílabas da palavra?			
Junta sílabas para formar palavras?			
Identifica as sílabas da palavra?			
Identifica a sílaba tónica da palavra?			
Identifica a (s) sílaba (s) átona (s) da palavra?			
Distingue sílabas tónicas de sílabas átonas?			
É capaz de suprimir sílabas da palavra?			
É capaz de substituir sílabas da palavra?			
Consciência fonémica			
Junta sons para formar palavras?			
Identifica o som inicial da palavra?			
Identifica o som final da palavra?			
É capaz de suprimir o som inicial ou final?			
É capaz de substituir o som inicial ou final?			
Identifica todos os sons da palavra?			
Identifica o número de sons da palavra?			

Fonte - Adaptado Freitas, Alves e Costa (2007, pp. 33- 82)

Quadro n.º 6 – Tarefas para avaliar a consciência fonológica

Tarefas para avaliar a Consciência Fonológica	
Tipo de tarefas	Descrição da tarefa
Contagem	“Pede-se às crianças que contem as sílabas ou os fonemas de palavras ditas oralmente. (Diz-me quantos “ <i>bocados</i> ” tem a palavra cavalo?)”
Classificação	“Pede-se às crianças que classifiquem um conjunto de palavras com suporte figurativo, segundo critérios silábicos ou fonémicos.” (“Vou-te dizer três palavras: «roda», «vila» e «rato». Duas destas palavras começam pelo mesmo «bocadinho pequenino». Tenta dizer-me quais são.”)
Segmentação	“Pede-se às crianças que dividam palavras em sílabas ou fonemas. (Diz-me quais os «bocadinhos pequeninos» da palavra «chá».”)
Síntese ou Reconstrução	“Pede-se às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descubram de que palavra se trata. (“Vou-te dizer uma palavra aos bocados: ca/va/lo. Tenta adivinhar que palavra é que eu disse”).
Manipulação	“Pede-se às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba, ou um fonema de diversas palavras. (Diz-me o primeiro bocado da palavra «galinha». Agora diz-me o que fica da palavra se não dissesse esse bocado”).

Fonte - Adaptado de Sim-Sim e Viana (2007, p. 49)

Quadro n.º 7 – Operações cognitivas dos métodos fónicos da leitura

Etapas	Operações requeridas
1.ª Etapa: a letra	Associação - generalização - discriminação Reversibilidade
2.ª Etapa: a sílaba	Operações da etapa 1 + Decomposição Síntese
3.ª Etapa: a palavra	Operações da etapa 2 + Classificação Serição
4.ª Etapa: a frase	Aperfeiçoamento + Aceleração das operações precedentes

Fonte - Extraído e adaptado de Dias e Cristin (1980) citado por (Viana, 2002, p. 24)

Quadro n.º 8 – Operações cognitivas dos métodos globais da leitura

Etapas	Operações requeridas
1.ª Etapa: preparação das aquisições globais	Simbolização
2.ª Etapa: aquisições globais propriamente ditas	Operações da 1.ª Etapa + Sincretismo ou função globalizadora
3.ª Etapa: primeiras explorações das aquisições globais	Operações da 2.ª Etapa + Associação Decomposição Classificação Seriación Reversibilidade
4.ª Etapa: análise e decifração	Operações da 3.ª Etapa + Aproximação e Comparação Generalização Discriminação

Fonte - Extraído e adaptado de Dias e Cristin (1980) citado por Viana (2002, p. 25).

Quadro n.º 9- Classificação de estratégias da compreensão em função dos momentos de leitura

ANTES DA LEITURA DO TEXTO
<p>Dar informações sobre o texto.</p> <p>Formular perguntas sobre o texto.</p> <p>Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo.</p> <p>Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto.</p> <p>Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos.</p> <p>Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto.</p> <p>Explicar palavras ou aspetos-chaves do texto.</p> <p>Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem.</p> <p>Suscitar a apresentação de dúvidas/ comentários dos alunos sobre o texto.</p> <p>Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram.</p> <p>Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo.</p> <p>Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, relembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor.</p> <p>Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura.</p> <p>Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura.</p> <p>Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).</p>

DURANTE A LEITURA DO TEXTO

Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender.
Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem.
Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido.

Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior.

Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.

Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato.

Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores.

Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.

Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.

Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto

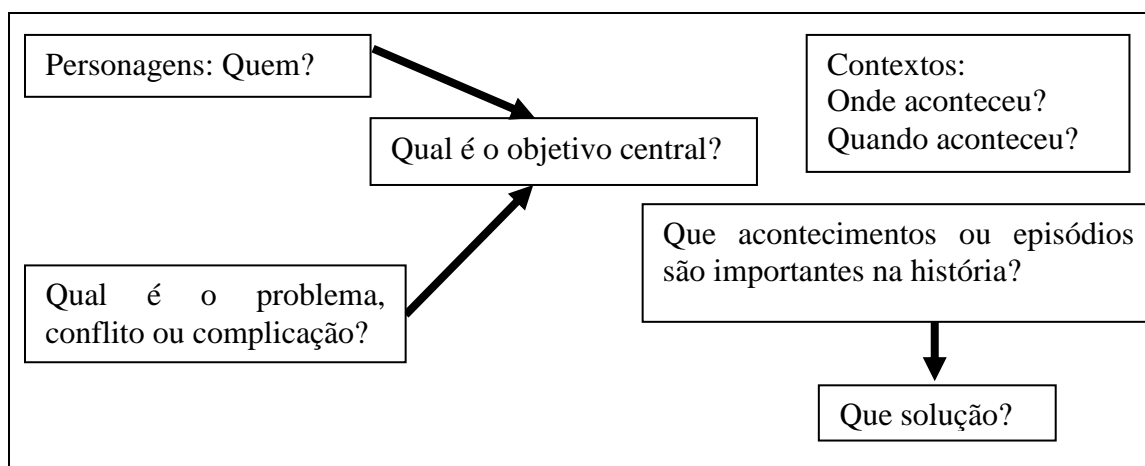
APÓS A LEITURA DO TEXTO

Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.
 Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.
 Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/ expressões novas encontradas no texto.
 Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/ expressões sinalizadas.
 Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão.
 Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/ tópicos-chaves do texto.
 Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.
 Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.
 Propor perguntas/ tarefas de compreensão que impliquem:

- Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto.
- Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto.
- Identificar a ordem/ sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos.
- Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Construir quadros - sínteses da informação fornecida.
- Elaborar esquemas que incluam as ideias/ tópicos-chaves do texto.
- Completar esquemas
- Resumir o texto.
- Atribuir um título ao texto.
- Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto.
- Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto.
- Avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo.
- Apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor.
- Continuar ou finalizar uma história/texto.
- Fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura

Fonte - Adaptado de Viana et al. (2010a, 2010b, pp. 16- 17).

Quadro n.º 10- Quadro tipo para narrativas



Fonte: Adaptado de Sim-Sim e Viana (2007, p. 41)

Quadro n.º 11- Pressupostos de Compreensão Leitora

Pressupostos de Compreensão Leitora	
Tipo	Definição e Operacionalização
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto:
	Reconhecimento de ideias principais Reconhecimento de uma sequência Reconhecimento de detalhes Reconhecimento de comparações Reconhecimento de relações causa/efeito Reconhecimento de traços de carácter de personagens
Compreensão Inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura:
	Dedução da ideia principal Dedução de uma sequência Dedução de detalhes Dedução de comparações Dedução de relações de causa/efeito Dedução de traços de carácter das personagens Dedução de características e aplicação a uma situação nova Predição de resultados Hipóteses de continuidade de uma narrativa Interpretação de linguagem figurativa
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma:
	Classificar Esquematizar Resumir Sintetiza
Compreensão Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias):
	Juízos de atos e opiniões Juízos de suficiência e de validade Juízos de propriedade Juízos de valor, de convivência e de aceitação

Fonte - Adaptado de Viana et al. (2010a, pp. 164-165)

Anexo II - Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora
Registo geral da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora

Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora

Nome: _____ Data: _____

Automonitorização de Compreensão Leitora- Inicial		Sim	Não
Antes da Leitura	Sei para que vou ler?		
	Percebi pelo título qual é o assunto do texto?		
	Revi o que já sei sobre o assunto?		
Durante a Leitura	O que tenho de reler?		
	De que imagens me lembro, quando leio o texto?		

	Sei resumir a informação mais importante?		
	Sei como descubro o significado das palavras?		
	Sei procurar mais informação no dicionário?		
	Sei dizer o mesmo que o autor por palavras minhas?		
	Sei destacar informação para me lembrar mais tarde?		
Depois da Leitura	Compreendi o sentido global do texto?		
	Consigo dizer o que aprendi com este texto?		
	Percebi todas as palavras do texto?		
	Aprendi palavras novas com o texto?		
	Tomei notas sobre algumas partes do texto?		
	Já reli o texto?		
	Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto?		
	Apetece-me falar do texto que li a alguém?		

Fonte - Adaptado de Sim-Sim e Viana (2007)

Registo geral da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora

Automonitorização de Compreensão Leitora		Total de respostas					
		Inicial		Intermédia		Final	
		S	N	S	N	S	N
Antes da Leitura	Sei para que vou ler?						
	Percebi pelo título qual é o assunto do texto?						
	Revi o que já sei sobre o assunto?						
ante a Leitura	O que tenho de reler?						

	De que imagens me lembro, quando leio o texto?						
	Sei resumir a informação mais importante?						
	Sei como descubro o significado das palavras?						
	Sei procurar mais informação no dicionário?						
	Sei dizer o mesmo que o autor por palavras minhas?						
	Sei destacar informação para me lembrar mais tarde?						
Depois da Leitura	Compreendi o sentido global do texto?						
	Consigo dizer o que aprendi com este texto?						
	Percebi todas as palavras do texto?						
	Aprendi palavras novas com o texto?						
	Tomei notas sobre algumas partes do texto?						
	Já reli o texto?						
	Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto?						
	Apetece-me falar do texto que li a alguém?						

Fonte - Adaptado de Sim-Sim e Viana (2007)

**Anexo III - Identificação e de registo das componentes das questões da Prova de
Avaliação de Compreensão Leitora das turmas A e B**

Identificação das componentes das questões da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora

Questões	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
1. O Lobo queria comer a Ovelhinha porque:	X			
2. “ <u>Vieste mesmo à hora do jantar.</u> ” A expressão quer dizer que:				X
3. O Lobo ao ver a Ovelhinha com frio pensou.			X	
4. A Ovelhinha estava com frio e o Lobo levou-a para:	X			
5. Enquanto procurava a receita de ensopado de borrego, o Lobo:		X		

6. Mas, de repente, a Ovelhinha começou a sentir:			X	
7. O Lobo deu logo à Ovelhinha:	X			
8. O Lobo preocupou-se em alimentar a Ovelhinha porque:		X		
9. Depois de comer a cenoura, a Ovelhinha ficou com:			X	
10. O Lobo não podia comer uma Ovelhinha com soluços:	X			
11. Que tentativa fez o Lobo fez para ajudar a Ovelhinha:			X	
12. Quando os soluços passaram a Ovelhinha...	X			
13. O Lobo perdeu a fome porque:		X		
14. O Lobo cheirou a Ovelhinha e sentiu desejos de a:	X			
15. Quando a Ovelhinha acordou o Lobo gritou:				X
16. A reação do Lobo foi de:				X
17. O Lobo expulsou a Ovelhinha, mas deu-lhe:	X			
18 – O Lobo preocupou-se com a Ovelhinha porque:		X		
19 – O Lobo ao mudar de ideias decidiu:				X
20 – Como não encontrou a Ovelhinha voltou para casa. Mas, ...			X	
21 – O Lobo convidou a Ovelhinha para:		X		
22 – A Ovelhinha aceitou, mas com uma condição.				X
23 – Nessa noite, o Lobo e a Ovelhinha jantaram.	X			

Registo da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora

Questões	Alternativa correta				
	A	B	C	D	E
1. O Lobo queria comer a Ovelhinha porque:	A	B	C	D	E
2. “ <u>Vieste mesmo à hora do jantar.</u> ” A expressão quer dizer que:	A	B	C	D	E
3. O Lobo ao ver a Ovelhinha com frio pensou.	A	B	C	D	E
4. A Ovelhinha estava com frio e o Lobo levou-a para:	A	B	C	D	E
5. Enquanto procurava a receita de ensopado de borrego, o Lobo:	A	B	C	D	E
6. Mas, de repente, a Ovelhinha começou a sentir:	A	B	C	D	E
7. O Lobo deu logo à Ovelhinha:	A	B	C	D	E

8. O Lobo preocupou-se em alimentar a Ovelhinha porque:	A	B	C	D	E
9. Depois de comer a cenoura, a Ovelhinha ficou com:	A	B	C	D	E
10. O Lobo não podia comer uma Ovelhinha com soluços:	A	B	C	D	E
11. Que tentativa fez o Lobo fez para ajudar a Ovelhinha:	A	B	C	D	E
12. Quando os soluços passaram a Ovelhinha...	A	B	C	D	E
13. O Lobo perdeu a fome porque:	A	B	C	D	E
14. O Lobo cheirou a Ovelhinha e sentiu desejos de a:	A	B	C	D	E
15. Quando a Ovelhinha acordou o Lobo gritou:	A	B	C	D	E
16. A reação do Lobo foi de:	A	B	C	D	E
17. O Lobo expulsou a Ovelhinha, mas deu-lhe:	A	B	C	D	E
18 – O Lobo preocupou-se com a Ovelhinha porque:	A	B	C	D	E
19 – O Lobo ao mudar de ideias decidiu:	A	B	C	D	E
20 – Como não encontrou a Ovelhinha voltou para casa. Mas, ...	A	B	C	D	E
21 – O Lobo convidou a Ovelhinha para:	A	B	C	D	E
22 – A Ovelhinha aceitou, mas com uma condição.	A	B	C	D	E
23 – Nessa noite, o Lobo e a Ovelhinha jantaram.	A	B	C	D	E

Fonte - Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010, p. 156)

Registo da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora da turma A

Total de 17 alunos							
1.ª Prova turma A 9 de março				2.ª Prova turma A 4 de junho			
Componente	Questão	S	N	Componente	Questão	S	N
Compreensão Literal	1			Compreensão Literal	1		
	4				4		
	7				7		
	10				10		
	12				12		

	14				14		
	17				17		
	23				23		
Compreensão Inferencial	5			Compreensão Inferencial	5		
	8				8		
	13				13		
	18				18		
	21				21		
Reorganização	3			Reorganização	3		
	6				6		
	9				9		
	11				11		
	20				20		
Compreensão Crítica	2			Compreensão Crítica	2		
	15				15		
	16				16		
	19				19		
	22				22		

Fonte - Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010, p. 157)

Registo da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora da turma B

Total de 23 alunos							
1.ª Prova turma A 9 de março				2.ª Prova turma A 4 de junho			
Componente	Questão	S	N	Componente	Questão	S	N
Compreensão Literal	1			Compreensão Literal	1		
	4				4		
	7				7		
	10				10		

	12				12		
	14				14		
	17				17		
	23				23		
Compreensão Inferencial	5			Compreensão Inferencial	5		
	8				8		
	13				13		
	18				18		
	21				21		
Reorganização	3			Reorganização	3		
	6				6		
	9				9		
	11				11		
	20				20		
Compreensão Crítica	2			Compreensão Crítica	2		
	15				15		
	16				16		
	19				19		
	22				22		

Fonte - Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010, p. 157)

**Anexo IV- Descritores de Desempenho e Componentes de Compreensão Leitora
dos Guiões Didáticos**

Descritores de Desempenho e Componentes de Compreensão Leitora do conto O Lobo Culto (Guião Didático 1)

Descritores de Desempenho	Questões	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Identificar personagens.	1.1.	X			
Identificar o problema principal da história.	1.2.		X		
Identificar o objetivo central da história.	1.3.		X		
Localizar a ação no tempo e no espaço.	1.4.				
Identificar os momentos mais importantes da história.	1.5.		X		

Identificar a resolução do problema.	1.6.		X		
Preencher a chuva de palavras ou ideias relativas à caracterização das personagens.	2.1.			X	
Registrar as características físicas das personagens num esquema/ quadro síntese.	3.1.		X		
	3.2.		X		
	3.3.		X		
	3.4.		X		
	3.5.		X		
Registrar as características psicológicas das personagens num quadro síntese.	4.		X		
Identificar as sequências da narrativa.	5.			X	
Transcrever as expressões do texto para justificar as suas opções.	6.	X			
Delimitar as partes da narrativa.	7.			X	
Transcrever expressões do texto usadas para descrever as falas das personagens.	8.	X			
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada.	9.			X	
Inferir da moralidade da história.	10.				X
Produção Textual	11.				X

Descritores de Desempenho e Componentes de Compreensão Leitora do conto O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho (Guião Didático 2)

Descritores de Desempenho	Questões	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Identificar personagens.	1.1.	X			
Identificar o problema principal da história.	1.2.		X		
Identificar o objetivo central da história.	1.3.		X		
Localizar a ação no tempo e no espaço.	1.4.	X			

Identificar os momentos mais importantes da história.	1.5.		X		
Identificar a resolução do problema.	1.6.		X		
Caracterizar as personagens (Chuva de palavras).	2.1.			X	
Registrar as características físicas das personagens (esquema).	3.1.		X		
	3.2.		X		
	3.3.		X		
	3.4.		X		
	3.5.				X
Registrar as características psicológicas das personagens (esquema).	4.		X		
Delimitar as partes da narrativa.	5.		X		
Identificar as sequências da narrativa.	6.			X	
Completar o texto com informação organizada.	7.	X			
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada.	8.		X		
Inferir da moralidade da história.	9.				X
Produção Textual	10.				X

Descritores de Desempenho e Componentes de Compreensão Leitora do conto O Lobo Mau e os Três Porquinhos (Guião Didático 3)

Descritores de Desempenho	Questões	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Identificar personagens.	1.1.	X			
Identificar o problema principal da história.	1.2.		X		
Identificar o objetivo central da história.	1.3.		X		
Localizar a ação no tempo e no espaço.	1.4.	X			

Identificar os momentos mais importantes da história.	1.5.		X		
Identificar a resolução do problema.	1.6.		X		
Caracterizar as personagens (os Três Porquinhos).	2.			X	
Registrar as características físicas das personagens (o Lobo Mau).	3.1.		X		
	3.2.		X		
	3.3.		X		
	3.4.		X		
	3.5.				X
Registrar as características psicológicas das personagens (o Lobo Mau).	4.		X		
Identificar as sequências da narrativa.	5.			X	
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada.	6.		X		
Inferir da moralidade da história.	7.				X
Registrar hipóteses de desfecho/ desenlace das personagens.	8.		X		
Produção Textual	9.				X

Descritores de Desempenho e Componentes de Compreensão Leitora do conto O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos (Guião Didático 4)

Descritores de Desempenho	Questões	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Identificar personagens.	1.1.	X			
Identificar o problema principal da história.	1.2.		X		
Identificar o objetivo central da história.	1.3.		X		

Localizar a ação no tempo e no espaço.	1.4.	X			
Identificar os momentos mais importantes da história.	1.5.		X		
Identificar a resolução do problema.	1.6.		X		
Registrar as características físicas da personagem (Lobo Mau).	2.1.		X		
	2.2.		X		
	2.3.		X		
	2.4.		X		
	2.5.		X		
	2.6.				
Completar o texto com informação organizada.	3.		X		
Identificar as sequências da narrativa.	4.			X	
Registrar as informações por ordem sequencial.	5.			X	
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada.	6.		X		
Inferir da moralidade da história.	7.				X
Ordenar os parágrafos do texto	8.				X

Descritores de Desempenho e Componentes de Compreensão Leitora do conto A Horta do Senhor Lobo
(Guião Didático 5)

Descritores de Desempenho	Questões	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
Identificar personagens.	1.1.	X			
Identificar o problema principal da história.	1.2.		X		
Identificar o objetivo central da história.	1.3.		X		

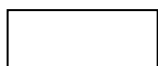
Localizar a ação no tempo e no espaço.	1.4.	X			
Identificar os momentos mais importantes da história.	1.5.		X		
Identificar a resolução do problema.	1.6.		X		
Registrar as características da personagem (Chuva de palavras).	2.			X	
Registrar as características físicas das personagens (esquema).	3.1.		X		
	3.2.		X		
	3.3.		X		
	3.4.		X		
	3.5.				X
Registrar as características psicológicas das personagens (esquema).	4.		X		
Identificar as sequências da narrativa.	5.		X		
	6.		X		
Inferir características das personagens.	7.		X		
Delimitar as partes da narrativa.	8.			X	
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada.	9.			X	
	10.			X	
Procurar informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.	11.				X
Inferir da moralidade da história.	12.				X
Produção Textual	13.				X

Anexo V- Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final
Identificação das componentes das questões da Prova de Avaliação de
Compreensão Leitora
Registo das respostas da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora

Nome do/a aluno/a: _____

Prova Inicial: _____

Prova Final: _____

**Características da prova:**

A história selecionada foi a “Ovelhinha que veio para jantar” de *Joelle Dreidemy* e *Steve Smallman*.

Todos os itens da prova são de escolha múltipla, devendo o aluno selecionar a resposta correta, de entre cinco alternativas. É uma prova de aplicação coletiva, sendo atribuído um ponto por cada resposta correta.

A matriz da prova distribui as perguntas pelas principais dimensões da compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica.

Para que a prova seja realizada com o máximo de objetividade e condições favoráveis para o aluno é aconselhável aplicá-la na parte da manhã, num ambiente de concentração e de tranquilidade, com um tempo efetivo de 60 minutos.

Distribuição das questões pelas dimensões da compreensão leitora

Prova	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica
	Questões			
Inicial e Final	1, 4, 7, 10, 12, 14, 17, 23	5, 8, 13, 18, 21	3, 6, 9, 11, 20	2, 15, 16, 19, 22

Fonte - Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010)

CrITÉRIOS de Avaliação da Prova de Compreensão Leitora

Pontuação	Níveis	Avaliação qualitativa
0-10	I	Muito Fraco
11-16	II	Fraco
17-22	III	MÉdio
23-28	IV	Bom
29-35	V	Elevado

Fonte - Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010)

Sumário Executivo da Prova de Leitura Inicial	
Data: Inicial - 9 de março de 2012 Final – 5 de junho de 2012	Ano de Escolaridade: 2.º
Planificação da sessão:	
O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Compreensão da Leitura	
Competências:	
Compreensão Oral	
Expressão Oral	

Compreensão Leitora	X
----------------------------	----------

Objetivos:

Suscitar o interesse pela leitura da história.
 Desenvolver a compreensão global do texto.
 Desenvolver a compreensão intratextual.
 Desenvolver a interpretação.

Motivação:

Breve diálogo com os alunos sobre a prova de compreensão leitora que vão realizar.
 A professora, ao mesmo tempo apresenta as duas personagens principais da história feitas em cartão.

Atividade a realizar em grupo ou individual:

Apresentação em PowerPoint da história “A Ovelhinha que veio para jantar.”
 Distribuição da Ficha de Auto Verificação de Conhecimentos de Compreensão Leitora sobre a história “A ovelhinha que veio para jantar.”
 A realização da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora durará cerca de 60 minutos.

Material utilizado:

Mapa de verificação e autoavaliação, apresentação da história em PowerPoint e as personagens principais feitas em cartão.
 Prova de Avaliação de Compreensão Leitora em suporte de papel.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ 2.º Ano

Data: _____

A Ovelhinha que veio para jantar

- Oh não! OUTRA VEZ sopa de legumes! - queixou-se o Lobo, que já era velhinho.

- Quem me dera ter uma Ovelhinha aqui a mesa. Fazia já um belo ensopado de borrego! Eis senão quando... TRUZ! TRUZ! Quem batia a porta era uma linda Ovelhinha!

- Posso entrar? - perguntou ela.

- Claro, minha querida! A casa é tua! Vieste mesmo à hora do jantar - disse o Lobo que, para além de ser velhinho, também era muito matreiro... A Ovelhinha estava cheia de frio.

- BRRRR! BRRRR! - fazia ela a tremer. - Mas que azar o meu! - sussurrou o Lobo. - Logo me calhou uma Ovelhinha congelada! Não gosto de comida assim!...

Então, o Lobo lembrou-se de pôr a Ovelhinha ao pé da lareira para ela se aquecer e, ... todo apressado, foi procurar a sua receita preferida de ensopado de borrego.

- Mnham mnham! - Já lhe crescia água na boca só de pensar no seu delicioso repasto.

Mas não era só o Lobo que estava com fome. A barriga da Ovelhinha também já estava a dar horas...

- Mas que azar o meu! - pensou o Lobo. - Não posso comer uma Ovelhinha toda esfomeada! Até me podia fazer mal ao estômago! Então o Lobo ofereceu à Ovelhinha uma cenoura.

- Assim, já tenho borrego recheado! A Ovelhinha devorou a cenoura tão depressa que ficou com soluços. HIC, HIC, HIC! - fazia ela sem parar.

- Ai, ai! Que azar o meu! - lamentou-se o Lobo. - Quem é que come uma Ovelhinha cheia de soluços? Até pode ser contagioso! O problema é que o Lobo não percebia nada de soluços. Como é que se acabava com eles?

- E se eu atirasse a Ovelhinha ao ar? - HIC! Mas não resultou.

- E se eu a virasse ao contrário? HIC! Mas não resultou.

- E se eu a abanasse de um lado para o outro? Mas também não resultou.

Então o Lobo pegou na ovelha ao colo e começou a dar-lhe palmadinhas nas costas com a sua pata enorme coberta de pelos! Os soluços da Ovelhinha não tardaram a passar e ela adormeceu num instante, enroscada no pescoço do Lobo. O Lobo, que já era velhinho, ficou muito embaraçado porque nunca tinha sido abraçado pelo seu futuro jantar. E como seria de esperar, a fome, afinal, já nem era tanta... A Ovelhinha ressonava baixinho, encostada às orelhas do Lobo.

- RRRROONCHHH! RRRROONCHHH! - fazia ela.

- Que azar o meu! - queixou-se o Lobo. - Como é que vou comer uma ovelha que está a rressonar? O Lobo sentou-se na cadeira de balouço ao pé da lareira, com a Ovelhinha nos braços.

- Já nem me lembro da última vez que alguém me fez uns mimos! - reconheceu o Lobo. Mas assim que o Lobo começou a cheirar a Ovelhinha, ficou deliciado com o seu perfume!

- OHHH! - suspirou o Lobo. - Se eu a comesse depressa ela nem sequer dava por isso.

E quando o Lobo se preparava para engolir a Ovelhinha... ela acordou e deu-lhe um grande beijinho! CHUAC!

- NÃÃOOO! - gritou ele. - Isso não vale! Eu sou um Lobo mau e tu és um ensopado!

- Um enlatado? - perguntou a Ovelhinha a sorrir.

E confessou: - Eu sei lá o que é isso!

- Que é que eu faço à minha vida?! - exclamou o Lobo. - Bom, vais mesmo ter de te ir embora!

Muito decidido, o Lobo pôs a Ovelhinha na rua, mas primeiro deu-lhe um agasalho.

- SOME-TE DAQUI!!! - gritou. - Se ficares, como-te e depois já não te podes arrepender. E com um grande estrondo fechou a porta. BANG! Lá fora, a noite era escura e fria. E a Ovelhinha não parava de bater a porta.

- Oh, Loobo! Looobo? - suplicava ela. - Deixa-me entrar!

Mas o Lobo, que já era velho, tapou as orelhas com as patas e pôs-se a cantar “LA, LA, LA, LA, LA, LA, LA!” até a Ovelhinha se calar. Finalmente, tudo estava em silêncio.

- Ainda bem que ela já se foi embora! - suspirou o Lobo aliviado. — Aqui ela não estava em segurança. Um Lobo velho e esfomeado como eu e sempre capaz do pior! Mas pouco depois, o Lobo começou a pensar na Ovelhinha, sozinha e desamparada na escuridão da floresta.

- Talvez morra de frio....

- Talvez ela se perca...

- Talvez caia nas garras de um bicho...

- OH, NÃO! O QUE É QUE EU FUI FAZER? - perguntou ele arrependido.

Sem querer perder tempo, o Lobo pôs-se de pé e abriu a porta. Mas infelizmente não havia sinal da Ovelhinha. O Lobo, que já era velho, correu aos berros pela floresta fora:

- Ovelhinha, Ovelhinha, volta, não tenhas medo! Prometo que não te como!

Passado muito, muito tempo, o velho Lobo, triste e encharcado, regressou sozinho à sua quinta. Estava mesmo desanimado. Abriu a porta e, qual não foi o seu espanto, quando viu a Ovelhinha ao pé da lareira!

- VOLTASTE! És mesmo tu? Não tens outro sítio para onde ir? - perguntou o Lobo muito eufórico. E a Ovelhinha abanou a cabeça, dizendo que não.

- Que... que... queres ficar aqui co... comigo? - convidou o Lobo a gaguejar. A Ovelhinha olhou para ele, olhos nos olhos.

- E tu prometes que não me comes? - quis saber ela.

- NÃO! CLARO QUE NÃO! - afirmou ele. Como e que eu podia comer uma Ovelhinha que precisa de mim? Até podia ficar com o coração partido... A Ovelhinha sorriu e atirou-se para os braços do Lobo, que já era velho.

- Estás com fome, enlatado? - perguntou ele.

- Que tal uma sopinha de legumes?

VITÓRIA, VITÓRIA, ACABOU-SE A HISTÓRIA!

Steve Smallman
A Ovelhinha que veio para o jantar
Lisboa, Dinalivro, 2006



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ 2.º Ano

Data: _____

 Responde às seguintes questões colocando uma cruz (X) na resposta correta.

1. O Lobo queria comer a Ovelhinha porque:

Era velho e estava com fome.

Queria fazer um ensopado de cabrito.

- Não queria comer sopa de legumes.
- Queria fazer um belo ensopado de borrego.
- Ela estava com frio e convidou-a a entrar.

2. “Vieste mesmo à hora do jantar.” A expressão quer dizer que:

- Que estava à espera de companhia.
- Que o jantar estava pronto.
- Assim já tinha uma Ovelhinha para o jantar.
- Já tinha uma Ovelhinha para fazer um belo ensopado de borrego.
- Já não ia jantar sozinho e convidou-a a entrar.

3. O Lobo ao ver a Ovelhinha com frio pensou.

- Uma Ovelhinha congelada, com fome e soluços faz mal à saúde e não gosto.
- Uma Ovelhinha com fome faz mal ao estômago.
- Pode ser contagioso comer uma Ovelhinha com soluços.
- Não posso comer uma Ovelhinha com frio.
- Vou comer a Ovelhinha com frio.

4. A Ovelhinha estava com frio e o Lobo levou-a para:

- A lareira para se aquecer.
- A panela para a cozinhar.
- A cama para dormir.
- A sala para conversar.
- A cadeira de balouço.

5. Enquanto procurava a receita de ensopado de borrego, o Lobo:

- Ficou enjoado.
- Cresceu-lhe água na boca.
- Ficou a salivar.
- Ficou todo babado.
- Ficou feliz.

6. Mas, de repente, a Ovelhinha começou a sentir:

- Cansaço.

Sede.

- Euforia.
- Sono
- Fome

7. O Lobo deu logo à Ovelhinha:

- Uma chávena de chá.
- Um caldo de galinha.
- Uma cenoura.
- Um cobertor.
- Uma alface.

8. O Lobo preocupou-se em alimentar a Ovelhinha porque:

- Não podia comer uma Ovelhinha mal tratada.
- Não podia comer uma Ovelhinha magrinha.
- Não podia comer uma Ovelhinha esfomeada.
- Não podia comer uma Ovelhinha com frio.
- Não podia comer uma Ovelhinha bem gordinha.

9. Depois de comer a cenoura, a Ovelhinha ficou com:

- Sono.
- Fome.
- Soluços.
- Enjoada.
- Pesada.

10. O Lobo não podia comer uma Ovelhinha com soluços:

- Porque lhe fazia mal ao estômago.
- Porque podia ser contagioso.
- Porque podia ficar sem jantar.
- Porque lhe podia parar a digestão.
- Porque não lhe sabia bem aquele belo repasto.

11. Que tentativa fez o Lobo fez para ajudar a Ovelhinha:

- Atirou-a ao ar, virou-a ao contrário e abanou-a, mas não resultou.
-

Atirou a Ovelhinha ao ar, mas não resultou.

- Virou a Ovelhinha ao contrário, mas não resultou.
- Abanou a Ovelhinha, mas não resultou.
- Pegou nela ao colo, deu-lhe palmadinhas nas costas e ela adormeceu.

12. Quando os soluços passaram a Ovelhinha...

- Deu um salto para o chão.
- Assustou-se e fugiu do Lobo.
- Deu-lhe um grande beijinho ao Lobo.
- Ficou espantada ao ver o Lobo.
- Deu um grande abraço ao Lobo.

13. O Lobo perdeu a fome porque:

- Nunca lhe tinham feito mimos.
- Teve pena da Ovelhinha.
- Não se lembrava da última vez que alguém lhe tinha mimos.
- A Ovelhinha o tinha abraçado.
- A Ovelhinha adormeceu enroscada no seu pescoço.

14. O Lobo cheirou a Ovelhinha e sentiu desejos de a:

- Abraçar.
- Assustar.
- Comer.
- Beijar.
- Proteger.

15. Quando a Ovelhinha acordou o Lobo gritou:

- Eu sou um Lobo Mau e tu és um cabrito.
- Eu sou um Lobo Mau e tu és um borrego.
- Eu sou um Lobo Mau. Some-te daqui, senão como-te!
- Eu sou um Lobo Mau e tu és uma Ovelhinha.
- Eu sou um Lobo Mau e tu és um ensopado. Some-te daqui!

16. A reação do Lobo foi de:

- Tristeza.

Raiva.

- Desespero.
- Revoltado.
- Arrependimento.

17. O Lobo expulsou a Ovelhinha, mas deu-lhe:

- Um pontapé.
- Uns sapatos.
- Um cachecol.
- Um agasalho.
- Umas luvas.

18 – O Lobo preocupou-se com a Ovelhinha porque:

- Estava sozinha e desamparada na escuridão da floresta.
- Estava muito frio na floresta.
- Era de noite e havia perigos na floresta.
- Se podia perder na floresta escura.
- Ela lhe tinha dado um beijinho.

19 – O Lobo ao mudar de ideias decidiu:

- Correr aos berros pela floresta fora à procura da Ovelhinha.
- Ir à floresta à procura da Ovelhinha.
- Deixar a Ovelhinha ir embora para a floresta.
- Ficar à lareira sentado a comer uma sopa.
- Ela era muito pequenina e magrinha.

20 – Como não encontrou a Ovelhinha voltou para casa. Mas, ao abrir a porta:

- Viu a Ovelhinha ao pé da lareira.
- Entrou muito triste e sentou-se.
- Deparou-se com a lareira acesa.
- Correu para a lareira aquecer-se.
- Viu a Ovelhinha a comer sopa.

21 – O Lobo convidou a Ovelhinha para:

- Jantar em sua casa.
-

Ir passear ao parque.

- Fazer um piquenique.
- Para comer sopa de legumes.
- Ficar a viver com ele.

22 – A Ovelhinha aceitou, mas com uma condição.

- O Lobo tinha de lhe dar de comer.
- O Lobo não podia dar-lhe mais cenouras.
- O Lobo não a podia comer de maneira nenhuma.
- O Lobo tinha de comer sopa de legumes.
- O Lobo tinha de ser bom.

23 – Nessa noite, o Lobo e a Ovelhinha jantaram.

- Sopa de nabo.
- Ensopado de borrego.
- Sopa de cogumelos.
- Sopa de legumes.
- Ensopado de cabrito.

Anexo VI- Guião Didático 1 – O Lobo Culto

Planificação do Guião Didático

Texto com as Questões Inferenciais

Texto do conto

Guião Didático

Sumário Executivo	
Data: 13 março a 23 de março de 2012	Ano de Escolaridade: 2.º
Planificação do Guião Didático (GD 1) – O Lobo Culto	
O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Compreensão Leitora	
Competências:	
Compreensão Oral	X
Expressão Oral	X

Compreensão Leitora	X
----------------------------	----------

Objetivos:

Suscitar o interesse pela leitura da história.
 Mobilizar os conhecimentos prévios.
 Desenvolver a compreensão global do texto.
 Aprofundar a compreensão da história.
 Desenvolver a compreensão intratextual.
 Desenvolver a interpretação.

Descritores de desempenho:

Mobilizar conhecimentos prévios.
 Antecipar um assunto de um texto.
 Identificar as principais características de um texto narrativo.
 Transformar o texto lido em esquema-síntese (características estruturantes da narrativa).
 Compreender inferência, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.
 Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.

Conteúdos:

Componentes da narrativa (Personagens, Espaço, Tempo e Ação).
 Estrutura da narrativa (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão).
 Esquemas.
 Identificar o tema central e aspetos acessórios.
 Inferir o significado de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto.

Motivação:

Apresentação da personagem principal da história através de uma breve dramatização com as personagens feitas em cartão e de uma caixa transformada em livro (Livro de encantar).

Atividade a realizar em grupo ou individual:

Antes da leitura:

Aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final para aferir o que os alunos sabem sobre o objetivo da leitura, para que vão ler e para quê;

Motivar os alunos apelando à sua imaginação, despertar a sua curiosidade, provocar antecipações para o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora;

Apresentar uma caixa em forma de livro “Livro de encantar” com recurso às personagens construídas em cartão e outros objetos que fazem parte da história;

Promover a interação com recurso a algumas questões orientadoras, oralmente, sobre a história;

Explorar os elementos paratextuais da obra em estudo (capa, autores, título, ilustrações, tema, assunto...).

Durante a leitura:

Apresentar, em PowerPoint, a história com recurso a questões inferenciais, de forma faseada e previamente planificadas;

Explorar oralmente, durante esta atividade, o significado de vocabulário desconhecido, expressões idiomáticas e estrutura frásica;

Elaborar, oralmente, um resumo síntese da história.

Depois da leitura: Atividades a realizar no Guião Didático

Após a leitura e partilha de conhecimentos, os alunos serão convidados a refletir sobre a história, através da elaboração de um Guião Didático a fim de verificarem a compreensão da mesma;

O Guião Didático contém tarefas cujas estratégias de compreensão leitora, têm como base as suas componentes a compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica:

- Mapeamento da história (identificar as personagens, o problema, o objetivo central, localizar a ação no tempo e no espaço, momentos mais importantes e a resolução do problema) para compreensão global da história;

- Caracterizar a personagem envolvida nesta história com recurso à chuva de palavras (*Brainstorming*);

- Caracterizar a personagem (Lobo Mau) fisicamente, baseadas em previsões;

Caracterizar a personagem (Lobo Mau) antes e depois dos acontecimentos com recurso ao Diagrama de *Venn*;

Ordenar as afirmações de compreensão global da história com Verdadeiro ou Falso;

Justificar opções Falsas retirando expressões do texto;

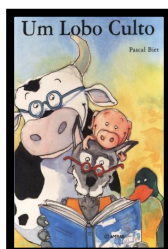
Completar lacunas com expressões sobre o que está antes causa o que vem a seguir;
Transcrever do texto, por ordem, as falas das personagens solicitadas;
Construir uma ementa;
Inferir moralidade do texto com juízo de valores;
Construir a Prancha da história respeitando as sugestões (tema, personagens, identificar o problema, identificar o objetivo central, localizar no espaço e no tempo a ação, mencionar os acontecimentos mais importantes e solucionar o problema da história.

Recursos pedagógicos:

Personagens construídas em cartão e feltro; Caixa de cartão (Livro de encantar); Guião Didático em fotocópia e a história em PowerPoint.

Avaliação:

Observação direta com registo através das tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
Registo de observação, em tabela anexa, com base no trabalho desenvolvido e no desempenho nas tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
Registos numa Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

Questões Inferenciais - Um Lobo Culto

Depois de caminhar muitos dias, um Lobo chegou a uma pequena cidade.

Como terá chegado o Lobo à pequena cidade depois de ter caminhado muitos dias?

Estava cansado e com fome, doíam-lhe os pés e só lhe restava algum dinheiro que estava a guardar para uma emergência.

O que será que resolveu fazer após ter chegado àquela cidade?

Então teve uma ideia: “Há uma quinta fora da cidade”, pensou. “Hei de encontrar lá alguma coisa para comer...”

Quando espreitou por cima da cerca, viu um Porco, um Pato e uma Vaca.

Que estariam um Porco, um Pato e uma Vaca a fazer na quinta?

Estavam sentados a ler ao sol. O Lobo nunca tinha visto animais a ler. “Os meus olhos estão a pregar-me partidas”, pensou. Mas, como tinha muita fome, não pensou mais no assunto.

O que será que fez o Lobo para matar a fome?

Pôs-se muito direito, respirou fundo ... e precipitou-se sobre os animais soltando um rugido: - Aaa- OOOOO-ooo! As galinhas e os coelhos fugiram a correr, mas o Pato, o Porco e a Vaca não se mexeram.

Por que será que o Pato, o Porco e a Vaca não se mexeram?

Então, o que terão feito, a seguir o Pato, o Porco e a Vaca?

- Que chifrim incrível é este? – resmungou a Vaca. – Não consigo concentrar-me no livro.

- Ignora-o – aconselhou o Pato.

O Lobo não gostou de ser ignorado.

Quem terá ignorado o Lobo?

Por que será que o Lobo não gostou de ser ignorado?

- Qual é o vosso problema? – perguntou o Lobo. – Não vêem que eu sou um grande Lobo mau?

- Não tenho dúvida nenhuma – respondeu o Porco. – Mas não poderias ir ser grande e mau para outro sítio? Nós estamos a ver se lemos. Esta quinta é para animais educados. Sê um Lobo bonzinho e vai-te embora – disse o Porco, empurrando-o.

O Lobo nunca fora tratado daquela maneira.

“Animais educados... animais educados!” dizia ele com os seus botões. “Nunca tal vi. Muito bem!

Vou também aprender a ler!” E lá foi ele para a escola.

As crianças estranharam um pouco ter um Lobo na sala de aula, mas, como não tentava comer ninguém, acabaram por se habituar à sua presença.

O Lobo era estudioso e bem comportado e, depois de se esforçar muito, aprendeu a ler e a escrever. Daí a pouco era o melhor da turma.

Muito satisfeito, o Lobo voltou à quinta e saltou a cerca. “Vão já ver”, pensou. Abriu o livro e começou a ler: O Romeu deu a comida ao cão.

- Ainda tens de comer muita batata – disse o Pato, sem mesmo se dar ao trabalho de levantar os olhos do livro. E o Porco, o Pato e a Vaca continuaram a ler os seus livros sem parecerem nada impressionados.

Como os animais não se impressionaram com a leitura do Lobo. O que será que o Lobo fez a seguir?

O Lobo saltou outra vez a cerca e corre... direito à biblioteca. Estudou muito, leu montes de livros poeirentos e treinou até ser capaz de ler sem parar. “Agora já devo

Depois disto, o que o Lobo terá pensado levar para os impressionar?

estar bom para eles”, disse para consigo. O Lobo caminhou até ao portão da quinta e bateu. “Isto vai impressioná-los, com toda a certeza”, pensou.

O Lobo abriu o livro Os Três Porquinhos e começou a ler:

Em tempos que já lá vão havia três porquinhos Um dia a mãe chamou-os e disse-lhes...

- Pára com a ladainha – interrompeu o Pato.

- Já melhoraste – disse o Porco - mas ainda tens de trabalhar a entoação.

O Lobo meteu o rabo entre as pernas e foi-se embora.

Mas o Lobo não ia desistir. Contou o pouco dinheiro que lhe restava e foi à livraria onde comprou um belo livro de histórias. O seu Primeiro Livro! Ia lê-lo dia e noite, letra por letra e linha por linha. Havia de conseguir ler tão bem que os animais da quinta não poderiam deixar de o admirar.

Ding - Dong! – Tocou a campainha do portão.

Estendeu-se no chão, instalou-se confortavelmente, pegou no livro novo e começou a ler. Lia cheio de confiança e entusiasmo e o Porco, a Vaca e o Pato escutavam sem dizer uma palavra. Assim que ele acabava uma história, o Porco, a Vaca e o Pato pediam ao Lobo que fizesse o favor de lhes ler mais uma. E o Lobo leu uma história atrás da outra. Tão depressa era um génio a sair da lâmpada, como o Capuchinho Vermelho ou um pirata fanfarrão.

Como terão reagido, desta vez, o Porco, a Vaca e o Pato à leitura do Lobo?

- Isto é de mais! – exclamou o Pato.

- É um mestre! – disse o Porco.

- Por que é que não ficas a fazer um piquenique connosco? – convidou a Vaca.

O que terão levado para fazer o piquenique?

O que será que pensaram fazer durante o piquenique?

E lá fizeram o piquenique, o Porco, a Vaca, o Pato e o Lobo.

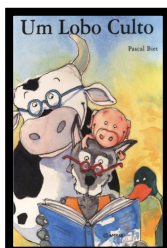
Estenderam-se na erva e passaram a tarde a contar histórias. Podíamos tornar-nos contadores de histórias - lembrou a Vaca de repente.

- Podíamos viajar pelo mundo fora – acrescentou o Pato.

- Podemos começar já amanhã – disse o Porco.

O Lobo esticou-se na erva. Estava feliz por ter aqueles amigos maravilhosos.

Um Lobo Culto de Pascal Biet e Pascal Biet (2011)
Editora Ambar



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ 2.º Ano

Data: _____

Um Lobo Culto

Depois de caminhar muitos dias, um Lobo chegou a uma pequena cidade.

Estava cansado e com fome, doíam-lhe os pés e só lhe restava algum dinheiro que estava a guardar para uma emergência. Então teve uma ideia: “Há uma quinta fora da cidade”, pensou. “Hei de encontrar lá alguma coisa para comer...”

Quando espreitou por cima da cerca, viu um Porco, um Pato e uma Vaca. Estavam sentados a ler ao sol. O Lobo nunca tinha visto animais a ler. “Os meus olhos estão a pregar-me partidas”, pensou. Mas, como tinha muita fome, esqueceu o assunto. Pôs-se muito direito, respirou fundo ... e precipitou-se sobre os animais soltando um rugido: - Aaa- OOOOO-ooo! As galinhas e os coelhos fugiram a correr, mas o Pato, o Porco e a Vaca não se mexeram.

- Que chinfrim incrível é este? – resmungou a Vaca. – Não consigo concentrar-me no livro.

- Ignora-o – aconselhou o Pato.

O Lobo não gostou de ser ignorado.

- Qual é o vosso problema? – perguntou o Lobo. – Não veem que eu sou um grande Lobo mau?

- Não tenho dúvida nenhuma – respondeu o Porco. – Mas não poderias ir ser grande e mau para outro sítio? Nós estamos a ver se lemos. Esta quinta é para animais educados. Sê um Lobo bonzinho e vai-te embora – disse o Porco, empurrando-o.

O Lobo nunca fora tratado daquela maneira.

“Animais educados... animais educados!”, dizia ele com os seus botões. “Nunca tal vi. Muito bem! Vou também aprender a ler!” E lá foi ele para a escola.

As crianças estranharam ter um Lobo na sala de aula, mas, como não tentava comer ninguém, acabaram por se habituar à sua presença. O Lobo era estudioso e bem comportado e, depois de se esforçar muito, aprendeu a ler e a escrever. Daí a pouco era o melhor da turma. Muito satisfeito, o Lobo voltou à quinta e saltou a cerca. “Vão já ver”, pensou. Abriu o livro e começou a ler: O Romeu deu a comida ao cão.

- Ainda tens de comer muita batata – disse o Pato, sem sequer se dar ao trabalho de levantar os olhos do livro. E o Porco, o Pato e a Vaca continuaram a ler os seus livros sem parecerem nada impressionados.

O Lobo saltou outra vez a cerca e correu... diretamente para a biblioteca. Estudou muito, leu imensos livros poeirentos e treinou até ser capaz de ler sem parar. “Agora já devo estar bom para eles”, disse para consigo. O Lobo caminhou até ao

portão da quinta e bateu. “Isto vai impressioná-los, com toda a certeza”, pensou. O Lobo abriu o livro Os Três Porquinhos e começou a ler:

EmtemposquejálvãohaviatrêsporquinhosUm dia amãe chamou-os e disse-lhes...

- Acaba com a ladainha – interrompeu o Pato.

- Já melhoraste – disse o Porco - mas ainda tens de trabalhar a entoação.

O Lobo meteu o rabo entre as pernas e foi-se embora. Mas o Lobo não ia desistir. Contou o pouco dinheiro que lhe restava e foi à livraria, onde comprou um belo livro de histórias. O seu Primeiro Livro! Ia lê-lo dia e noite, letra por letra e linha por linha. Havia de conseguir ler tão bem que os animais da quinta não poderiam deixar de o admirar.

Ding - Dong! – tocou a campainha do portão.

Estendeu-se no chão, instalou-se confortavelmente, pegou no livro novo e começou a ler. Lia cheio de confiança e entusiasmo e o Porco, a Vaca e o Pato escutavam sem dizer uma palavra. Assim que ele acabava uma história, o Porco, a Vaca e o Pato pediam ao Lobo que fizesse o favor de lhes ler mais uma. E o Lobo leu uma história atrás da outra. Tão depressa era um génio a sair da lâmpada, como o Capuchinho Vermelho ou um pirata fanfarrão.

- Isto é de mais! – exclamou o Pato.

- É um mestre! – disse o Porco.

- Por que é que não ficas a fazer um piquenique connosco? – convidou a Vaca.

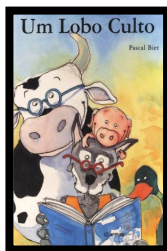
E lá fizeram o piquenique, o Porco, a Vaca, o Pato e o Lobo. Estenderam-se na relva e passaram a tarde a contar histórias. Podíamos tornar-nos contadores de histórias - lembrou a Vaca de repente.

- Podíamos viajar pelo mundo fora – acrescentou o Pato.

- Podemos começar já amanhã – disse o Porco.

O Lobo esticou-se na erva. Estava feliz por ter aqueles amigos maravilhosos.

Um Lobo Culto de Becky Bloom e Pascal Biet (2011).
Editora Ambar



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

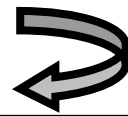
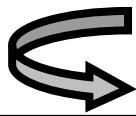
Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

1. Acabaste de ouvir atentamente a história “Um Lobo Culto”. Agora preenche o mapeamento (da história).

1.1. Quem são as personagens?

1.2. Qual é o problema?



1.3. Qual é o objetivo central?

1.4. Onde e Quando aconteceu?

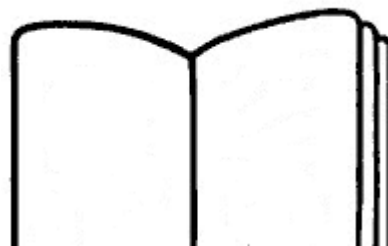
1.5. Quais são os acontecimentos importantes?

1.6. Como foi resolvido o problema?

2. Preenche a chuva de palavras (Brainstorming).



Sou um Lobo ...



3. Faz a descrição física do Lobo da história, baseando-te nas tuas previsões.

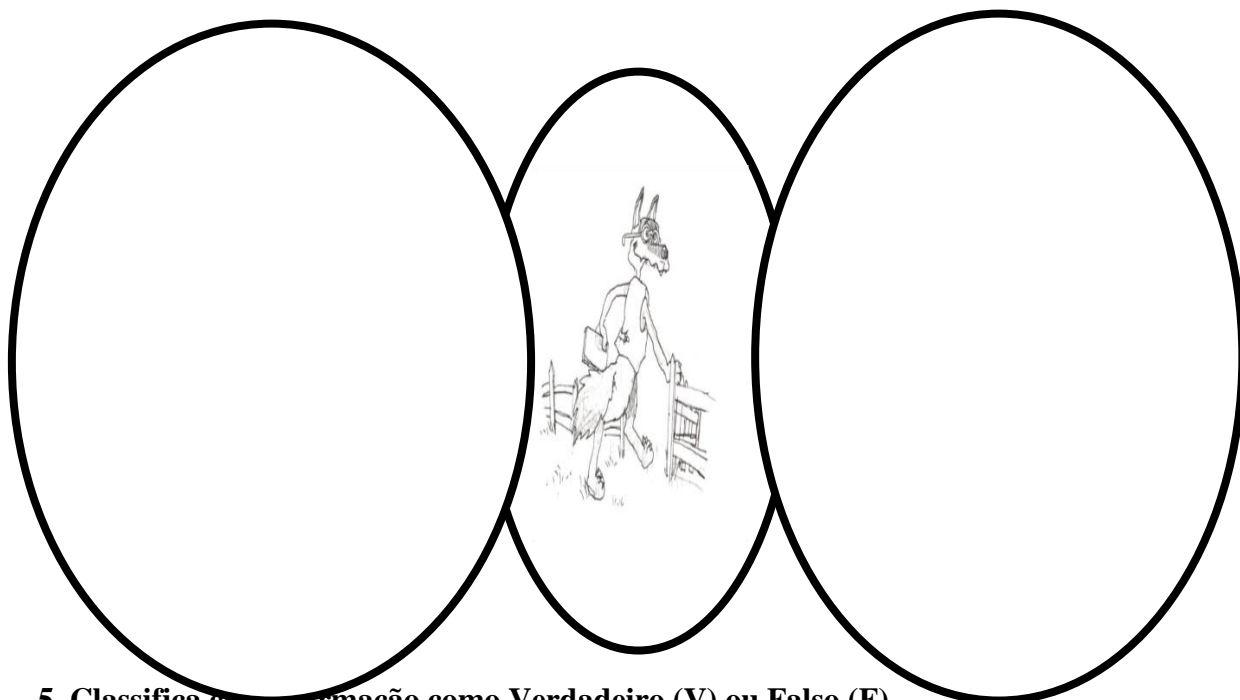
3.1.O meu corpo é:

3.2.Os meus olhos são:

3.3. O meu nariz é:

3.4. O meu som é:

4. Caracteriza psicologicamente o Lobo Culto antes e depois do que aconteceu.



5. Classifica cada afirmação como Verdadeiro (V) ou Falso (F).

Vamos compreender o texto ...	V	F
1.A personagem principal desta história é um Lobo.		
2.Ele procurava comida, pois estava cheio de fome.		

3. Quando o Lobo, cheio de fome, se precipitou sobre os animais da quinta, fugiram todos.		
4.O Lobo foi tão bem tratado naquela quinta.		
5.O Lobo depressa foi para a escola aprender a ler.		
6. O Lobo tornou-se rapidamente no pior aluno da turma.		
7. Para melhorar a sua entoação o Lobo comprou um livro e leu muito.		
8.O Lobo conseguiu ler com entoação as histórias do seu Livro Novo, a Vaca convidou-o para fazer um piquenique.		
9.Os animais tornaram-se amigos do Lobo.		
10.Pensaram tornar-se contadores de histórias.		

6. Justifica as tuas respostas (F) transcrevendo do texto a informação que usaste para responder.

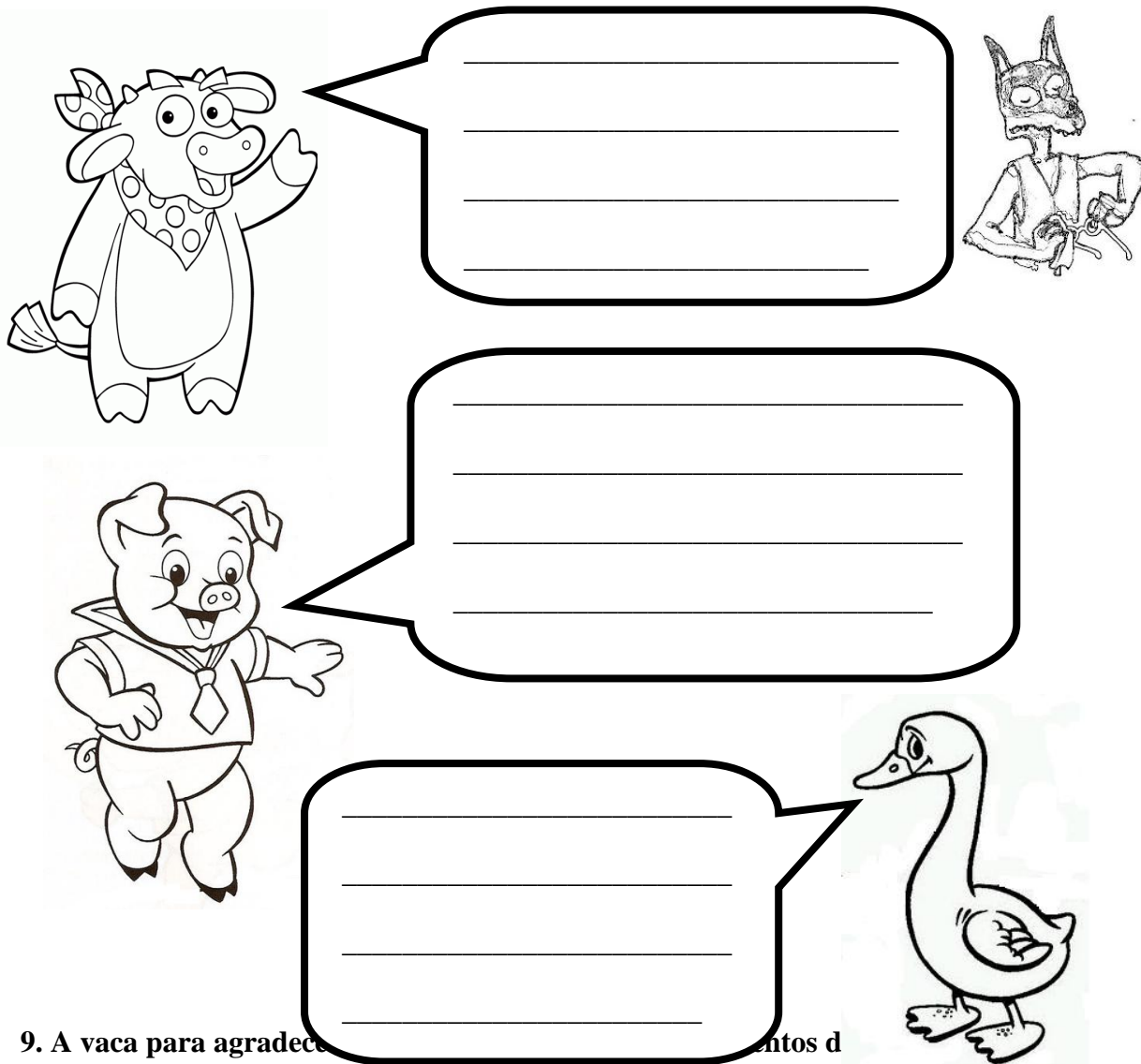
7. Numma história, o que está antes causa o que vem a seguir. Completa as seguintes afirmações.

O Lobo Culto foi para a escola porque _____

O Lobo Culto foi ler livros para a biblioteca porque _____

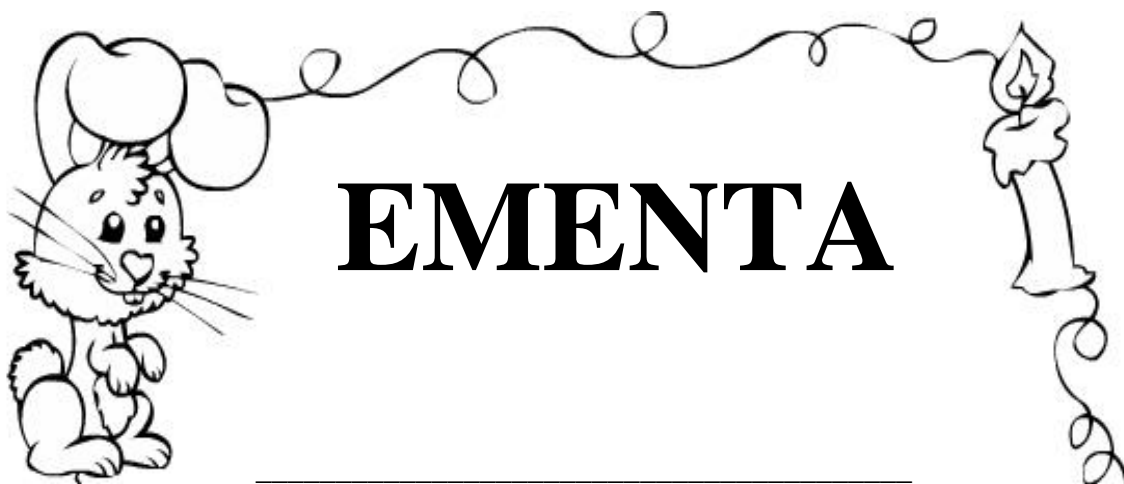
O porco, a vaca e o pato escutavam o lobo sem dizer palavra porque _____

8. Queres ajudar o Lobo Culto a recordar-se das falas do porco, da vaca e do pato.



The worksheet contains three speech bubbles for recording dialogue. The top bubble is associated with a cow and a wolf. The middle bubble is associated with a pig. The bottom bubble is associated with a duck.

9. A vaca para agradecer os alimentos d
o para um piquenique. Vais, agora ajudá-la a preparar a ementa para o
piquenique.



EMENTA

BOM APETITE!

10. O que aprendeste com esta história?

11.Finalmente chegou a melhor parte da história. Agora vais construir a prancha e escrever um pequeno resumo da história, respeitando as seguintes indicações.

- 1-Escreve o título da história e o nome do autor.
- 2-Diz onde e quando se passou a história e indica as personagens.
- 3-Conta um acontecimento importante do início da história.
- 4-Conta um acontecimento importante do meio da história.
- 5-Conta um acontecimento importante do fim da história.
- 6-Como se resolveu o problema.

1-

Depois de _____

Anexo VII- Guião Didático 2 – O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho
Planificação do Guião Didático
Texto com as Questões Inferenciais
Texto do conto
Guião Didático

Sumário Executivo	
Data: 10 abril a 20 de abril de 2012	Ano de Escolaridade: 2.º
Planificação do Guião Didático (GD 2) – O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho	
O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Compreensão Leitora	
Competências:	
Compreensão Oral	X
Expressão Oral	X

Compreensão Leitora	X
----------------------------	----------

Objetivos:

Suscitar o interesse pela leitura da história.
 Mobilizar os conhecimentos prévios.
 Desenvolver a compreensão global do texto.
 Aprofundar a compreensão da história.
 Desenvolver a compreensão intratextual.
 Desenvolver a interpretação.

Descritores de desempenho:

Mobilizar conhecimentos prévios.
 Antecipar um assunto de um texto.
 Identificar as principais características de um texto narrativo.
 Transformar o texto lido em esquema-síntese (características estruturantes da narrativa).
 Compreender inferência, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.
 Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.

Conteúdos:

Componentes da narrativa (Personagens, Espaço, Tempo e Ação).
 Estrutura da narrativa (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão).
 Esquemas.
 Identificar o tema central e aspetos acessórios.
 Inferir o significado de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto.

Motivação.

Apresentação das personagens da história com recurso a uma caixa de cartão (Caixa Mágica) e de uma breve dramatização com as personagens feitas em cartão. Esta atividade é realizada com os alunos sentados no chão numa manta.

Atividade a realizar em grupo ou individual:

Antes da leitura:

Aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final para aferir o que os alunos sabem sobre o objetivo da leitura, para que vão ler e para quê;

Motivar os alunos apelando à sua imaginação, despertar a sua curiosidade, provocar antecipações para o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora;

Solicitar aos alunos que se sentem no chão, numa manta, em círculo;

Apresentar uma caixa de cartão “Caixa Mágica” com recurso às personagens construídas em cartão e outros objetos que fazem parte da história;

Promover a interação com recurso a algumas questões orientadoras, oralmente, sobre a história;

Explorar os elementos paratextuais da obra em estudo (capa, autores, título, ilustrações, tema, assunto...).

Durante a leitura:

Apresentar, em PowerPoint, a história com recurso a questões inferenciais, de forma faseada e previamente planificadas;

Explorar oralmente, durante esta atividade, o significado de vocabulário desconhecido, expressões idiomáticas e estrutura frásica;

Elaborar, oralmente, um resumo síntese da história.

Depois da leitura: Atividades a realizar no Guião Didático

Após a leitura e partilha de conhecimentos, os alunos serão convidados a refletir sobre a história, através da elaboração de um Guião Didático a fim de verificarem a compreensão da mesma;

O Guião Didático contém tarefas cujas estratégias de compreensão leitora, têm como base as suas componentes a compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica:

- Mapeamento da história (identificar as personagens, o problema, o objetivo central, localizar a ação no tempo e no espaço, momentos mais importantes e a resolução do problema) para compreensão global da história;

- Caracterizar a personagem envolvida nesta história com recurso à chuva de palavras (*Brainstorming*);

- Caracterizar a personagem (Capuchinho Vermelho) com recurso à chuva de palavras (*Brainstorming*);

- Caracterizar a personagem (Lobo Mau) fisicamente, baseadas em previsões;

- Caracterizar a personagem (Capuchinho Vermelho) antes e depois dos acontecimentos

com recurso ao Diagrama de *Venn*;

- Ordenar as afirmações de compreensão global da história com Verdadeiro ou Falso;
- Construir um convite;
- Construir uma ementa;
- Inferir moralidade do texto com juízo de valores;
- Construir a Prancha da história respeitando as sugestões (tema, personagens, identificar o problema, identificar o objetivo central, localizar no espaço e no tempo a ação, mencionar os acontecimentos mais importantes e solucionar o problema da história.

Recursos pedagógicos:

Personagens construídas em cartão e feltro; Guião Didático em fotocópia e a história em PowerPoint.

Avaliação:

Observação direta com registo através das tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
Registo de observação, em tabela anexa, com base no trabalho desenvolvido e no desempenho nas tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
Registos numa Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora.



ESCOLA BÁSICA 1 DE

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho

Para onde será que vai a Capuchinho Vermelho?

O que será que vai fazendo no caminho?

A Capuchinho Vermelho sai de casa para levar o almoço à sua avó e vai conversando com os seus amigos animais:

Com quem será que a Capuchinho Vermelho conversa?

O que lhe terá dito para fazer?

Será que a Capuchinho Vermelho respeitou o que lhe foi dito?

- Obrigada por me fazerem companhia até à casa da minha avó. Ela está doente, e tenho de lhe levar o almoço... Está bem corça, eu já sou crescida e posso atravessar a estrada e a floresta com muito cuidado!

E, cantando, lá foi a Capuchinho Vermelho a casa da avó:

Com a minha cestinha,	Da estrada não vou sair
Vou pela estrada fora	E na floresta não vou entrar
Levar à minha avozinha	Da corça o conselho vou seguir
A merenda sem demora	Para em bem tudo terminar.

Mas, a Capuchinho distraiu-se cantando e com as lindas flores que viu.

“Que flores tão bonitas, a avó vai gostar!”, pensou a Capuchinho Vermelho.

Então ouve uma voz:

Que voz terá escutado a Capuchinho Vermelho?

E o que lhe terá dito?

- Bom dia, menina. Para quem são essas flores? A menina responde, sem desconfiar do Lobo que se fingia muito simpático:

- São para a minha avó que está doente. Ela vive no fundo da floresta e eu vou visitá-la!

Que atitude terá tomado a Capuchinho Vermelho depois desta conversa?

E que terá feito o Lobo?

Ignorando o perigo, a Capuchinho Vermelho apanha ainda alguns frutos. O Lobo, sem perder tempo, corre para a casa da avó... Entra pela janela e lançou-se sobre a pobre avó, que gritou assustada:

Que terá feito o Lobo à avozinha?

- Meu Deus! O grande Lobo malvado!

- Tu és muito velha para mim! – disse o Lobo. – Prefiro carne tenra e bem fresca. Que delícia! – acrescentou ele guloso, fechando a pobre senhora num baú.

Entretanto, chegou a Capuchinho Vermelho. O Lobo vestiu a roupa da avó e enfiou--se na cama...

- Estás deitada, avó? Estás mesmo doente! – diz a menina ao entrar em casa.

– Olha! Trouxe-te flores e também...

Mas a Capuchinho não acabou a frase, admirada com ... com o quê?

- Avó! Tens umas orelhas tão grandes! – disse a neta espantada.

- São para te ouvir melhor, minha querida – respondeu o Lobo, disfarçando a voz.

- Avó! Tens uma voz tão grossa e ... uns dentes tão grandes! – disse a menina assustada.

- São para te comer! – disse o Lobo, lançando-se sobre a infeliz.

Mas a Capuchinho Vermelho teve tempo de fugir. Aquilo não era nada parecido com a sua avó! O Lobo, furioso por perder a sua presa, correu atrás dela. Felizmente, um caçador andava ali perto e fez pontaria ao Lobo.

- Depressa, salvem a minha neta! – gritou a avó, que tinha conseguido sair do baú. Correu atrás do Lobo para evitar o pior, mas ele foi muito rápido e saltou sobre a Capuchinho Vermelho... Pum! O tiro foi mesmo a tempo e a Capuchinho Vermelho foi salvo.

Será que o caçador matou o Lobo Mau?

Que lhe terá acontecido?

- Teve o que merecia! – disse o caçador. Enquanto a avó abraçava a neta com força.

O Lobo Mau tinha escapado ao tiro e foi pelo rio abaixo, mas sabe-se que nunca mais incomodou a Capuchinho Vermelho e a sua avozinha. Todos os habitantes da floresta fizeram uma festa para comemorar.

Adaptado da obra, Contos de encantar de Nathalie Monnin (2004).

Editora Civilização



ESCOLA BÁSICA 1 DE

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho

A Capuchinho Vermelho sai de casa para levar o almoço à sua avó e vai conversando com os seus amigos animais:

- Obrigada por me fazerem companhia até à casa da minha avó. Ela está doente, e tenho de lhe levar o almoço... Está bem corça, eu já sou crescida e posso atravessar a estrada e a floresta com muito cuidado!

E, cantando, lá foi a Capuchinho Vermelho a casa da avó:

Com a minha cestinha,	Da estrada não vou sair
Vou pela estrada fora	E na floresta não vou entrar
Levar à minha avozinha	Da corça o conselho vou seguir
A merenda sem demora	Para em bem tudo terminar.

Mas, a Capuchinho distraiu-se cantando e com as lindas flores que viu.

“Que flores tão bonitas, a avó vai gostar!”, pensou a Capuchinho Vermelho.

Então ouve uma voz:

- Bom dia, menina. Para quem são essas flores?

A menina responde, sem desconfiar do Lobo que se fingia muito simpático:

- São para a minha avó que está doente. Ela vive no fundo da floresta e eu vou visitá-la!

Ignorando o perigo, a Capuchinho Vermelho apanha ainda alguns frutos. O Lobo, sem perder tempo, corre para a casa da avó... Entra pela janela e lançou-se sobre a pobre avó, que gritou assustada:

- Meu Deus! O grande Lobo malvado!

- Tu és muito velha para mim! – disse o Lobo. – Prefiro carne tenra e bem fresca. Que delícia! – acrescentou ele guloso, fechando a pobre senhora num baú.

Entretanto, chegou a Capuchinho Vermelho. O Lobo vestiu a roupa da avó e enfiou-se na cama...

- Estás deitada, avó? Estás mesmo doente! – diz a menina ao entrar em casa. – Olha, trouxe-te flores e também...

Mas a Capuchinho não acabou a frase, admirada com ... com o quê?

- Avó! Tens umas orelhas tão grandes! – disse a neta espantada.

- São para te ouvir melhor, minha querida – respondeu o Lobo, disfarçando a voz.

- Avó! Tens uma voz tão grossa e ... uns dentes tão grandes! – disse a menina assustada.

- São para te comer! – disse o Lobo, lançando-se sobre a infeliz.

Mas a Capuchinho Vermelho teve tempo de fugir. Aquilo não era nada parecido com a sua avó! O Lobo, furioso por perder a sua presa, correu atrás dela. Felizmente, um caçador andava ali perto e fez pontaria ao Lobo.

- Depressa, salvem a minha neta! – gritou a avó, que tinha conseguido sair do baú. Correu atrás do Lobo para evitar o pior, mas ele foi muito rápido e saltou sobre a Capuchinho Vermelho... Pum! O tiro foi mesmo a tempo e a Capuchinho Vermelho foi salvo.

- Teve o que merecia! – disse o caçador, enquanto a avó abraçava a neta com força.

O Lobo Mau tinha escapado ao tiro e foi pelo rio abaixo, mas sabe-se que nunca mais incomodou a Capuchinho Vermelho e a sua avozinha. Todos os habitantes da floresta fizeram uma festa para comemorar.

Adaptado da obra, Contos de encantar de Nathalie Monnin (2004).

Editora Civilização

Capuchinho Vermelho aprendeu a lição:

Nunca mais iria pela floresta.

Nunca mais falaria com estranhos.

Nunca mais desobedeceria à mãe.

Se a mãe diz que é assim, nunca mais diz que não.



ESCOLA BÁSICA 1 DE

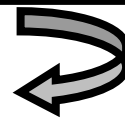
Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

1. Acabaste de ouvir atentamente a história “O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho”. Agora preenche o mapeamento da história.

1.1. Quem são as personagens?

1.2. Qual é o problema?



1.3. Qual é o objetivo central?

1.4. Onde e Quando aconteceu?

1.5. Quais são os acontecimentos importantes?

1.6. Como foi resolvido o problema?

2. Preenche a chuva de palavras (Brainstorming).

Sou um Lobo...



3. Faz a descrição física do Lobo da história, baseando-te nas tuas previsões.

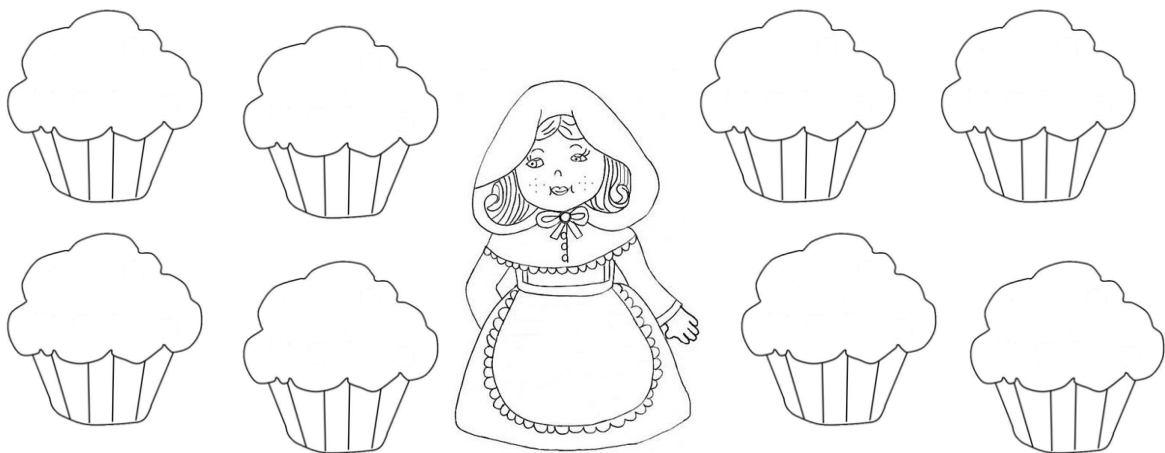
3.1.O meu corpo é:

3.2.Os meus olhos são:

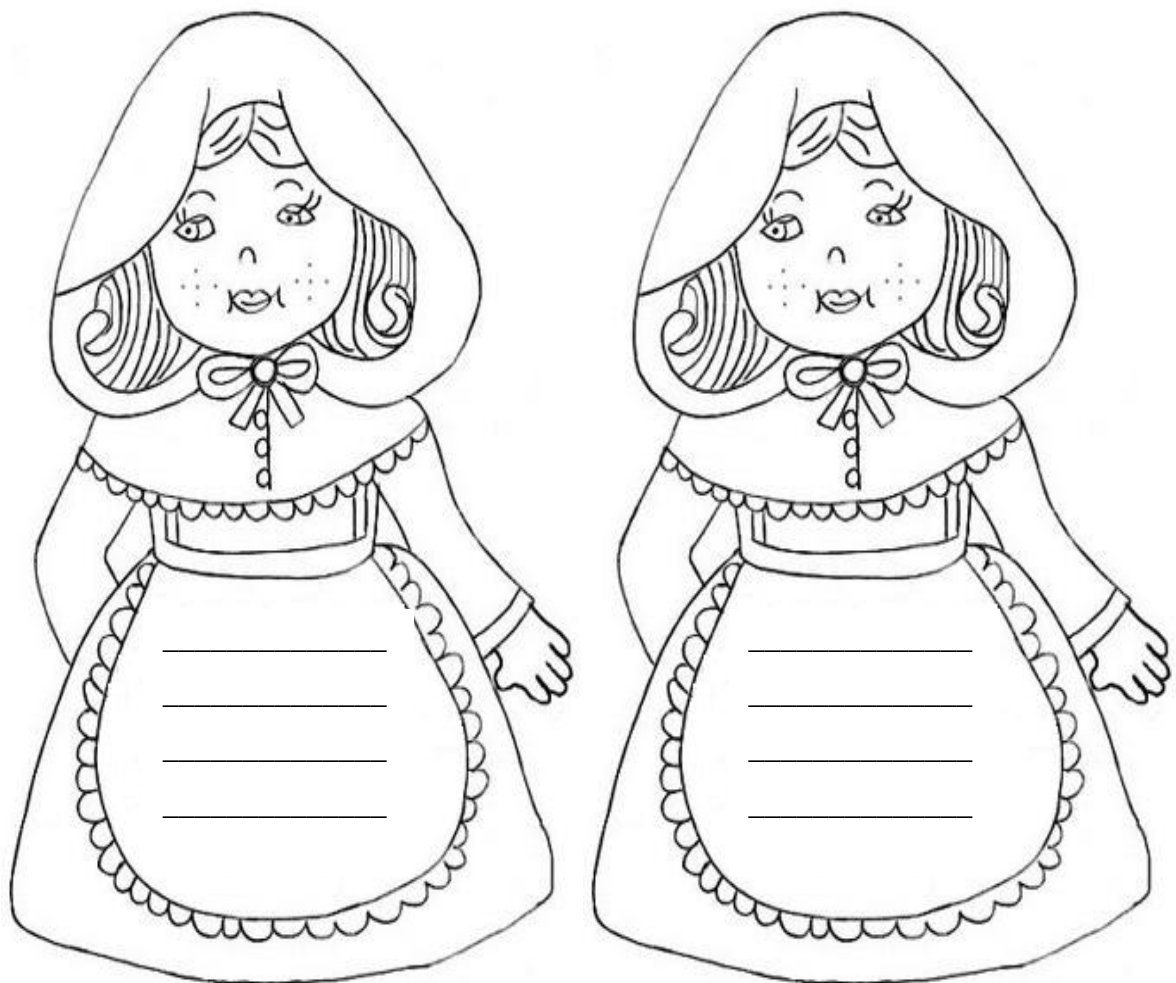




4. Atenção! Não te esqueças de caracterizar a menina Capuchinho Vermelho.



5. O que aconteceu antes e depois da menina Capuchinho entrar na floresta.



6. Classifica cada afirmação como Verdadeiro (V) ou Falso (F).

Vamos compreender o texto ...	V	F
1.A personagem principal desta história é uma menina e um Lobo.		
2.A mãe da Capuchinho mandou-a levar o almoço à avó doente.		

3.O Lobo foi simpático e ajudou a Capuchinho a levar o cesto.		
4.O Lobo correu depressa para casa da avó e meteu-a no baú.		
5.O Lobo enganou a Capuchinho fazendo-se passar pela avó.		
6.A Capuchinho deixou-se enganar pelo Lobo.		
7.O caçador foi socorrer a Capuchinho e a avó e matou o Lobo Mau.		
8.O Lobo Mau desapareceu pelo rio abaixo.		


7. Felizes por terem sido salvas do Lobo Mau, Capuchinho e a avó enviaram um convite ao caçador, convidando-o para um jantar.

Responde confirmando se o Caçador aceitará o convite e irá ao jantar.

Senhor Caçador,

Queremos agradecer-lhe por nos ter salvado do Lobo Mau. Então, gostaríamos de convidá-lo para um jantar em nossa casa e aguardamos a sua presença.


8. No final, avozinha preparou um jantar para agradecer ao caçador e à sua netinha. Vais, agora ajudá-las a preparar a ementa para o jantar.



JANTAR

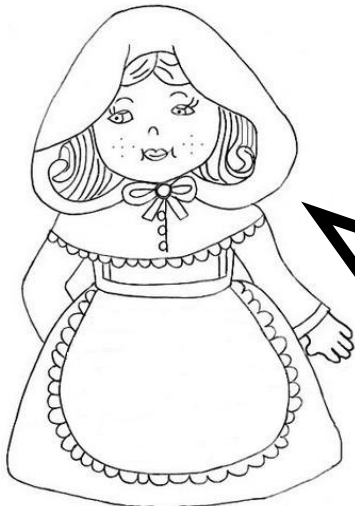
ENTRADAS

CARNE **PEIXE**

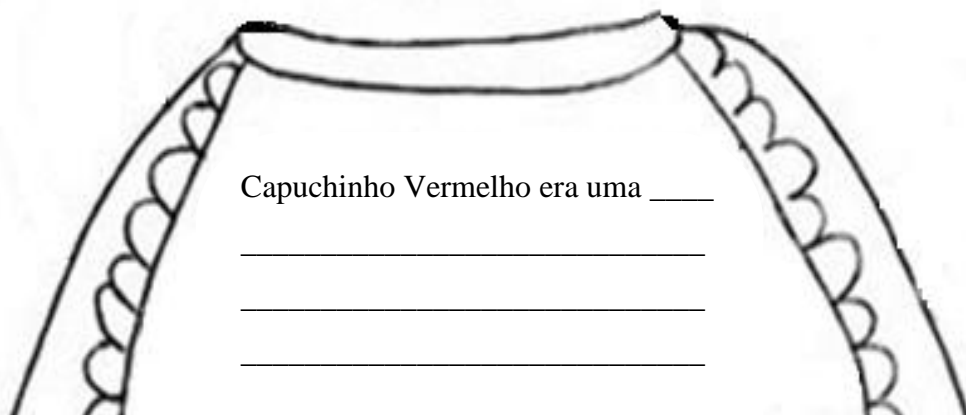


BOM APETITE!

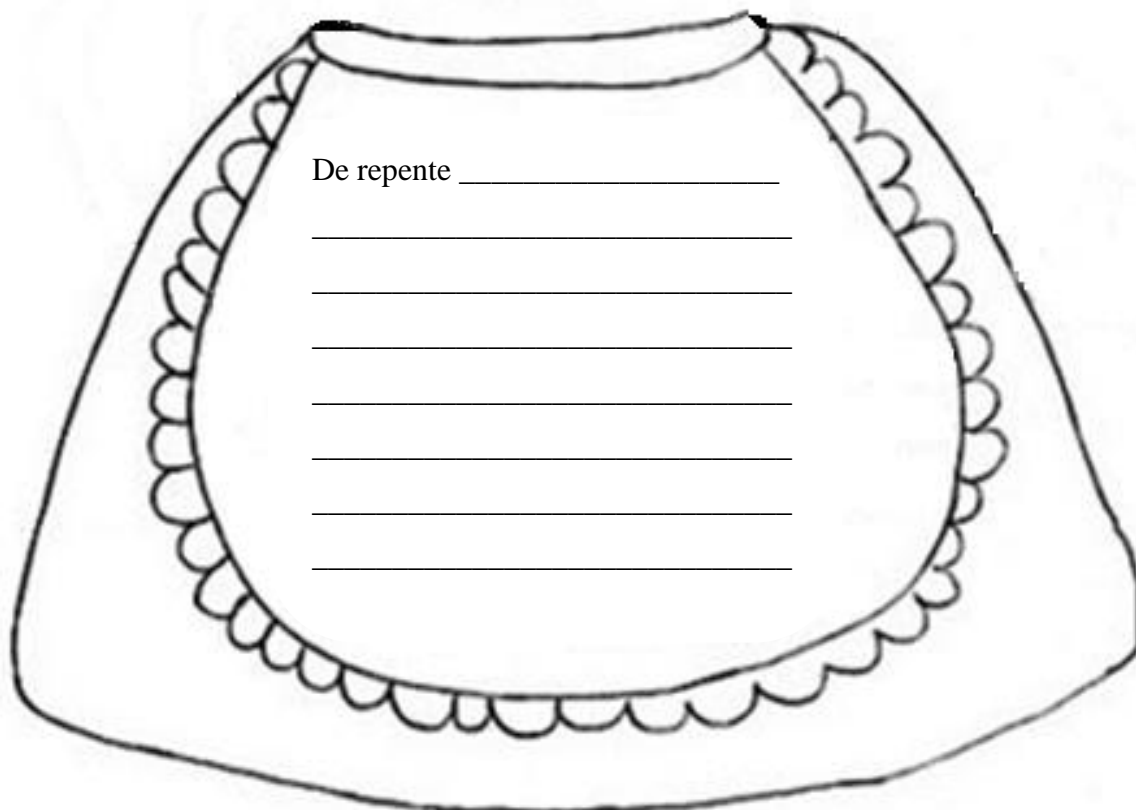
9. O que aprendeste com esta história?



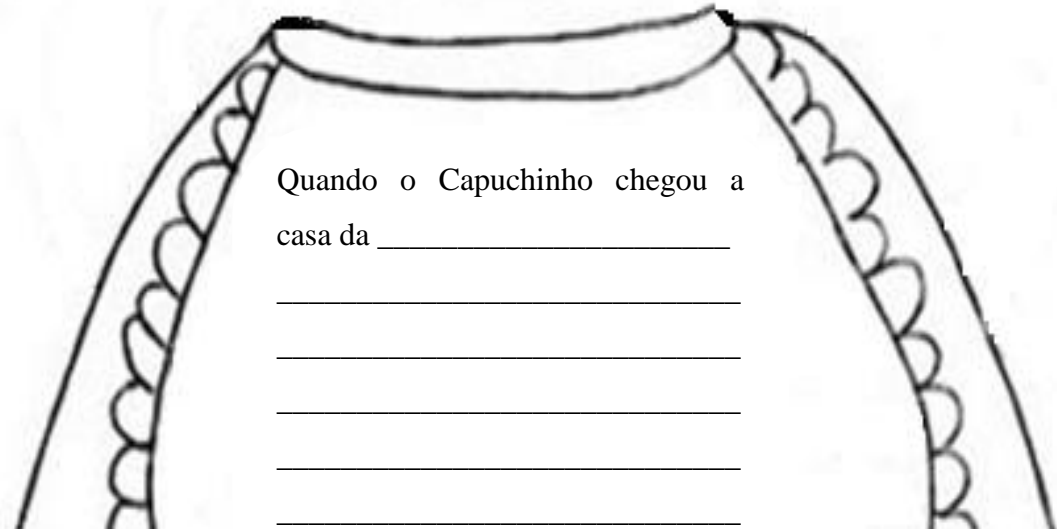
10. Finalmente chegou a melhor parte da história. Agora vais construir um pequeno resumo da história que acabaste de ouvir.



Capuchinho Vermelho era uma ____



De repente _____



Quando o Capuchinho chegou a casa da _____



Anexo VIII- Guião Didático 3 – O Lobo Mau e os Três Porquinhos

Planificação do Guião Didático

Texto com as Questões Inferenciais

Texto do conto

Guião Didático

Sumário Executivo	
Data: 23 de abril a 4 de maio de 2012	Ano de Escolaridade: 2.º
Planificação do Guião Didático (GD 3) – O Lobo Mau e os Três Porquinhos	
O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Compreensão Leitora	
Competências:	
Compreensão Oral	X

Expressão Oral	X
Compreensão da Leitura	X

Objetivos:
<p>Suscitar o interesse pela leitura da história.</p> <p>Mobilizar os conhecimentos prévios.</p> <p>Desenvolver a compreensão global do texto.</p> <p>Aprofundar a compreensão da história.</p> <p>Desenvolver a compreensão intratextual.</p> <p>Desenvolver a interpretação.</p>

Descritores de desempenho:
<p>Mobilizar conhecimentos prévios.</p> <p>Antecipar um assunto de um texto.</p> <p>Identificar as principais características de um texto narrativo.</p> <p>Transformar o texto lido em esquema-síntese (características estruturantes da narrativa).</p> <p>Compreender inferência, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.</p> <p>Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.</p>

Conteúdos:
<p>Componentes da narrativa (Personagens, Espaço, Tempo e Ação).</p> <p>Estrutura da narrativa (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão).</p> <p>Esquemas.</p> <p>Identificar o tema central e aspetos acessórios.</p> <p>Inferir o significado de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto.</p>

Motivação:
<p>Apresentação da personagem principal da história através de uma breve dramatização com as personagens feitas em cartão e de um Avental de Histórias.</p>

Atividade a realizar em grupo ou individual:
Antes da leitura:

Aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final para aferir o que os alunos sabem sobre o objetivo da leitura, para que vão ler e para quê;

Motivar os alunos apelando à sua imaginação, despertar a sua curiosidade, provocar antecipações para o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora;

Apresentar um avental de histórias com recurso às personagens construídas em feltro e cartão e outros objetos que fazem parte da história;

Promover a interação com recurso a algumas questões orientadoras, oralmente, sobre a história;

Explorar os elementos paratextuais da obra em estudo (capa, autores, título, ilustrações, tema, assunto...).

Durante a leitura:

Apresentar, em PowerPoint, a história com recurso a questões inferenciais, de forma faseada e previamente planificadas;

Explorar oralmente, durante esta atividade, o significado de vocabulário desconhecido, expressões idiomáticas e estrutura frásica;

Elaborar, oralmente, um resumo síntese da história.

Depois da leitura: Atividades a realizar no Guião Didático

Após a leitura e partilha de conhecimentos, os alunos serão convidados a refletir sobre a história, através da elaboração de um Guião Didático a fim de verificarem a compreensão da mesma;

O Guião Didático contém tarefas cujas estratégias de compreensão leitora, têm como base as suas componentes a compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica:

- Mapeamento da história (identificar as personagens, o problema, o objetivo central, localizar a ação no tempo e no espaço, momentos mais importantes e a resolução do problema) para compreensão global da história;

- Caracterizar a personagem (Lobo Mau) envolvida nesta história com recurso à chuva de palavras (*Brainstorming*);

- Caracterizar as personagens (os Três Porquinhos e as suas casas);

- Caracterizar a personagem (Lobo Mau) fisicamente, baseadas em previsões;

- Ilustrar as qualidades e defeitos que caracterizam o Lobo Mau;

- Ordenar as afirmações de compreensão global da história com Verdadeiro ou Falso;

- Construir uma ementa;

- Inferir moralidade do texto com juízo de valores;
- Inventar outro desfecho/ desenlace para a personagem (Lobo Mau);
- Completar o texto, adaptado, com palavras ou expressões, de acordo com a história.

Recursos pedagógicos:

Personagens construídas em cartão; Guião Didático em fotocópia e a história em PowerPoint.

Avaliação:

Observação direta com registo através das tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
Registo de observação, em tabela anexa, com base no trabalho desenvolvido e no desempenho nas tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
Registos numa Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

Questões Inferenciais – O Lobo Mau e os Três Porquinhos

Como será que se chamam os Três Porquinhos?

Numa bonita casa de campo viviam três porquinhos: Prático, Heitor e Cícero. Quando não iam à escola, ficavam a brincar felizes e despreocupados no campo. Ao escurecer, voltavam cansados e satisfeitos.

Para onde será que iam os três porquinhos?

Quem será que os esperava em casa?

O que será que lhes fazia?



Em casa esperava-os a sua avozinha, que lhes preparava grandes bolos com natas e morangos. Um dia, Cícero, o mais pequeno, propôs:

Que terá proposto Cícero, o mais pequeno, aos outros irmãos?

«Agora que já somos grandes, podemos construir uma casa só para nós e irmos viver sozinhos! Cada, um de nós construirá a sua, a seu gosto.»

Como será que Cícero construiu a sua casa?

Por que será que Cícero construiu assim a sua casa?



Cícero não se queria cansar muito, pelo que considerou que bastariam uns tantos ramos e um pouco de palha entrançada para construir uma cabaninha fresca e confortável.

E como construiu a sua casa o Heitor?

O Heitor, pelo contrário, pensou que uma cabana de madeira seria suficientemente confortável e resistente, e que não teria de trabalhar demasiado para a construir.

E Prático. Como terá construído a sua casa?

Prático queria uma casinha como a da avozinha. Por isso, carregou o carrinho de mão várias vezes com tijolos e cimento e pôs-se a trabalhar com muito afinho.

Enquanto construía a sua casa, Prático ia fazendo comentários.

Que comentários seriam esses?

Esses comentários referiam-se a quem, concretamente?



- Assim estarei resguardado do Lobo, que de vez em quando sai do bosque.

De facto, veio o Lobo e bateu na casinha de palha: Toc! Toc!

- Quem é? – Perguntou a vizinha do Cícero. – Um amigo... abre! - respondeu o Lobo lambendo-se.

- Não! És o Lobo mau e não te vou abrir a porta!

- Ai é assim? – rosnou o Lobo rangendo os dentes. - Vê então como abro a tua porta!

E de um sopro varreu a cabaninha fazendo rolar para bem longe o porquinho.

Enquanto Cícero escapava, o Lobo foi bater à porta do Heitor:

- Abre, não te farei mal!

Heitor também não quis abrir, mas um par de sopros foram suficientes para destruir a sua casinha.

Será que o Lobo desistiu?

Muito esfomeado, o Lobo bateu à porta da casa do Prático.

- Vai-te embora, lobão! – respondeu-lhe o porquinho.

Será que o Lobo conseguiu destruir a casinha de Prático?

Por que será que o Lobo Mau não conseguiu destruir a casinha de Prático?

Desta vez, o Lobo soprou e soprou muitas vezes, mas a casinha, construída com cimento e tijolos era demasiado sólida até para ele.

Por fim o Lobo mau ficou sem forças. Aborrecido, levantou o punho, ameaçando:

- Por agora, deixo-te... mas depressa voltarei! E vou-te comer de uma só vez.

Quando se fez noite o Lobo voltou. Prático ouviu-o a trepar pela caleira para subir até ao telhado da casa.

Enquanto se metia pela chaminé, o Lobo lambia-se já pensando no jantar à base de porquinho assado. Mas, Prático que tinha uma panela de sopa ao lume atçou a chama com toda a lenha que tinha.

O Lobo já estava a meio caminho quando começou a cheirar a queimado: era a sua cauda que começa a chamuscar! Saiu pela chaminé e desapareceu uivando.

No dia seguinte, enquanto o pobre Lobo, com a cauda entre as patas, continuava a fugir para o mais longe possível, a povoação celebrava a valentia do porquinho sábio e o retorno à tranquilidade.

Adaptado da obra, Contos de encantar de Nathalie Monnin (2004).

Editora Civilização



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ 2.º Ano

Data: _____

O Lobo Mau e os Três Porquinhos

Numa bonita casa de campo viviam três porquinhos: Prático, Heitor e Cícero. Quando não iam à escola, ficavam a brincar felizes e despreocupados no campo. Ao escurecer, voltavam cansados e satisfeitos.

Em casa esperava-os a sua avozinha, que lhes preparava grandes bolos com natas e morangos. Um dia, Cícero, o mais pequeno, propôs:

«Agora que já somos grandes, podemos construir uma casa só para nós e viver sozinhos! Cada um construirá a sua, a seu gosto.»

Cícero não se queria cansar muito, pelo que considerou que bastariam uns tantos ramos e um pouco de palha entrançada para construir uma cabaninha fresca e confortável.

O Heitor, pelo contrário, pensou que uma cabana de madeira seria suficientemente confortável e resistente, e que não teria de trabalhar demasiado para a construir.

Prático queria uma casinha como a da avozinha. Por isso, carregou o carrinho de mão várias vezes com tijolos e cimento e pôs-se a trabalhar com muito afinco.

- Assim estarei resguardado do Lobo, que de vez em quando sai do bosque.

De facto, veio o Lobo e bateu na casinha de palha: Toc! Toc!

- Quem é? – Perguntou a vizinha do Cícero. – Um amigo... abre! - respondeu o Lobo lambendo-se.

- Não! És o Lobo mau e não te vou abrir a porta!

- Ai é assim? – rosnou o Lobo rangendo os dentes. - Vê então como abro a tua porta!

E de um sopro varreu a cabaninha fazendo rolar para bem longe o porquinho.

Enquanto Cícero escapava, o Lobo foi bater à porta do Heitor:

- Abre, não te farei mal!

Heitor também não quis abrir, mas um par de sopros foram suficientes para destruir a sua casinha.

Muito esfomeado, o Lobo bateu à porta da casa do Prático.

- Vai-te embora, lobão! – respondeu-lhe o porquinho.

Desta vez, o Lobo soprou e soprou muitas vezes, mas a casinha, construída com cimento e tijolos era demasiado sólida até para ele.

Por fim o Lobo mau ficou sem forças. Aborrecido, levantou o punho, ameaçando:

- Por agora, deixo-te... mas depressa voltarei! E vou-te comer de uma só vez.

Quando se fez noite o Lobo voltou. Prático ouviu-o a trepar pela caleira para subir até ao telhado da casa.

Enquanto se metia pela chaminé, o Lobo lambia-se já pensando no jantar à base de porquinho assado. Mas, Prático que tinha uma panela de sopa ao lume atçou a chama com toda a lenha que tinha.

O Lobo já estava a meio caminho quando começou a cheirar a queimado: era a sua cauda que começa a chamuscar! Saiu pela chaminé e desapareceu uivando.

No dia seguinte, enquanto o pobre Lobo, com a cauda entre as patas, continuava a fugir para o mais longe possível, a povoação celebrava a valentia do porquinho sábio e o retorno à tranquilidade.

Adaptado da obra, Contos de encantar de Nathalie Monnin (2004).
Editora Civilização

A preguiça morreu de sede ao pé dum rio.

Apesar de sermos todos diferentes com esforço conjunto e espírito de equipa podemos vencer a pior das ameaças ou perigos.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

1-Acabaste de ouvir atentamente a história “O Lobo Mau e os Três Porquinhos”.

Agora preenche o mapeamento da história.

1.1. Quem são as personagens?

1.2. Qual é o problema?



2. Falta caracterizar os Três Porquinhos e as suas casas.



Sou ...

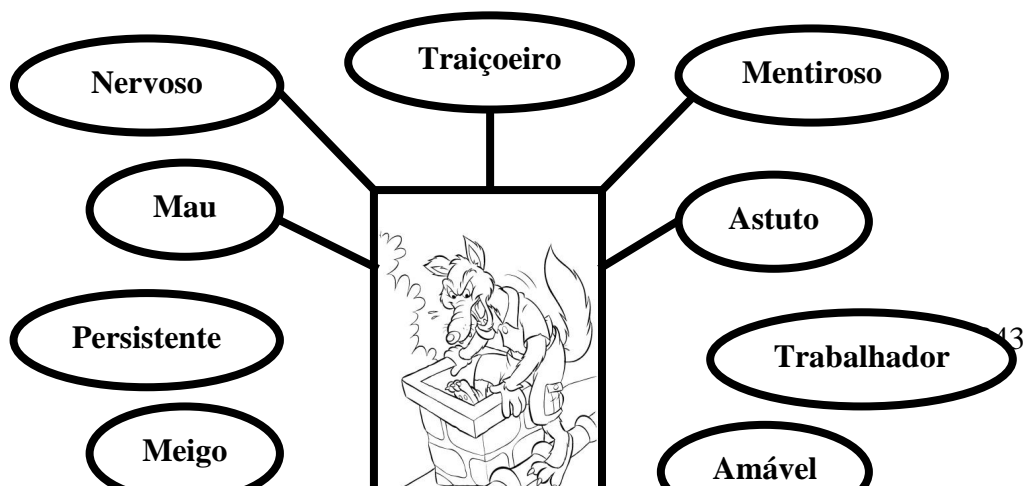
3. Faz a descrição física do Lobo da história, baseando-te nas tuas previsões.

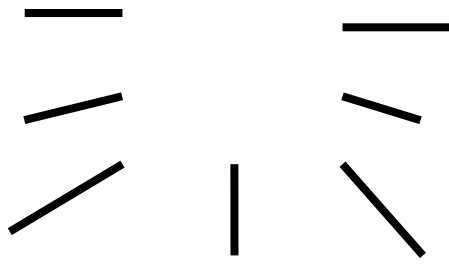
3.1.O meu corpo é:

3.2.Os meus olhos são:



4. Pinta as qualidades de cor azul e os defeitos de cor verde que caracterizam o Lobo.

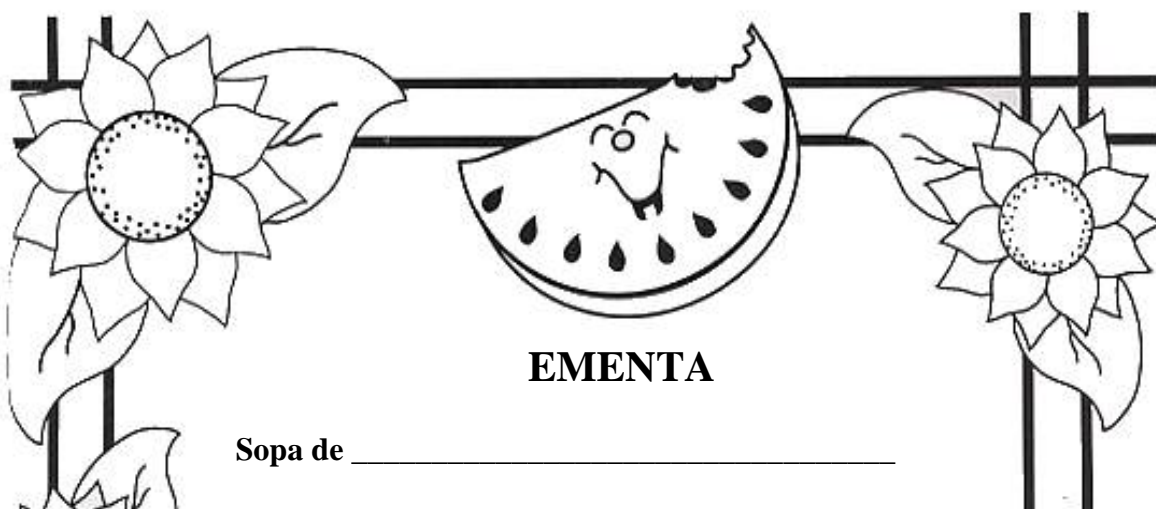




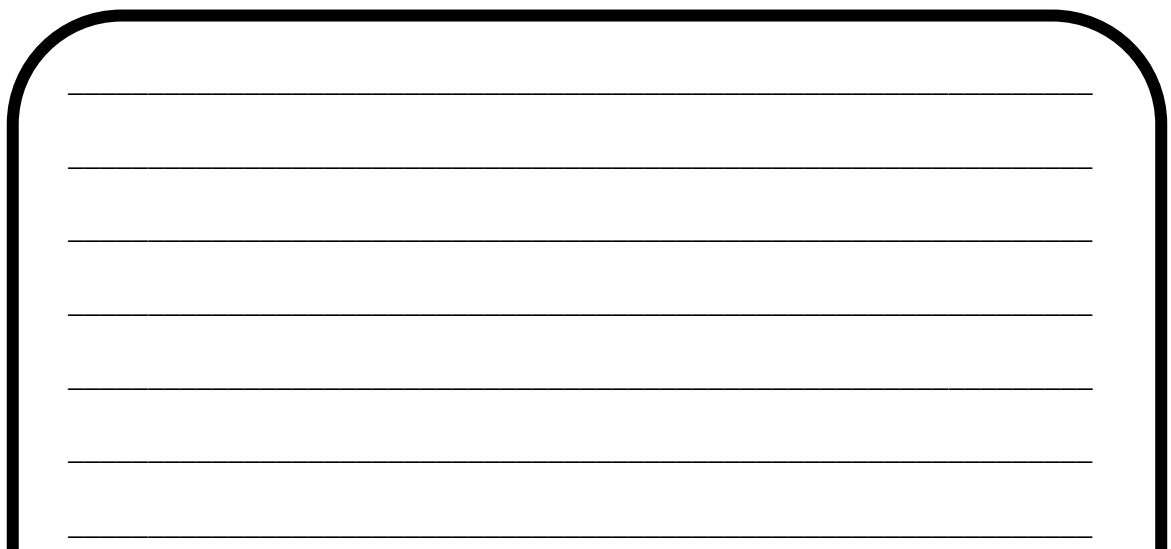
5. Classifica cada afirmação como Verdadeiro (V) ou Falso (F).

Vamos compreender o texto ...	V	F
1.A personagem principal desta história é um Lobo e Três Porquinhos.		
2.Cícero, João e Heitor era o nome dos Três Porquinhos.		
3.As suas casas foram todas construídas com o mesmo material.		
4.O Heitor era o Porquinho mais responsável e ajuizado.		
5.Os Três Porquinhos viviam com sua mãe e sua tia.		
6.A avó preparava-lhes grandes bolos com natas e morangos.		
7.O Lobo queria comer os Porquinhos porque estava farto das suas brincadeiras.		
8.O povo festejou a valentia do Prático sábio e tudo voltou à tranquilidade.		

6. Vamos ajudar o povo a preparar uma ementa gostosa para festejar a valentia do Porquinho Prático.




7. O que aprendeste com esta história?



A large rounded rectangular box with a thick black border, containing seven horizontal lines for writing.

8. Inventa outro fim para o Lobo Mau.



A large rounded rectangular box containing ten horizontal lines for writing. On the right side of the box, there is a black and white line drawing of a wolf's head and paws sticking out of a pot. The pot is placed over a fire burning on logs.

9. Finalmente chegou a melhor parte da história. Agora vais completar as lacunas da história que acabaste de ouvir, mas com algumas adaptações.

Numa bonita casa de campo viviam Três Porquinhos _____, _____ e _____. Quando não iam à _____, ficavam a brincar felizes e despreocupados no _____.

Ao escurecer, voltavam _____ e _____.

Em casa esperava-os a sua _____ que lhes preparava grandes _____ com _____ e _____.

Um dia, Cícero, o menor, propôs aos irmãos o seguinte:

Agora que já somos _____, podemos construir uma _____ só para nós e viver _____! Cada um construirá a sua, a seu gosto.

_____ não queria se cansar muito, pelo que considerou que bastariam uns tantos ramos e um pouco de _____ entrançada para construir uma _____ fresca e _____.

_____, pelo contrário, pensou que uma _____ de _____ seria suficientemente confortável e _____ e que não teria de trabalhar _____ para construí-la.

_____ queria uma _____ como a da _____. Por isso, carregou o carrinho de mão várias vezes com _____ e _____ e pôs-se a trabalhar com muito _____.

- Assim estarei resguardado do _____ que de vez em quando sai do _____.

O Lobo tentou soprar nas casas de _____ e de _____, mas não conseguiu apanhar os porquinhos porque com o medo fugiram.

Tentou soprar e soprar muitas vezes a casa de Prático. Mas a casinha, construída com cimento e tijolos era demasiado _____ até para ele.

Por fim, o Lobo Mau ficou sem fôlego. Aborrecido levantou o punho ameaçando-o:

- Por agora, deixo-te... mas depressa voltarei! E vou _____ de uma só vez.

Quando se fez _____ o Lobo voltou. Prático ouviu-o a trepar pelo algeroz para subir até ao _____ da _____.

Prático tinha uma panela de _____ ao lume atçou a chama com toda a lenha que tinha. O Lobo já estava a meio caminho quando começou a cheirar a queimado. Era a sua _____ que começava a chamuscar! Saiu pela chaminé e desapareceu _____.

No dia seguinte, enquanto o pobre Lobo com a cauda entre as patas continuava a fugir para o mais longe possível, a povoação celebrava a valentia do porquinho _____ e o retorno à _____.

Anexo IX- Guião Didático 4 – O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos

Planificação do Guião Didático

Texto com as Questões Inferenciais

Texto do conto

Guião Didático

Sumário Executivo	
Data: 7 de maio a 18 de maio de 2012	Ano de Escolaridade: 2.º
Planificação do Guião Didático (GD 4) – O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos	
O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Compreensão Leitora	

Competências:	
Compreensão Oral	X
Expressão Oral	X

Compreensão da Leitora	X
-------------------------------	----------

Objetivos:

Suscitar o interesse pela leitura da história.
 Mobilizar os conhecimentos prévios.
 Desenvolver a compreensão global do texto.
 Aprofundar a compreensão da história.
 Desenvolver a compreensão intratextual.
 Desenvolver a interpretação.

Descritores de desempenho:

Mobilizar conhecimentos prévios.
 Antecipar um assunto de um texto.
 Identificar as principais características de um texto narrativo.
 Transformar o texto lido em esquema-síntese (características estruturantes da narrativa).
 Compreender inferência, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.
 Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.

Conteúdos:

Componentes da narrativa (Personagens, Espaço, Tempo e Ação).
 Estrutura da narrativa (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão).
 Esquemas.
 Identificar o tema central e aspetos acessórios.
 Inferir o significado de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto.

Motivação:

Apresentação da personagem principal da história através de uma breve dramatização com as personagens feitas em cartão e feltro e um Avental de Histórias.

Atividade a realizar em grupo ou individual:

Antes da leitura:

Aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final para aferir o que

os alunos sabem sobre o objetivo da leitura, para que vão ler e para quê;

Motivar os alunos apelando à sua imaginação, despertar a sua curiosidade, provocar antecipações para o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora;

Apresentar um Avental de Histórias com recurso às personagens construídas em cartão e feltro e outros objetos que fazem parte da história;

Promover a interação com recurso a algumas questões orientadoras, oralmente, sobre a história;

Explorar os elementos paratextuais da obra em estudo (capa, autores, título, ilustrações, tema, assunto...).

Durante a leitura:

Apresentar, em PowerPoint, a história com recurso a questões inferenciais, de forma faseada e previamente planificadas;

Explorar oralmente, durante esta atividade, o significado de vocabulário desconhecido, expressões idiomáticas e estrutura frásica;

Elaborar, oralmente, um resumo síntese da história.

Depois da leitura: Atividades a realizar no Guião Didático

Após a leitura e partilha de conhecimentos, os alunos serão convidados a refletir sobre a história, através da elaboração de um Guião Didático a fim de verificarem a compreensão da mesma;

O Guião Didático contém tarefas cujas estratégias de compreensão leitora, têm como base as suas componentes a compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica:

- Mapeamento da história (identificar as personagens, o problema, o objetivo central, localizar a ação no tempo e no espaço, momentos mais importantes e a resolução do problema) para compreensão global da história;

- Caracterizar a personagem envolvida nesta história com recurso à chuva de palavras (*Brainstorming*);

- Caracterizar a personagem (Lobo Mau) fisicamente, baseadas em previsões;

- Completar o aviso feito pela mãe Cabritinha aos Sete Cabritinhos;

- Ordenar as afirmações de compreensão global da história com Verdadeiro ou Falso;

- Colocar por ordem a informação referente ao lugar onde os Sete Cabritinhos se esconderam;

- Construir uma receita;

- Inferir moralidade do texto com juízo de valores;
- Ordenar a história para sua compreensão global.

Recursos pedagógicos:

Personagens construídas em cartão; o Avental de Histórias; o Guião Didático em fotocópia e a história em PowerPoint.

Avaliação:

Observação direta com registo através das tarefas propostas nos Guiões Didáticos.

Registo de observação, em tabela anexa, com base no trabalho desenvolvido e no desempenho nas tarefas propostas nos Guiões Didáticos.

Registos numa Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ 2.º Ano

Data: _____

Questões Inferenciais - O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos

Qual será o assunto desta história?

Quem serão as personagens desta história?

Era uma vez uma mãe cabra que tinha sete cabritinhos e que os amava muito. Certo dia precisou de ir à floresta à procura de comida para dar aos seus filhotes. Chamou-os e recomendou-lhes o seguinte:

- Meus queridos filhotes, vou à floresta e vocês ficam sozinhos. Tomem cuidado com o Lobo Mau. O malandro costuma disfarçar-se, mas a sua voz rouca e suas patas escuras sempre o revelam – disse a velha cabra.

- Mãe querida. Pode ir tranquila. Saberemos defender-nos do Lobo Mau-responderam os cabritinhos.

Despreocupada, a mãe cabra pôs-se a caminho da floresta. Não demorou muito e alguém bateu à porta!

- Abram a porta! A mãe trouxe-vos muitas coisas especiais.

Mas os cabritinhos reconheceram a voz rouca do Lobo Mau e gritaram:

- Não é a mãe. Não! Ela tem a voz fina e meiga. Esta voz é grossa e rouca. É o Lobo Mau!

Depois da primeira tentativa falhada. O que será que o Lobo Mau fez a seguir para conseguir entrar na casa dos sete cabritinhos?

Aborrecido por não ter conseguido entrar na casa, o Lobo Mau foi até à mercearia e comprou um grande pedaço de giz. Comeu-o para ficar com a voz fina. Novamente voltou aos cabritinhos e batendo à porta disse:

- Abram a porta! A mãe trouxe-vos muitas coisas especiais.

**E desta vez será que conseguiu entrar?
Porque é que o Lobo Mau não conseguiu entrar?**

Porém o Lobo Mau tinha colocado a sua pata no parapeito da janela e os cabritinhos puderam ver as suas patas escuras.

- Não é a mãe. Não! Ela tem as patas branquinhas. A tua é escura. Tu és o Lobo Mau!

O safado correu então para o padeiro pedindo-lhe que este colocasse um pouco de massa quente nas suas patas. Em seguida, passou pelo moleiro e pediu que lhe colocasse farinha por cima das patas.

O moleiro desconfiou da maldade do Lobo Mau. Mas, este logo o ameaçou, caso não obedecesse à sua ordem. Então, colocou farinha sobre as suas patas e elas ficaram branquinhas. Pela terceira vez o Lobo Mau foi a casa dos cabritinhos bateu e disse:

- Abram a porta! A mãe trouxe-vos muitas coisas especiais.

Os cabritinhos então gritaram:

- Mostra-nos primeiro as tuas patas para sabermos se é verdade.

Então o Lobo Mau colocou as patas sobre o parapeito da janela e todos viram que eram umas patas branquinhas. Abriram a porta, mas quem entrou foi o Lobo Mau. Os cabritinhos apavorados tentaram esconder-se.

Onde é que os cabritinhos se terão escondido?

Será que se esconderam todos nos mesmos lugares?

Um foi para baixo da mesa, outro enfiou-se debaixo da cama, o terceiro dentro do forno, o quarto correu para a cozinha, o quinto entrou no armário, o sexto debaixo de uma bacia e o sétimo escondeu-se dentro do carrilhão da sala.

Será que o Lobo conseguiu encontrar algum cabritinho?

O que lhe/lhes terá feito?

Mas o Lobo Mau encontrou cada um dos cabritinhos e engoliu um atrás do outro. Somente o mais novo que estava escondido no relógio não foi encontrado. Depois de apaziguar a sua fome resolveu deitar-se e dormir um pouco debaixo de uma árvore.

Não demorou muito, a mãe cabra voltou para casa. Que horror! Estava tudo desarrumado e revirado. Procurou por seus filhotes e nada...

Começou a chamá-los! Mas ninguém, ninguém respondia.

Finalmente, quando chamou pelo mais novo, uma voz fina respondeu de dentro da caixa do relógio. Ela tirou-o de lá e ficou a saber de tudo o que se tinha passado.

Debaixo da árvore o Lobo Mau dormia sobre a grama macia com a sua barriga enorme.

- Depressa meu filho! – disse a mãe cabra.

- Corre para casa e vai buscar uma tesoura, agulha e linha, pois vamos libertar os teus irmãos.

Com a tesoura na mão, a mãe cabra deu um corte na pança do Lobo Mau e, imediatamente os seis cabritinhos saltaram para fora da barriga. Todos estavam bem!

A mãe cabra depois de salvar os filhotes da barriga do Lobo. O que terá feito a seguir ao Lobo?

Na barriga do Lobo Mau colocaram pedras bem pesadas. Costuraram cuidadosamente a barriga do Lobo Mau sem que este percebesse o que lhe tinham feito.

O que será que sentiu o Lobo quando acordou?

O que lhe terá acontecido quando se levantou?

Quando acordou, sentiu uma grande sede e levantou-se para beber água no poço. Estava tão pesado, tão pesado que quando se inclinou o peso das pedras desequilibraram-
-no e caiu para o fundo do poço acabando por morrer afogado.

Os cabritinhos e a mãe cabra comemoraram o ocorrido, pois sabiam que dali em diante, teriam sossego e tranquilidade sem o Lobo Mau rondando por perto de sua casa.

O Lobo e os Sete Cabritinhos de Nicole Viroux- Lenaerts (2010).
Coleção Histórias que Ajudam a Crescer, Porto.

A ocasião faz o ladrão.

Cuidado o perigo está sempre à espreita.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ 2.º Ano

Data: _____

O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos

Era uma vez uma mãe cabra que tinha sete cabritinhos e que os amava muito. Certo dia precisou de ir à floresta à procura de comida para dar aos seus filhotes. Chamou-os e recomendou-lhes o seguinte:

- Meus queridos filhotes, vou à floresta e vocês ficam sozinhos. Tomem cuidado com o Lobo Mau. O malandro costuma disfarçar-se, mas a sua voz rouca e suas patas escuras sempre o revelam – disse a velha cabra.

- Mãe querida. Pode ir tranquila. Saberemos defender-nos do Lobo Mau-responderam os cabritinhos.

Despreocupada, a mãe cabra pôs-se a caminho da floresta. Não demorou muito e alguém bateu à porta!

- Abram a porta! A mãe trouxe-vos muitas coisas especiais.

Mas os cabritinhos reconheceram a voz rouca do Lobo Mau e gritaram:

- Não é a mãe. Não! Ela tem a voz fina e meiga. Esta voz é grossa e rouca. É o Lobo Mau!

Aborrecido por não ter conseguido entrar na casa, o Lobo Mau foi até à mercearia e comprou um grande pedaço de giz. Comeu-o para ficar com a voz fina. Novamente voltou aos cabritinhos e batendo à porta disse:

- Abram a porta! A mãe trouxe-vos muitas coisas especiais.

Porém o Lobo Mau tinha colocado a sua pata no parapeito da janela e os cabritinhos puderam ver as suas patas escuras.

- Não é a mãe. Não! Ela tem as patas branquinhas. A tua é escura. Tu és o Lobo Mau!

O safado correu então para o padeiro pedindo-lhe que este colocasse um pouco de massa quente nas suas patas. Em seguida, passou pelo moleiro e pediu que lhe colocasse farinha por cima das patas. O moleiro desconfiou da maldade do Lobo Mau. Mas, este logo o ameaçou, caso não obedecesse à sua ordem. Então, colocou farinha sobre as suas patas e elas ficaram branquinhas. Pela terceira vez o Lobo Mau foi a casa dos cabritinhos bateu e disse:

- Abram a porta! A mãe trouxe-vos muitas coisas especiais.

Os cabritinhos então gritaram:

- Mostra-nos primeiro as tuas patas para sabermos se é verdade.

Então o Lobo Mau colocou as patas sobre o parapeito da janela e todos viram que eram umas patas branquinhas. Abriram a porta, mas quem entrou foi o Lobo Mau. Os cabritinhos apavorados tentaram esconder-se. Um foi para baixo da mesa, outro

enfiou-se debaixo da cama, o terceiro dentro do forno, o quarto correu para a cozinha, o quinto entrou no armário, o sexto debaixo de uma bacia e o sétimo escondeu-se dentro do carrilhão da sala.

Mas o Lobo Mau encontrou cada um dos cabritinhos e engoliu um atrás do outro. Somente o mais novo que estava escondido no relógio não foi encontrado. Depois de apaziguar a sua fome resolveu deitar-se e dormir um pouco debaixo de uma árvore. Não demorou muito, a mãe cabra voltou para casa. Que horror! Estava tudo desarrumado e revirado. Procurou por seus filhotes e nada... Começou a chamá-los! Mas ninguém, ninguém respondia. Finalmente, quando chamou pelo mais novo, uma voz fina respondeu de dentro da caixa do relógio. Ela tirou-o de lá e ficou a saber de tudo o que se tinha passado. Debaixo da árvore o Lobo Mau dormia sobre a grama macia com a sua barriga enorme.

- Depressa meu filho! – disse a mãe cabra.

- Corre para casa e vai buscar uma tesoura, agulha e linha, pois vamos libertar os teus irmãos. Com a tesoura na mão, a mãe cabra deu um corte na pança do Lobo Mau e, imediatamente os seis cabritinhos saltaram para fora da barriga. Todos estavam bem!

Na barriga do Lobo Mau colocaram pedras bem pesadas. Costuraram cuidadosamente a barriga do Lobo Mau sem que este percebesse o que lhe tinham feito. Quando acordou, sentiu uma grande sede e levantou-se para beber água no poço. Estava tão pesado, tão pesado que quando se inclinou o peso das pedras desequilibraram-no e ele caiu para o fundo do poço acabando por morrer afogado. Os cabritinhos e a mãe cabra comemoraram o ocorrido, pois sabiam que dali em diante, teriam sossego e tranquilidade sem o Lobo Mau rondando por perto de sua casa.

O Lobo e os Sete Cabritinhos de Nicole Viroux- Lenaerts (2010).

Coleção Histórias que Ajudam a Crescer, Porto.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

**1. Acabaste de ouvir atentamente a história “O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos”.
Agora preenche o Mapeamento da história.**

1.1. Quem são as personagens?

1.2. Qual é o problema?



1.3. Qual é o objetivo central?

1.4. Onde e Quando aconteceu?



1.5. Quais são os acontecimentos importantes?



1.6. Como foi resolvido o problema?

2. Faz a descrição física do Lobo Mau da história, baseando-te nas tuas previsões.

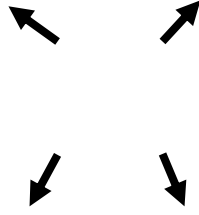
2.1. O meu corpo é:

2.2. Os meus olhos são:



2.3. O meu nariz é:

2.4. A minha boca é:



3. A mãe cabra precisou de ir à floresta buscar comida para dar aos seus filhotes. Como os amava muito fez-lhes um aviso. Completa o aviso que a mãe cabra fez aos seus cabritinhos.



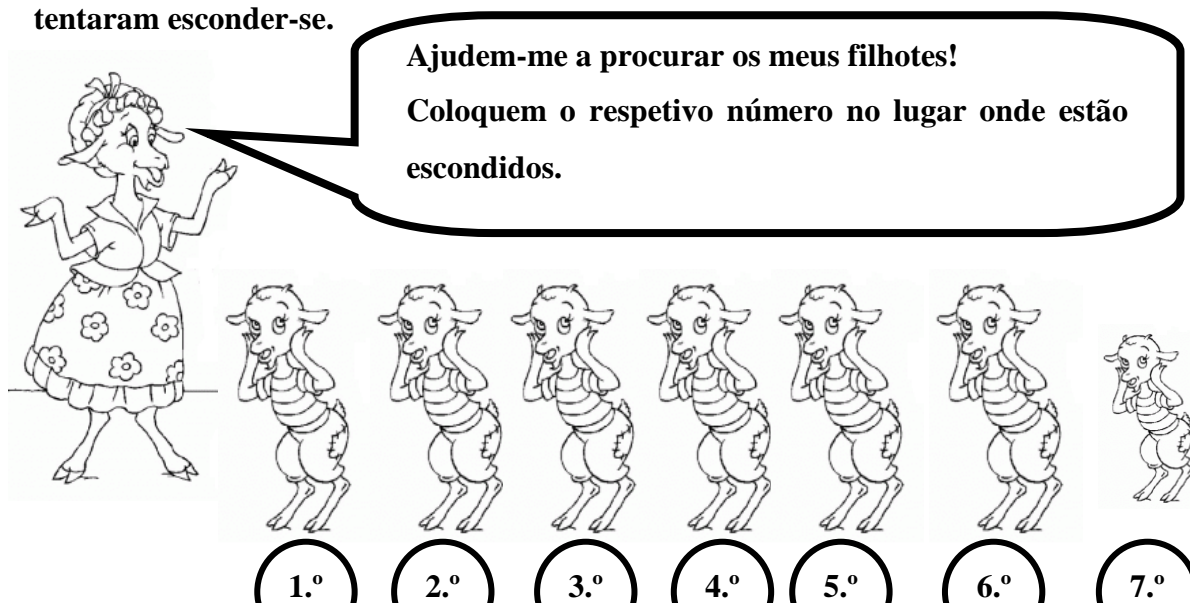
Escutem bem o que
vos vou dizer!

Queridos _____, vou à _____
e vocês ficam _____. Tomem cuidado com o
_____. O malandro costuma disfarçar-se,
mas podem reconhecê-lo pela sua _____

4. Classifica cada afirmação como Verdadeiro (V) ou Falso (F).

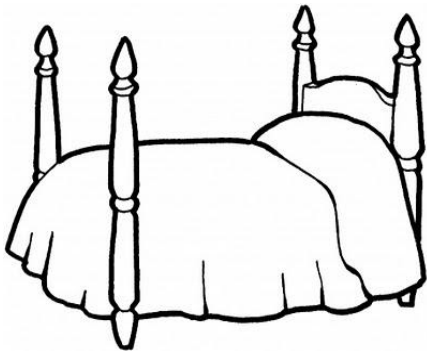
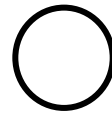
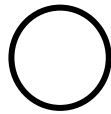
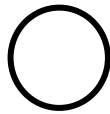
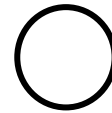
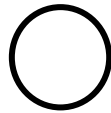
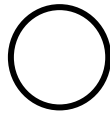
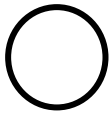
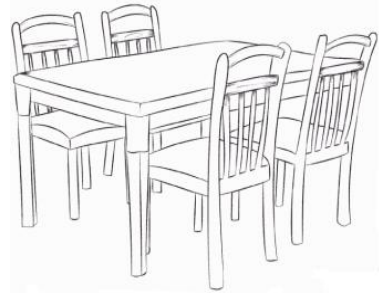
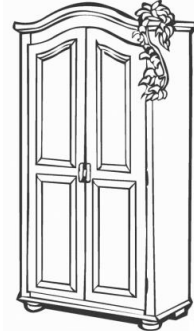
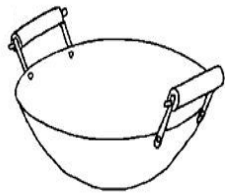
Vamos compreender o texto ...	V	F
1. Era uma vez uma cabra que tinha oito cabritinhos.		
2. A mãe cabritinha foi à floresta buscar alimentos para os filhos.		
3. O Lobo comeu alho para ficar com a voz macia e agradável.		
4. Os cabritinhos não abriram a porta ao Lobo.		
5. O Lobo conseguiu entrar pela terceira vez na casa dos cabritinhos.		
6. O primeiro cabritinho escondeu-se no fogão da cozinha.		
7. O sétimo cabritinho escondeu-se dentro do carrilhão da sala.		
8. Todos os cabritinhos foram comidos pelo Lobo.		
9. O Lobo com a barriga cheia adormeceu debaixo de uma árvore.		
10. O Lobo e os Sete Cabritinhos ficaram amigos.		

5. Enganados pelo Lobo Mau os Cabritinhos abriram-lhe a porta. Apavorados tentaram esconder-se.

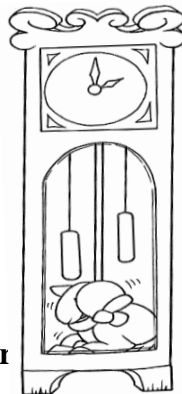


**Ajudem-me a procurar os meus filhotes!
Coloquem o respetivo número no lugar onde estão escondidos.**

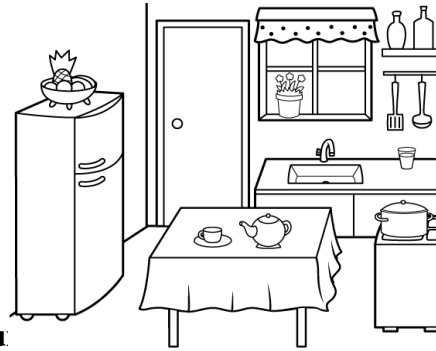
1.º 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º 7.º



os par



u



preparar a receita.

RECEITA

Bolo de _____



INGREDIENTES:

MODO DE PREPARAÇÃO:



BOM APETITE!

7. O que aprendeste com esta história?

8. Finalmente chegou a melhor parte da história. Agora vais ordenar a história.

Então o Lobo Mau colocou as patas sobre o parapeito da janela e todos viram que eram umas patas branquinhas. Abriam a porta, mas quem entrou foi o Lobo Mau. Os cabritinhos apavorados tentaram esconder-se. Um foi para baixo da mesa, outro enfiou-se debaixo da cama, o terceiro dentro do forno, o quarto correu para a cozinha, o quinto entrou no armário, o sexto debaixo de uma bacia e o sétimo escondeu-se dentro do carrilhão da sala.

Era uma vez uma mãe cabra que tinha sete cabritinhos e que os amava muito. Certo dia precisou de ir à floresta à procura de comida para dar aos seus filhotes. Chamou-os e recomendou-lhes o seguinte:

- Meus queridos filhotes, vou à floresta e vocês ficam sozinhos. Tomem cuidado com o Lobo Mau. O malandro costuma disfarçar-se, mas a sua voz rouca e suas patas escuras sempre o revelam – disse a velha cabra.

Começou a chamá-los! Mas ninguém, ninguém respondia. Finalmente, quando chamou pelo mais novo, uma voz fina respondeu de dentro da caixa do relógio. Ela tirou-o de lá e ficou a saber de tudo o que se tinha passado.

Os cabritinhos e a mãe cabra comemoraram o ocorrido, pois sabiam que dali em diante, teriam sossego e tranquilidade sem o Lobo Mau rondando por perto de sua casa.

Na barriga do Lobo Mau colocaram pedras bem pesadas. Costuraram cuidadosamente a barriga do Lobo Mau sem que este percebesse o que lhe tinham feito. Quando acordou, sentiu uma grande sede e levantou-se para beber água no poço. Estava tão pesado, tão pesado que quando se inclinou o peso das pedras desequilibraram-no e ele caiu para o fundo do poço acabando por morrer afogado.

Mas o Lobo Mau encontrou cada um dos cabritinhos e engoliu um atrás do outro. Somente o mais novo que estava escondido no relógio não foi encontrado. Depois de apaziguar a sua fome resolveu deitar-se e dormir um pouco debaixo de uma árvore.

Não demorou muito, a mãe cabra voltou para casa. Que horror! Estava tudo desarrumado e revirado. Procurou por seus filhotes e nada...

- Mãe querida. Pode ir tranquila. Saberemos defender-nos do Lobo Mau-responderam os cabritinhos. Despreocupada, a mãe cabra pôs-se a caminho da floresta. Não demorou muito e alguém bateu à porta!

- Abram a porta! A mãe trouxe-vois muitas coisas especiais.

Mas os cabritinhos reconheceram a voz rouca do Lobo Mau e gritaram:

- Não é a mãe. Não! Ela tem a voz fina e meiga. Esta voz é grossa e rouca. É o Lobo Mau!

O safado correu então para o padeiro pedindo-lhe que este colocasse um pouco de massa quente nas suas patas. Em seguida, passou pelo moleiro e pediu que lhe colocasse farinha por cima das patas.

Aborrecido por não ter conseguido entrar na casa, o Lobo Mau foi até à mercearia e comprou um grande pedaço de giz. Comeu-o para ficar com a voz fina. Novamente voltou aos cabritinhos e batendo à porta disse:

- Abram a porta! A mãe trouxe-vois muitas coisas especiais.

Porém o Lobo Mau tinha colocado a sua pata no parapeito da janela e os cabritinhos puderam ver as suas patas escuras.

- Não é a mãe. Não! Ela tem as patas branquinhas. A tua é escura. Tu és o Lobo Mau!

Debaixo da árvore o Lobo Mau dormia sobre a grama macia com a sua barriga enorme.

- Depressa meu filho! – disse a mãe cabra.

- Corre para casa e vai buscar uma tesoura, agulha e linha, pois vamos libertar os teus irmãos. Com a tesoura na mão, a mãe cabra deu um corte na pança do Lobo Mau e, imediatamente os seis cabritinhos saltaram para fora da barriga. Todos estavam bem!

O moleiro desconfiou da maldade do Lobo Mau. Mas, este logo o ameaçou, caso não obedecesse à sua ordem. Então, colocou farinha sobre as suas patas e elas ficaram branquinhas. Pela terceira vez o Lobo Mau foi a casa dos cabritinhos bateu e disse:

- Abram a porta! A mãe trouxe-vois muitas coisas especiais.

Os cabritinhos então gritaram:

- Mostra-nos primeiro as tuas patas para sabermos se é verdade.





Anexo X- Guião Didático 5 – A Horta do Senhor Lobo

Planificação do Guião Didático

Texto com as Questões Inferenciais

Texto do conto

Guião Didático

Sumário Executivo	
Data: 21 de maio a 31 de maio de 2012	Ano de Escolaridade: 2.º
Planificação do Guião Didático (GD 5) – A Horta do Senhor Lobo	
O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Compreensão Leitora	

Competências:	
Compreensão Oral	X
Expressão Oral	X

Compreensão da Leitura	X
-------------------------------	----------

Objetivos:

Suscitar o interesse pela leitura da história.
 Mobilizar os conhecimentos prévios.
 Desenvolver a compreensão global do texto.
 Aprofundar a compreensão da história.
 Desenvolver a compreensão intratextual.
 Desenvolver a interpretação.

Descritores de desempenho:

Mobilizar conhecimentos prévios.
 Antecipar um assunto de um texto.
 Identificar as principais características de um texto narrativo.
 Transformar o texto lido em esquema-síntese (características estruturantes da narrativa).
 Compreender inferência, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.
 Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.

Conteúdos:

Componentes da narrativa (Personagens, Espaço, Tempo e Ação).
 Estrutura da narrativa (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão).
 Esquemas.
 Identificar o tema central e aspetos acessórios.
 Inferir o significado de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto.

Motivação:

Apresentação da personagem principal da história através de uma breve dramatização com as personagens feitas em cartão e do Avental de Histórias.

Atividade a realizar em grupo ou individual:

Antes da leitura:

Aplicação da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final para aferir o que

os alunos sabem sobre o objetivo da leitura, para que vão ler e para quê;

Motivar os alunos apelando à sua imaginação, despertar a sua curiosidade, provocar antecipações para o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora;

Apresentar um Avental de Histórias com recurso às personagens construídas em cartão e feltro e outros objetos que fazem parte da história;

Promover a interação com recurso a algumas questões orientadoras, oralmente, sobre a história;

Explorar os elementos paratextuais da obra em estudo (capa, autores, título, ilustrações, tema, assunto...).

Durante a leitura:

Apresentar, em PowerPoint, a história com recurso a questões inferenciais, de forma faseada e previamente planificadas;

Explorar oralmente, durante esta atividade, o significado de vocabulário desconhecido, expressões idiomáticas e estrutura frásica;

Elaborar, oralmente, um resumo síntese da história.

Depois da leitura: Atividades a realizar no Guião Didático

Após a leitura e partilha de conhecimentos, os alunos serão convidados a refletir sobre a história, através da elaboração de um Guião Didático a fim de verificarem a compreensão da mesma;

O Guião Didático contém tarefas cujas estratégias de compreensão leitora, têm como base as suas componentes a compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica:

- Mapeamento da história (identificar as personagens, o problema, o objetivo central, localizar a ação no tempo e no espaço, momentos mais importantes e a resolução do problema) para compreensão global da história;

- Caracterizar a personagem (Senhor Lobo) envolvida nesta história com recurso à chuva de palavras (*Brainstorming*);

- Caracterizar a personagem (Senhor Lobo) fisicamente, baseadas em previsões;

- Caracterizar a personagem (Senhor Lobo) antes e depois dos acontecimentos com recurso ao Diagrama de *Venn*;

- Caracterizar a horta antes do que aconteceu, num quadro síntese;

- Caracterizar a horta depois do que aconteceu, num quadro síntese;

- Ilustrar as qualidades e defeitos do Senhor Lobo

- Ordenar as afirmações de compreensão global da história com Verdadeiro ou Falso;
- Ilustrar por ordem, no armário, os produtos cultivados pelo Senhor Lobo;
- Construir um aviso;
- Construir uma ementa;
- Inferir moralidade do texto com juízo de valores;
- Construir a Prancha da história respeitando as sugestões (tema, personagens, identificar o problema, identificar o objetivo central, localizar no espaço e no tempo a ação, mencionar os acontecimentos mais importantes e solucionar o problema da história;
- Produzir como produto final, um pequeno livrinho.

Recursos pedagógicos:

Personagens construídas em cartão e o Avental de Histórias; o Guião Didático em fotocópia, a história em PowerPoint e a construção de um pequeno livrinho.

Avaliação:

Observação direta com registo através das tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
 Registo de observação, em tabela anexa, com base no trabalho desenvolvido e no desempenho nas tarefas propostas nos Guiões Didáticos.
 Registos numa Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora.



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

Questões inferenciais - A Horta do Senhor Lobo

Qual será o assunto desta história?

Há muitos e muitos dias que o Senhor Lobo percorre a floresta, duma ponta à outra, em busca de um pedacinho de comida, mas sem resultado. Nem o mais inocente e desprevenido passarito pôs o bico de fora do seu ninho, ao frio. Nem o mais simples e tolo bichinho se atreveu a mostrar a ponta do seu focinho.

- “Estou esfomeado!”, queixa-se ele, enquanto caminha por entre as árvores. A fome obrigara-o a trincar umas tristes bolotas, duras como o gelo.

“Chega! Estou farto”, exclama para si próprio, enquanto engole uma miserável avelã.

O Senhor Lobo disse que estava farto de passar fome. O que será que decidiu fazer?

Como será que o fez?

- “Tenho de me OR-GA-NI-ZAR! Vou armazenar comida, em latas de conserva, no meu armário. De certeza que não serei o primeiro animal a fazer isso!”

A que obra se referia o Senhor Lobo?

Como preparou essa obra?

Onde foi buscar o material que precisava para a construir?

Para construir uma horta, são precisas ferramentas e sementes. Ele encontra tudo isso no armazém do agricultor. Até descobre um velho chapéu de hortelão que lhe assenta na cabeça como uma luva.

O que terá feito, a seguir, o Senhor Lobo?

Porque será que o fez?

Depois, começa a ler e reler o Livro do Perfeito Hortelão, que o deixa a sonhar: a sua horta há de ser a melhor de todas as hortas do mundo inteiro.

Todos os animais da floresta se põem a espreitá-lo, cheios de curiosidade.

Todos os animais da floresta, cheios de curiosidade, espreitavam o Senhor Lobo. Porque será que o faziam?

O Senhor Lobo revolve terra e mais terra. Depois, cava e semeia, rega, trata e monda. É um trabalho muito duro, e ele sua como um porquinho. Além disso, nem

sequer tem tempo de ir à caça. Felizmente os rabanetes cor-de-rosa crescem muito depressa. O Senhor Lobo fica maravilhado quando os tomates e os pimentos começam a amadurecer, quando as ervilhas e os feijões crescem ao longo das estacas e as gordas abóboras amarelecem, como bolas douradas.

O seu armário fica a abarrotar de comida.

De certeza que ao Senhor Lobo nada faltará, no próximo Inverno!

E enquanto ele está ocupado a arrumar e a cozinhar, a meter em latas de conserva os tomates e os vegetais para a sopa, os habitantes da floresta passeiam por todo o lado, sem medo nenhum.

Os animais nunca sentiram tanta paz nas suas vidas!

É verdade: o Lobo agora só come vegetais.

Mas, de repente, numa certa manhã, tudo se altera. Um grito pavoroso ressoa por todos os cantos da floresta, acordando-a: é o Senhor Lobo.

- “Isto é demais!”, rosna o animal, ferozmente. “Não vou deixar que me vençam!” Os seus olhos ficaram outra vez negros e brilhantes.

-Ei, Senhor Mocho, venha cá! Olhe para esta porcaria! Alguém destruiu a minha horta durante a noite. Você viu quem foi o bandido? Ai se o apanho!...”

Quem terá destruído a horta do Senhor Lobo?

Porque será que o Senhor Lobo foi perguntar ao mocho e não a outro animal a destruir a sua horta?

“Deixe-me pensar!”, pia o mocho.

“Não, não reparei em nada de estranho... vamos usar a cabeça. Deve haver uma solução inteligente para este problema.”

O que terá dito o mocho ao Senhor Lobo?

O que será que o Senhor Lobo fez depois do que o mocho lhe disse fez?

A ave fecha os olhos por uns momentos e, depois, murmura algumas palavras junto das orelhas grandes do Lobo.

O Senhor Lobo desaparece para dentro da sua oficina e, pouco tempo depois, todos podem ouvi-lo a serrar e a martelar. E, felizmente, ao entardecer, ele espeta na terra uma linda tabuleta de madeira, mesmo em frente do portão da horta. Satisfeito com o seu trabalho, o Lobo entra em casa, para comer uma saborosa malga de sopa de brócolos e, depois, reler um livro de aventuras.

Um coelhinho, bem pequenino, quase cai na vala ao tentar ler aquilo que o Lobo pintou tão cuidadosamente na tabuleta. E imediatamente informa os outros animais que estão a discutir o assunto, na clareira.

Ninguém repara no mocho que do alto dum pinheiro os observa atentamente. “Não posso acreditar!”, grunhe o rato.

“Trazer sementes? Muito bem, tive uma ideia! O filho do agricultor vai regar o milho todas as tardes. Há espigas de todas as cores... vermelhas... roxas. Volto já!”. E, dizendo isto, desaparece.

Que grande ideia!”, exclamou o Avô Caracol, acenando com as antenas.

“Vamos levar-lhe algumas alfaces que logo voltaram a crescer mal se cortam! Ah! Ah! Um caracol a surpreender um Lobo! Quem havia de dizer?!”. E, dizendo isto, o caracol desaparece atrás da parede.

A luz suave da aurora toca levemente na horta. Primeiro, aparece uma espécie de ténue toalha de luz rosada que se deita mansamente sobre a relva e folhas e, pouco a pouco, os raios de sol pintam as flores com uma luz dourada. As pétalas, fechadas durante a noite, abrem-se suavemente e os girassóis viram-se lentamente para o céu. O Senhor Lobo abre as persianas da cozinha... e estremece de alegria.

Depois de dar uma penteadeira ao seu pelo, ele sai para a sua horta. Dirige-se, então, para a Dona Coelha, que treme como uma folha ao vento. Ela segura nas mãos um saquinho feito de papel de jornal.

Ao pegar no saquinho feito de papel de jornal. O que será que o Senhor Lobo disse à Dona Coelha?

O Lobo cumprimenta-a com a sua delicada voz.

“Bo-boomm-bom dia” balbucia ela.

“Trouxe-lhe estas sementes de rabanete preto. Está interessado?”

Porque será que a Dona Coelha ofereceu as sementes de rabanetes pretos ao Senhor Lobo?

Como será que reagiu o Senhor a esta oferta da Dona Coelha?

“Claro que estou interessado! Os rabanetes pretos são saborosos? O que hei de oferecer-lhes em troca?”

“Nada. Ainda ontem tivemos de castigar o nosso filho por ter estragado a sua horta e mordiscado as suas alcachofras”.

“Oh! Não era razão para tal! Olhe, aqui tem esta alface e estes rabanetes. Aquilo que colhi chega para mim e sobra! Além disso, acabam por se estragar se não se comerem logo. E diga ao seu filho que pode vir quando quiser e até ajudar-me a arrancar as ervas. Negócio feito?”

Então, apareceram os outros animais, cada um trazendo também coisas bem originais. “Se quiser, podemos vir todos ajudá-lo”, exclamam.

Porque será que, agora todos os outros animais queriam ajudar o Senhor Lobo na sua horta?

Que ajuda terão dado ao Senhor Lobo?

certa hortaliza pela primeira vez, ou onde colheu determinada flor, ou o melhor modo de as plantar, de as colher ou de as cozinhar. A manhã voa tão depressa, tão depressa que eles ficam surpreendidos quando os sinos tocam, a anunciar o meio-dia. Apenas o mocho dorme a bom dormir, no meio de doces sonhos.

Quando chegou a hora do almoço.

O que será que os animais fizeram?

E o que será que fez o Senhor Lobo?

“Quem quer almoçar comigo?”, sugere o Lobo.

“Acabei agora mesmo de fazer salada e de pôr a mesa. Almoçamos cá fora, pois está um dia esplêndido!”

Apenas dito, logo feito. O Senhor Lobo senta-se à mesa, acompanhado pelos seus convidados, para apreciarem um delicioso almoço. A tarde passou, veloz como um sonho. Logo, chega a hora de dizer adeus. Carregados de ofertas, os amigos do Senhor Lobo despedem-se e vão-se embora.

Até qualquer dia, Senhor Lobo, e obrigada por tudo!”

Atrás do portão, o Senhor Lobo acena um adeus. Tudo lhe parece fácil de acontecer, nesta tarde.

Todos os seus problemas, a sua má reputação, as suas caçadas solitárias, mesmo as suas mágoas quando as coisas não corriam bem - tudo isso pertence ao passado.

Ao fechar o portão, o Senhor Lobo olha para o cimo do enorme pinheiro: a lua redonda parece um queijo a sorrir para ele, enquanto se ouve o velho mocho a piar uma suave canção.

A Horta do Senhor Lobo de Claire Bouiller, Quentin Gréban (2004)
Edições Nova Gaia



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ **2.º Ano**

Data: _____

A Horta do Senhor Lobo

Há muitos e muitos dias que o Senhor Lobo percorre a floresta, duma ponta à outra, em busca de um pedacinho de comida, mas sem resultado. Nem o mais inocente e desprevenido passarito pôs o bico de fora do seu ninho, ao frio. Nem o mais simples e tolo bichinho se atreveu a mostrar a ponta do seu focinho.

- Estou esfomeado! queixa-se ele, enquanto caminha por entre as árvores. A fome obrigara-o a trincar umas tristes bolotas, duras como o gelo.

- Chega! Estou farto! exclama para si próprio, enquanto engole uma miserável avelã.

- Tenho de me OR-GA-NI-ZAR! Vou armazenar comida, em latas de conserva, no meu armário. De certeza que não serei o primeiro animal a fazer isso!

O Senhor Lobo põe a cabeça a funcionar. E prepara-se para a obra. Para construir uma horta são precisas ferramentas e sementes. Ele encontra tudo isso no armazém do agricultor. Até descobre um velho chapéu de hortelão que lhe assenta na cabeça como uma luva.

Depois, começa a ler e reler o Livro do Perfeito Hortelão, que o deixa a sonhar... A sua horta há de ser a melhor de todas as hortas do mundo inteiro.

Todos os animais da floresta se põem a espreitá-lo, cheios de curiosidade. O Senhor Lobo revolve terra e mais terra. Depois, cava, semeia, rega, trata e monda. É um trabalho muito duro e ele sua como um porquinho. Além disso, nem sequer tem tempo de ir à caça. Felizmente os rabanetes cor-de-rosa crescem muito depressa.

O Senhor Lobo fica maravilhado quando os tomates e os pimentos começam a amadurecer. Quando as ervilhas e os feijões crescem ao longo das estacas e as gordas abóboras amarelecem, como bolas douradas. O seu armário fica a abarrotar de comida. De certeza que ao Senhor Lobo nada faltará, no próximo Inverno!

E enquanto ele está ocupado a arrumar e a cozinhar, a meter em latas de conserva os tomates e os vegetais para a sopa, os habitantes da floresta passeiam por todo o lado, sem medo nenhum.

Os animais nunca sentiram tanta paz nas suas vidas!

É verdade, o Lobo agora só come vegetais.

Mas, de repente, numa certa manhã, tudo se altera. Um grito pavoroso ressoa por todos os cantos da floresta, acordando-a: é o Senhor Lobo.

- Isto é demais! rosna o animal, ferozmente. Não vou deixar que me vençam! Os seus olhos ficaram outra vez negros e brilhantes.

-Ei! Senhor Mocho, venha cá! Olhe para esta porcaria! Alguém destruiu a minha horta durante a noite. Você viu quem foi o bandido? Ai se o apanho!...”

- Deixe-me pensar! pia o mocho.

- Não, não reparei em nada de estranho... vamos usar a cabeça. Deve haver uma solução inteligente para este problema.

A ave fecha os olhos por uns momentos e, depois, murmura algumas palavras junto das orelhas grandes do Lobo.

O Senhor Lobo desaparece para dentro da sua oficina e, pouco tempo depois, todos podem ouvi-lo a serrar e a martelar. E, felizmente, ao entardecer, ele espeta na terra uma linda tabuleta de madeira, mesmo em frente do portão da horta.

Satisfeito com o seu trabalho, o Lobo entra em casa, para comer uma saborosa malga de sopa de brócolos e, depois, reler um livro de aventuras.

Um coelhinho, bem pequenino, quase cai na vala ao tentar ler aquilo que o Lobo pintou tão cuidadosamente na tabuleta. E imediatamente informa os outros animais que estão a discutir o assunto, na clareira.

Ninguém repara no mocho que do alto dum pinheiro os observa atentamente.

- Não posso acreditar! grunhe o rato.

- Trazer sementes? Muito bem, tive uma ideia! O filho do agricultor vai regar o milho todas as tardes. Há espigas de todas as cores... vermelhas... roxas. Volto já! E, dizendo isto, desaparece.

- Que grande ideia! exclamou o Avô Caracol acenando com as antenas.

- Vamos levar-lhe algumas alfaces que logo voltaram a crescer mal se cortam! Ah! Ah! Um caracol a surpreender um Lobo! Quem havia de dizer?! E, dizendo isto, o caracol desaparece atrás da parede.

A luz suave da aurora toca levemente na horta. Primeiro, aparece uma espécie de ténue toalha de luz rosada que se deita mansamente sobre a relva e folhas e, pouco a pouco, os raios de sol pintam as flores com uma luz dourada. As pétalas, fechadas durante a noite, abrem-se suavemente e os girassóis viram-se lentamente para o céu. O Senhor Lobo abre as persianas da cozinha... e estremece de alegria.

Depois de dar uma penteadeira ao seu pelo, sai para a sua horta. Dirige-se, então, para a Dona Coelho, que treme como uma folha ao vento. Ela segura nas mãos um saquinho feito de papel de jornal.

O Lobo cumprimenta-a com a sua delicada voz.

- Bo-boomm-bom dia! balbucia ela.

- Trouxe-lhe estas sementes de rabanete preto. Está interessado?

- Claro que estou interessado! Os rabanetes pretos são saborosos? O que hei de oferecer-lhes em troca?

- Nada. Ainda ontem tivemos de castigar o nosso filho por ter estragado a sua horta e mordiscado as suas alcachofras.

- Oh! Não era razão para tal! Olhe! Aqui tem esta alface e estes rabanetes. Aquilo que colhi chega para mim e sobra! Além disso, acabam por se estragar se não se comerem logo. E diga ao seu filho que pode vir quando quiser e até ajudar-me a arrancar as ervas.

- Negócio feito?

Então, apareceram os outros animais, cada um trazendo também coisas bem originais.

- Se quiser, podemos vir todos ajudá-lo! exclamam.

Durante o trabalho, cada um vai contando sobre o local em que cada um provou certa hortaliça pela primeira vez, ou onde colheu determinada flor, ou o melhor modo de as plantar, de as colher ou de as cozinhar.

A manhã voa tão depressa, tão depressa que eles ficam surpreendidos quando os sinos tocam, a anunciar o meio-dia. Apenas o mocho dorme a bom dormir, no meio de doces sonhos.

- Quem quer almoçar comigo? sugere o Lobo.

- Acabei agora mesmo de fazer salada e de pôr a mesa. Almoçamos cá fora, pois está um dia esplêndido!

Apenas dito, logo feito. O Senhor Lobo senta-se à mesa acompanhado pelos seus convidados para apreciarem um delicioso almoço.

A tarde passou, veloz como um sonho. Logo, chega a hora de dizer adeus.

Carregados de ofertas, os amigos do Senhor Lobo despedem-se e vão-se embora.

- Até qualquer dia, Senhor Lobo, e obrigada por tudo!

Atrás do portão, o Senhor Lobo acena um adeus. Tudo lhe parece fácil de acontecer, nesta tarde. Todos os seus problemas, a sua má reputação, as suas caçadas solitárias, mesmo as suas mágoas quando as coisas não corriam bem - tudo isso pertence ao passado. Ao fechar o portão, o Senhor Lobo olha para o cimo do enorme pinheiro. A

Lua redonda parece um queijo a sorrir para ele, enquanto se ouve o velho mocho a piar
uma suave canção.

A Horta do Senhor Lobo de Claire Bouiller, Quentin Gréban (2004)
Edições Nova Gaia



ESCOLA BÁSICA 1 DE _____

Nome: _____ **2.º Ano**

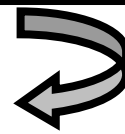
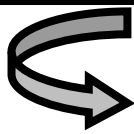
Data: _____

1- Acabaste de ouvir atentamente a história “A Horta do Senhor Lobo”.

Agora preenche o mapeamento da história.

1.1. Quem são as personagens?

1.2. Qual é o problema?



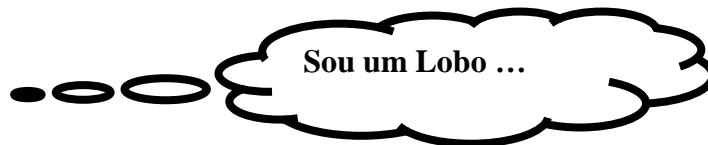
1.3. Qual é o objetivo central?

1.4. Onde e Quando aconteceu?

1.5. Quais são os acontecimentos importantes?

1.6. Como foi resolvido o problema?

2. Preenche a nuvem de ideias (Brainstorming).



280



3. Faz a descrição física do Lobo da história, baseando-te nas tuas previsões.

3.1.O meu corpo é:

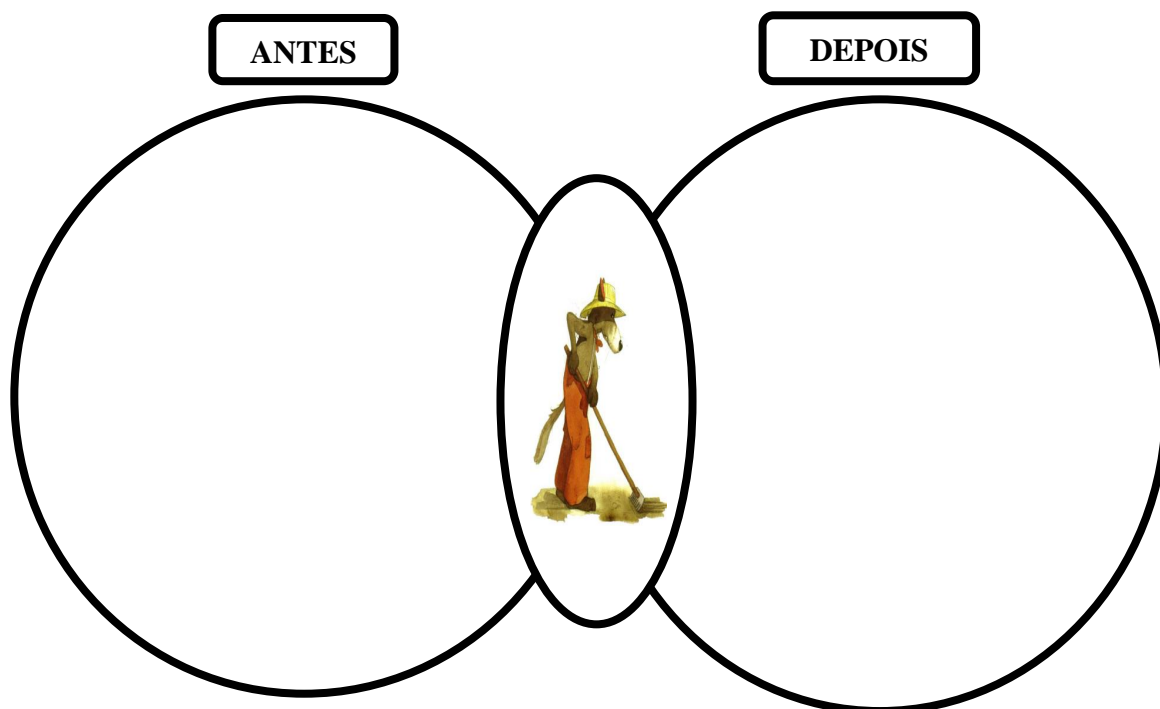
3.2.Os meus olhos são:

3.3.O meu nariz é:

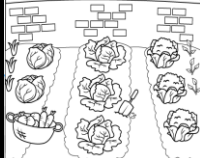
3.4.A minha boca é:



4. Caracteriza psicologicamente o Lobo.



5. Descreve a horta do Senhor Lobo antes do que aconteceu.

A Horta do Senhor Lobo				
	Construção da horta	Destruição da horta	Elaboração do cartaz	Partilha da refeição

Antes				
-------	--	--	--	--

6. E como ficou depois ...



A Horta do Senhor Lobo				
Depois	Construção da horta	Destruição da horta	Elaboração do cartaz	Partilha da refeição

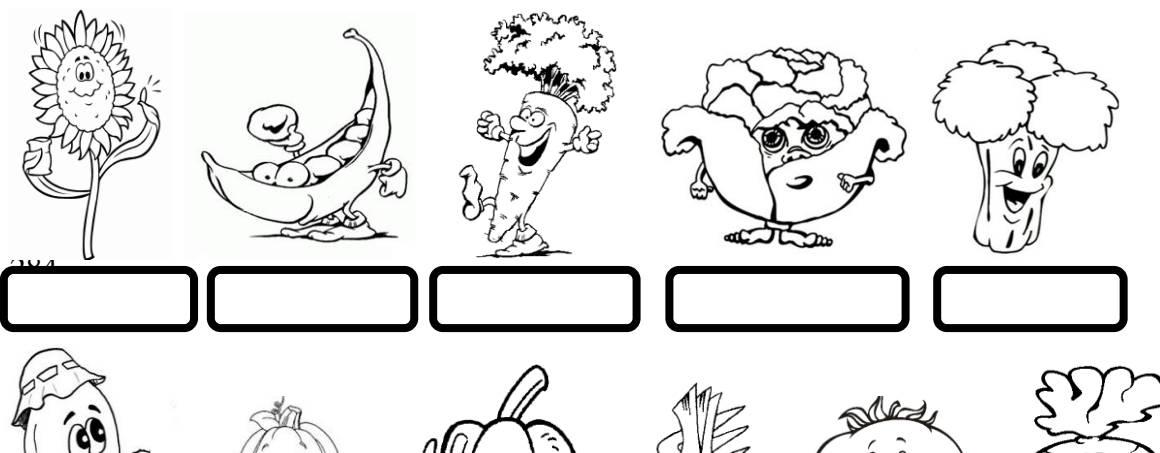
7. Pinta as qualidades de cor azul e os defeitos de cor verde que caracterizam o Lobo.



8. Classifica cada afirmação como Verdadeiro (V) ou Falso (F).

Vamos compreender o texto...	V	F
1.A personagem principal desta história é um Lobo.		
2.Quando chegou o inverno, o Lobo foi caçar.		
3.O Lobo decidiu construir uma horta.		
4.O mocho foi o responsável pela destruição da horta.		
5.O Lobo queria vingar-se quando viu a sua horta desfeita.		
6.O Lobo colocou um aviso a dizer que ia vender a sua horta.		
7.Os animais tornaram-se amigos do Lobo.		
8.O Lobo tornou-se vegetariano.		
9.O Lobo enganou os animais e comeu-os.		
10.O Lobo convidou-os para um almoço.		

9. Pinta os produtos da horta que o Senhor Lobo guardava no armário.

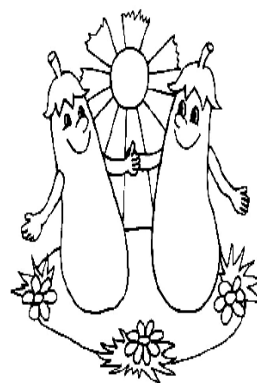


10. Certa manhã, o Senhor Lobo viu a sua horta destruída e decidiu escrever um aviso numa tabuleta, mas teve alguma dificuldade em fazê-lo. Queres ajudá-lo a escrever um.

AVISO

11. O Senhor Lobo para agradecer a ajuda de todos os animais ofereceu-lhes um almoço. Vais, agora ajudá-lo a preparar a ementa.

ENTRADAS



PRATO DE CARNE

PRATO DE PEIXE

SOBREMESA

BOM APETITE!

12. O que aprendeste com esta história?

recontar a história da Horta do Senhor Lobo. Para isso, tens um pequeno livrinho para registares o teu reconto da história.

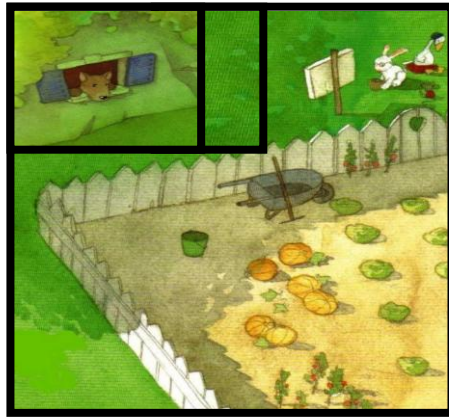
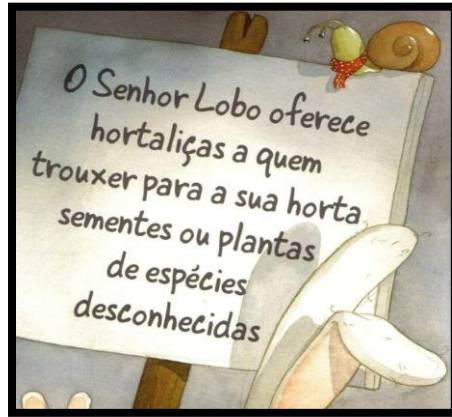
A Horta do Senhor Lobo



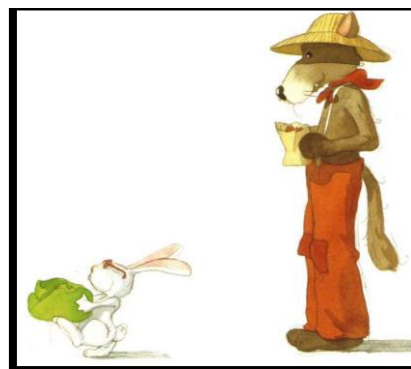












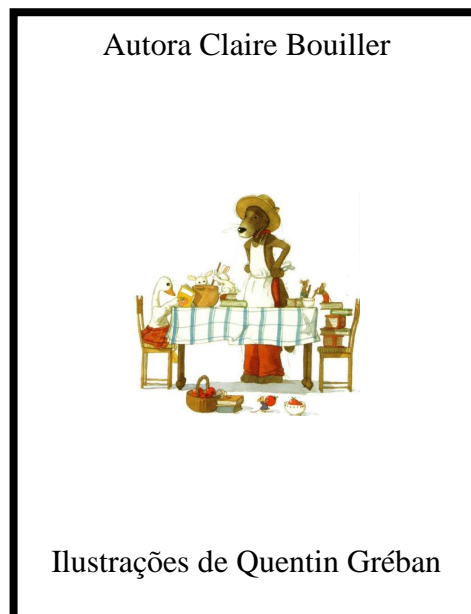












Anexo XI- Resultados das Fichas de Auto Verificação de Compreensão Leitora

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial

Turma A (17 alunos) Automonitorização de Compreensão Leitora Inicial		Total de respostas			
		Inicial			
Estratégias de Compreensão Leitora Inicial		Sim		Não	
		n	%	n	%
Antes da Leitura	Sei para que vou ler?	6	35	11	65
	Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	0	0	17	100
	Revi o que já sei sobre o assunto?	0	0	17	100

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial

Turma A (17 alunos)		Total de respostas			
Automonitorização de Compreensão Leitora Inicial		Inicial			
Estratégias de Compreensão Leitora Inicial		Sim		Não	
		n	%	n	%
Durante a Leitura	O que tenho de reler?	8	47	9	53
	De que imagens me lembro, quando leio o texto?	9	53	8	47
	Sei resumir a informação mais importante?	9	53	8	47
	Sei como descubro o significado das palavras?	7	41	10	59
	Sei procurar mais informação no dicionário?	11	65	6	35
	Sei dizer o mesmo que o autor por palavras minhas?	5	29	12	71
	Sei destacar informação para me lembrar mais tarde?	0	0	17	100

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Inicial

Turma A (17 alunos)		Total de respostas			
Automonitorização de Compreensão Leitora Inicial		Inicial			
Estratégias de Compreensão Leitora Inicial		Sim		Não	
		n	%	n	%
Após a Leitura	Compreendi o sentido global do texto?	5	29	12	71
	Consigo dizer o que aprendi com este texto?	9	53	8	47
	Percebi todas as palavras do texto?	9	53	8	47
	Aprendi palavras novas com o texto?	17	100	0	0
	Tomei notas sobre algumas partes do texto?	0	0	17	100
	Já reli o texto?	0	0	17	100
	Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto?	17	100	0	0
	Apetece-me falar do texto que li a alguém?	17	100	0	0

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia

Turma A (17 alunos)		Total de respostas			
Automonitorização de Compreensão Leitora Intermédia		Intermédia			
Estratégias de Compreensão Leitora Intermédia		Sim		Não	
		n	%	n	%
Antes da Leitura	Sei para que vou ler?	8	47	9	53
	Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	12	71	5	29
	Revi o que já sei sobre o assunto?	8	47	9	53

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia

Turma A (17 alunos) Automonitorização de Compreensão Leitora Intermédia		Total de respostas			
		Intermédia			
Estratégias de Compreensão Leitora Intermédia		Sim		Não	
		n	%	n	%
Durante a Leitura	O que tenho de reler?	17	100	0	0
	De que imagens me lembro, quando leio o texto?	13	76	4	24
	Sei resumir a informação mais importante?	15	88	2	12
	Sei como descubro o significado das palavras?	13	76	4	24
	Sei procurar mais informação no dicionário?	13	76	4	24
	Sei dizer o mesmo que o autor por palavras minhas?	9	53	8	47
	Sei destacar informação para me lembrar mais tarde?	9	53	8	47

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Intermédia

Turma A (17 alunos) Automonitorização de Compreensão Leitora Intermédia		Total de respostas			
		Intermédia			
Estratégias de Compreensão Leitora Intermédia		Sim		Não	
		n	%	n	%
Após a Leitura	Compreendi o sentido global do texto?	17	100	0	0
	Consigo dizer o que aprendi com este texto?	12	71	5	29
	Percebi todas as palavras do texto?	10	59	7	41
	Aprendi palavras novas com o texto?	17	100	0	0
	Tomei notas sobre algumas partes do texto?	9	53	8	47
	Já reli o texto?	17	100	0	0
	Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto?	17	100	0	0
	Apetece-me falar do texto que li a alguém?	17	100	0	0

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final

Turma A (17 alunos) Automonitorização de Compreensão Leitora Final		Total de respostas			
		Final			
Estratégias de Compreensão Leitora Final		Sim		Não	
		n	%	n	%
Antes da Leitura	Sei para que vou ler?	12	71	5	29
	Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	13	76	4	24
	Revi o que já sei sobre o assunto?	13	76	4	24

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final

Turma A (17 alunos) Automonitorização de Compreensão Leitora Final		Total de respostas			
		Final			
Estratégias de Compreensão Leitora Final		Sim		Não	
		n	%	n	%
Durante a Leitura	O que tenho de reler?	12	71	5	29
	De que imagens me lembro, quando leio o texto?	13	76	4	24
	Sei resumir a informação mais importante?	15	88	2	12
	Sei como descubro o significado das palavras?	13	76	4	24
	Sei procurar mais informação no dicionário?	13	76	4	24
	Sei dizer o mesmo que o autor por palavras minhas?	14	82	3	18
	Sei destacar informação para me lembrar mais tarde?	14	82	3	18

Resultados da Ficha de Auto Verificação de Compreensão Leitora Final

Turma A (17 alunos) Automonitorização de Compreensão Leitora Final		Total de respostas			
		Final			
Estratégias de Compreensão Leitora Final		Sim		Não	
		n	%	n	%
Após a Leitura	Compreendi o sentido global do texto?	17	100	0	0
	Consigo dizer o que aprendi com este texto?	15	88	2	12
	Percebi todas as palavras do texto?	14	82	3	18
	Aprendi palavras novas com o texto?	17	100	0	0
	Tomei notas sobre algumas partes do texto?	9	53	8	47
	Já reli o texto?	14	82	3	18
	Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto?	17	100	0	0
	Apetece-me falar do texto que li a alguém?	17	100	0	0

Anexo XII- Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora

Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final da turma A

Componentes	Prova de Avaliação de Compreensão Leitora da turma A – (17 alunos)									
	1.ª Prova – 9 de março de 2012					2.ª Prova – 4 de junho de 2012				
	Questão	Sim		Não		Questão	Sim		Não	
		n	%	n	%		n	%	n	%
Compreensão Literal	1	9	53	8	47	1	17	100	0	0
	4	1	6	16	94	4	17	100	0	0

	7	16	94	1	6	7	16	94	1	6
	10	13	76	4	24	10	17	100	0	0
	12	8	47	9	53	12	13	76	4	24
	14	7	41	10	59	14	1	6	16	94
	17	13	76	4	24	17	15	88	2	12
	23	14	82	3	18	23	16	94	1	6
Compreensão Inferencial	5	3	18	14	82	5	16	94	1	6
	8	5	29	12	71	8	17	100	0	0
	13	1	6	16	94	13	16	94	1	6
	18	3	18	14	82	18	15	88	2	12
	21	6	35	11	65	21	0	0	17	100
Reorganização	3	8	47	9	53	3	16	94	1	6
	6	13	76	4	24	6	17	100	0	0
	9	5	29	12	71	9	17	100	0	0
	11	10	59	7	41	11	16	94	1	6
	20	1	6	16	94	20	3	18	14	82
Compreensão Crítica	2	1	6	16	94	2	17	100	0	0
	15	12	71	5	29	15	17	100	0	0
	16	1	6	16	94	16	16	94	1	6
	19	7	41	10	59	19	15	88	2	12
	22	10	59	7	41	22	15	88	2	12

Fonte- Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010, p. 157)

Resultados da Prova de Avaliação de Compreensão Leitora Inicial e Final da turma B

Componentes	Prova de Avaliação de Compreensão Leitora da turma B – (23 alunos)									
	1.ª Prova – 9 de março de 2012					2.ª Prova – 4 de junho de 2012				
	Questão	Sim		Não		Questão	Sim		Não	
		n	%	n	%		n	%	N	%
Compreensão	1	19	83	4	17	1	22	96	1	4

Literal (8)	4	8	35	15	65	4	7	30	16	70
	7	18	78	5	22	7	20	87	3	13
	10	19	83	4	17	10	21	91	2	9
	12	9	39	14	61	12	10	43	13	56
	14	6	26	17	74	14	3	13	20	87
	17	9	39	14	61	17	18	78	5	22
	23	3	13	20	87	23	11	48	12	52
Compreensão Inferencial (5)	5	6	26	17	74	5	7	30	16	70
	8	4	17	19	83	8	7	30	16	70
	13	2	9	21	91	13	5	22	18	78
	18	2	9	21	91	18	7	30	16	70
	21	2	9	21	91	21	4	17	19	83
Reorganização (5)	3	7	30	16	70	3	7	30	16	70
	6	13	56	10	43	6	19	83	4	17
	9	6	26	17	74	9	0	0	23	100
	11	7	30	16	70	11	14	61	9	39
	20	1	4	22	96	20	2	9	21	91
Compreensão Crítica (5)	2	10	43	13	56	2	9	39	14	61
	15	7	30	16	70	15	9	39	14	61
	16	1	4	22	96	16	1	4	22	96
	19	3	13	20	87	19	7	30	16	70
	22	3	13	20	87	22	9	39	14	61

Fonte- Adaptada de Català, Català, Molina e Monclús (2010, p. 157)

Anexo XIII- Resultados dos Guiões de Didáticos

Resultados segundo as Componentes de Compreensão Leitora do Guião Didático 1

Descritores de Desempenho	Guião Didático 1 - O Lobo Culto															
	Total de respostas															
	Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%
Identificar	17	100	0	0												

personagens																		
Identificar o problema principal					0	0	17	100										
Identificar o objetivo central					4	24	13	76										
Localizar a ação no tempo e no espaço	8	47	9	53														
Identificar os momentos mais importantes					9	53	8	47										
Identificar a resolução do problema					8	47	9	53										
Características da personagem (chuva de palavras)									11	65	6	35						
Características físicas das personagens (esquema)					2	12	15	88										
					2	12	15	88										
					3	18	14	82										
					2	12	15	88										
Características psicológicas das personagens (esquema)					3	18	14	82										
Identificar as sequências da narrativa									15	88	2	12						
Transcrever as expressões do texto	0	0	17	100														
Delimitar as partes da narrativa									0	0	17	100						
Transcrever as expressões do texto	0	0	17	100														
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada									4	24	13	76						
Inferir da moralidade da história													0	0	17	100		
Produção Textual													5	29	12	71		

Resultados segundo as Componentes de Compreensão Leitora do Guião Didático 2

Descritores de Desempenho	Guião Didático 2 - O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho			
	Total de respostas			
	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Reorganização	Compreensão Crítica

	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%
Identificar personagens	14	82	3	18												
Identificar o problema principal					7	41	10	59								
Identificar o objetivo central					15	88	2	12								
Localizar a ação no tempo e no espaço	14	82	3	18												
Identificar os momentos mais importantes					13	76	4	24								
Identificar a resolução do problema					11	65	6	35								
Características da personagem (chuva de palavras)									16	94	1	6				
Características físicas das personagens (esquema)					15	88	2	12								
					15	88	2	12								
					15	88	2	12								
					15	88	2	12					10	59	7	41
Características psicológicas das personagens (esquema)					14	82	3	18								
Delimitar as partes da narrativa					10	59	7	41								
Identificar as sequências da narrativa									5	29	12	71				
Completar o texto com informação organizada	12	71	5	29												
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada					14	82	3	18								
Inferir da moralidade da história													14	82	3	18
Produção Textual													14	82	3	18

Resultados segundo as componentes de compreensão leitora do Guião Didático 3

Descritores de Desempenho	Guião Didático 3 - O Lobo Mau e os Três Porquinhos															
	Total de respostas															
	Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%

Identificar personagens	17	100	0	0													
Identificar o problema principal					16	94	1	6									
Identificar o objetivo central					16	94	1	6									
Localizar a ação no tempo e no espaço	17	100	0	0													
Identificar os momentos mais importantes					16	94	1	6									
Identificar a resolução do problema					15	88	2	12									
Características da personagem (chuva de palavras)									17	100	0	0					
Características físicas das personagens (esquema)					17	100	0	0									
					17	100	0	0									
					15	88	2	12									
					15	88	2	12									
													17	100	0	0	
Características psicológicas das personagens (esquema)					17	100	0	0									
Identificar as sequências da narrativa									7	40	10	60					
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada					17	100	0	0									
Inferir da moralidade da história													14	82	3	18	
Registrar hipóteses de desfecho/desenlace das personagens					8	47	9	53									
Produção Textual													13	76	4	24	

Resultados segundo as componentes de compreensão leitora do Guião Didático 4

Descritores de Desempenho	Guião Didático 4 - O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos															
	Total de respostas															
	Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%

Identificar personagens	17	100	0														
Identificar o problema principal					17	100	0										
Identificar o objeto central					17	100	0										
Localizar a ação no tempo e no espaço	17	100	0														
Identificar os momentos mais importantes					15	88	2										
Identificar a resolução do problema					15	88	2										
Características físicas das personagens (esquema)					14	82	3										
					14	82	3										
					14	82	3										
					14	82	3										
					14	82	3										
														14	82	3	
Completar com informação do texto	16	94	1														
Identificar as sequências da narrativa									17	100	0						
Registrar informação por ordem sequencial									17	100	0						
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada									17	100	0						
Inferir da moralidade da história													17	100	0		
Produção Textual									17	100	0						

Resultados segundo as componentes de compreensão leitora do Guião Didático 5

Descritores de Desempenho	Guião Didático 5 - A Horta do Senhor Lobo															
	Total de respostas															
	Compreensão Literal				Compreensão Inferencial				Reorganização				Compreensão Crítica			
	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%	S	%	N	%

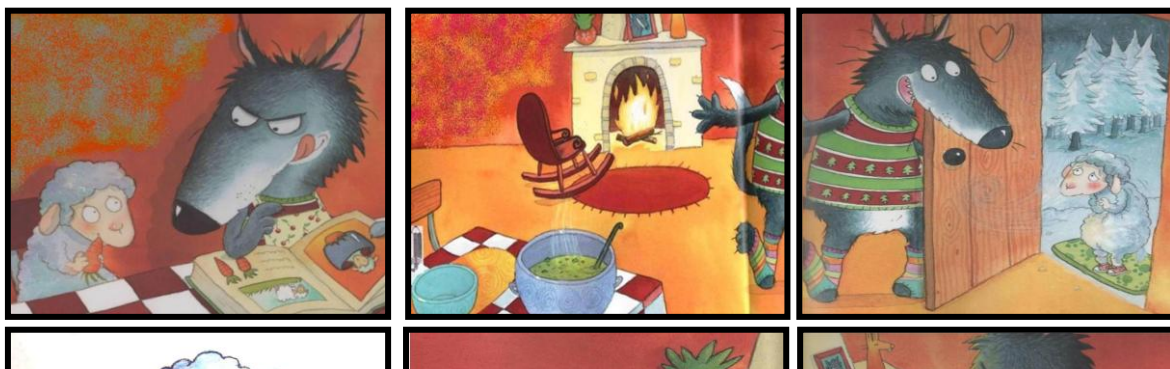
Identificar personagens	17	100	0	0													
Identificar o problema principal					17	100	0	0									
Identificar o objetivo central					17	100	0	0									
Localizar a ação no tempo e no espaço	17	100	0	0													
Identificar os momentos mais importantes					17	100	0	0									
Identificar a resolução do problema					16	94	1	6									
Características da personagem (chuva de palavras)									17	100	0	0					
Características físicas das personagens (esquema)					17	100	0	0									
					17	100	0	0									
					17	100	0	0									
					17	100	0	0					17	100	0	0	
Características psicológicas das personagens (esquema)					17	100	0	0									
Identificar as sequências da narrativa					17	100	0	0									
Inferir características das personagens					17	100	0	0									
Delimitar as partes da narrativa									17	100	0	0					
Registrar informação organizada, agrupada e categorizada									17	100	0	0					
									17	100	0	0					
Procurar informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto													17	100	0	0	
Inferir da moralidade da história													16	94	1	6	
Produção Textual													17	100	0	0	

Anexo XIV- Material didático utilizado nas sessões



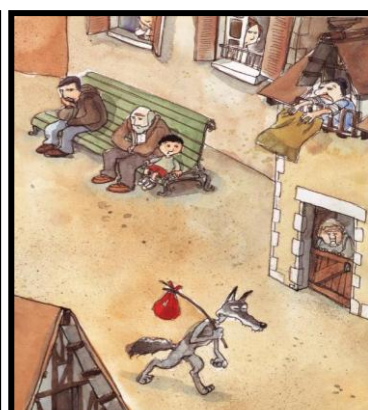
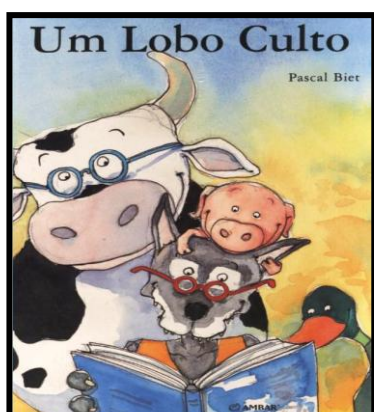
Anexo XV- Diapositivos das apresentações dos contos em *PowerPoint*

A Ovelhinha que veio para jantar

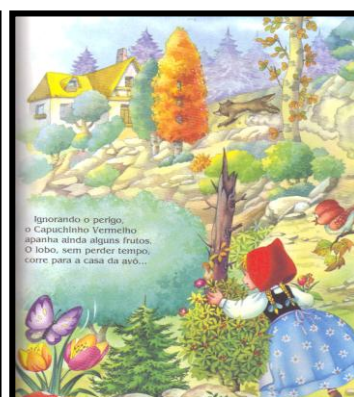
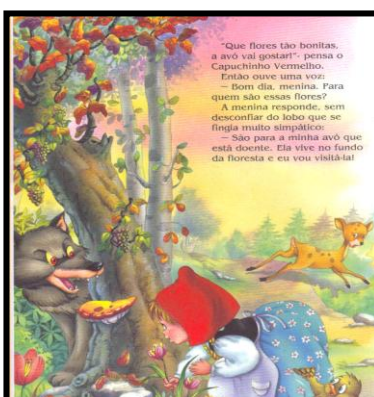
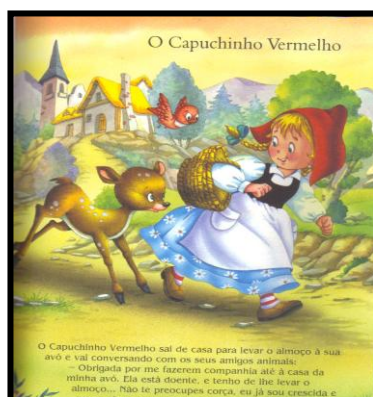




O Lobo Culto

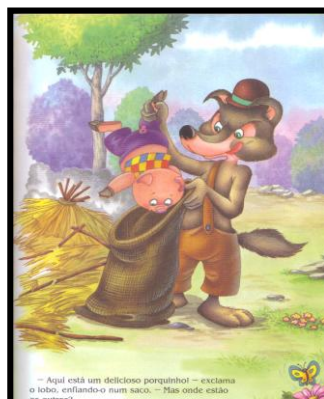
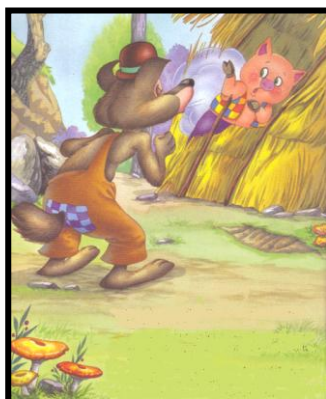
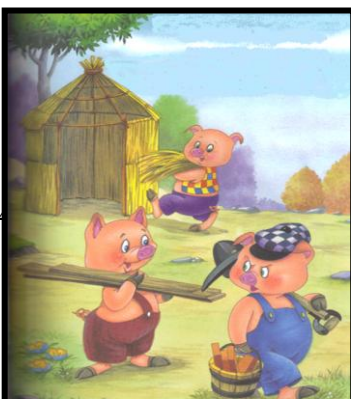


O Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho

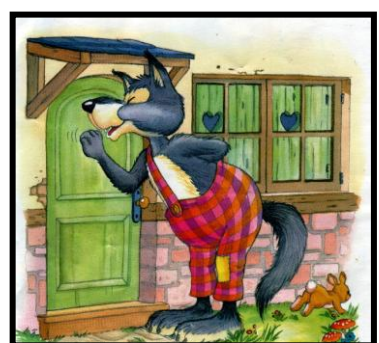


O Lobo Mau e os Três Porquinhos

314



O Lobo Mau e os Sete Cabritinhos



Anexo XVI- Pedidos de autorizações

Deferido

11/3/2012

Proz. Lector

- Sr. de Pastoral



Exmo. (a) Senhor (a)
Diretor do Agrupamento de
Escolas [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para implementação do trabalho de investigação no âmbito da Compreensão Lectora: o Processo Inferencial.

Em referência ao assunto mencionado em epígrafe, venho solicitar a V.ª Ex.ª autorização para a implementação do trabalho de investigação com a designação de "A Compreensão Lectora: o Processo Inferencial" com alunos que frequentam o 2.º ano de escolaridade, que assenta numa das áreas de intervenção definidas no âmbito do Mestrado

Exmo. (a) Senhor (a)
Encarregado (a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para implementação do trabalho de investigação no âmbito da Compreensão Leitora:
o Processo Inferencial.

Em referência ao assunto mencionado em epígrafe, venho solicitar a V.^a Ex.^a autorização para a implementação do trabalho de investigação com a designação de “A Compreensão Leitora: o Processo Inferencial” com alunos que frequentam o 2.º ano de escolaridade, que assenta numa das áreas de intervenção definidas no âmbito do Mestrado em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Católica de Viseu.

Concretamente, esta intervenção pretende ir ao encontro do Plano Nacional de Leitura, designadamente contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da compreensão da leitura dos alunos, estimulando e ampliando o seu conhecimento sobre o mundo que os rodeia. Esta investigação tem como finalidade tentar melhorar a compreensão leitora em alunos do 1.º Ciclo, do 2.º ano de escolaridade. Neste quadro, gostaríamos de solicitar a Vossa autorização para a participação do vosso (a) educando (a) no referido estudo. Saliemos que a análise dos resultados é confidencial e destina-se, exclusivamente para fins académicos e de investigação. Manifestamos desde já a nossa disponibilidade para quaisquer informações adicionais sobre este estudo.

Agradecendo antecipadamente o Vosso apoio à eficaz condução deste trabalho, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Viseu, 28 de fevereiro de 2012

A Docente Maria Maia

✕.....

Eu, _____ Encarregado (a) de Educação do (a) aluno (a) _____ tomei conhecimento e **autorizo/ não autorizo** que o meu/minha educando (a) participe no estudo sobre as “**A Compreensão Leitora: o Processo Inferencial**”, que será realizado pela professora Maria Maia, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Católica de Viseu.

Assinatura _____