



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português Língua-Cultura Materna: um estudo de caso didactológico no 3.º Ciclo do Ensino Básico português

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Sandra Cristina Ferreira Simões

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JANEIRO DE 2016



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português Língua-Cultura Materna: um estudo de caso didactológico no 3.º Ciclo do Ensino Básico português

Local de Estágio

Escola Básica 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires (Viana do Castelo)

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Sandra Cristina Ferreira Simões

Supervisão Científica

Professor Doutor Jacques Fernandes da Silva

Agradecimentos

Concluído o processo de conceção, planificação e produção do presente Relatório de Estágio, não posso deixar de endereçar palavras de agradecimento às entidades e pessoas que, de modo distinto mas relevante, contribuíram para a prossecução deste trabalho de índole dissertativa.

À Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, designadamente nas pessoas do Coordenador e dos Docentes do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, agradeço a relevante persistência institucional em disponibilizar uma formação universitária de qualidade superior.

Ao Professor Doutor Jacques da Silva, na sua qualidade de Orientador Científico do presente Relatório de Estágio, manifesto a minha profunda gratidão pela dedicação academicamente qualificada e pessoalmente bondosa da sua supervisão científica, nomeadamente pela sua exigência em inculcar-me uma cultura não apenas de progressivo, mas também de sustentado compromisso com um projeto de formação científica e profissional em constante devir.

Ao Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior de Viana do Castelo, e mais particularmente à Escola Básica 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires, agradeço por me ter proporcionado o espaço e o tempo indicados para a realização do meu Estágio e proporcionado um contacto de assinalável interesse com os recursos humanos, nomeadamente os mais profissionalmente qualificados, nos diversos planos da ação educativa.

Aos Alunos da turma do 8.º ano de escolaridade, no âmbito da qual se desenrolou a minha prática de ensino supervisionada, na referida Escola Básica, exprimo o meu forte reconhecimento pela sua interessada e encorajante participação nas diversas atividades escolares por mim dinamizadas, nomeadamente as relativas às que informam o presente Relatório de Estágio.

À minha Mãe, ao meu Pai, ao meu Avó António, ao meu Irmão, à minha Madrinha e à minha ama Rosalina, fico-lhes muito grata pelas suas oportunas palavras de incentivo e apoio durante todo o processo...mas, sobretudo, nos momentos mais delicados do percurso correspondente.

Ao meu Patrão e Amigo Jorge Silva, agradeço de modo reforçado por me ter concedido as oportunidades e as condições para poder realizar esta minha formação académica e profissional, bem como pelas suas manifestações de apoio e confiança indefetíveis na minha pessoa.

A todos os que aqui e agora não posso referir... mas que me acompanharam de forma diversificada ao longo de todo o processo... aqui deixo ficar um forte abraço de cordialidade e amizade.

Resumo

Efetuada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, o presente Relatório de Estágio – enquanto texto que assume um carácter dissertativo – tem por propósito principal proceder à reportação do estudo e da investigação correspondente sobre a abordagem educacional em geral e a abordagem didactológica em particular da problemática dos *níveis de compreensão em leitura*, no quadro da disciplina de Português Língua-Cultura Materna, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português. No âmbito educacional português, constata-se que, no quadro da disciplina escolar de Português Língua-Cultura Materna, a conceção da *compreensão em leitura* se traduz – de modo prioritário, quando não exclusivo – em termos operatórios, na formulação de perguntas por parte do professor, de modo a verificar se o aprendente procedeu à leitura do texto, dando a entender a este último que o propósito dessa atividade é de o aprendente responder a perguntas, cuja relevância não ultrapassa a do exercício escolar correspondente, pese embora o facto de a conceção contemporânea cientificamente fundamentada da *compreensão em leitura* considerar que a compreensão não consiste na transposição sequencial linear do texto no repertório cognitivo do leitor, mas antes na construção sequencial recursiva do sentido, no quadro do conhecimento, tanto prévio como em devir, quer da língua-cultura, quer do mundo, no decorrer do processo de interação entre o leitor, o texto e o contexto. O estudo recorre a uma abordagem didactológica da problemática respetiva, nomeadamente através da adoção de uma investigação-ação de índole interpretativo-constructivista desenvolvida no quadro da prática de ensino supervisionada da componente disciplinar de Português do Estágio da autora do presente documento dissertativo, na sua qualidade de Professora Estagiária, no decorrer do ano escolar de 2013/2014, investigação-ação essa que executa um procedimento prototípico de ensino-aprendizagem suscetível de proporcionar práticas de *níveis de compreensão em leitura* em consonância com os referenciais científicos correspondentes, na disciplina de Português Língua-Cultura Materna, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português. Os resultados globais do estudo em geral e da investigação-ação correspondente em particular, objeto de reportação no presente Relatório de Estágio, evidenciam que o acionamento de procedimentos de ensino-aprendizagem consonantes com os referenciais didactológicos da *compreensão em leitura* contribuem para a construção sustentada do conhecimento quer da língua-cultura, quer do mundo por parte do aprendente de Português Língua-Cultura Materna, no quadro da disciplina escolar correspondente, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português.

Palavras-chave:

Didactologia das Línguas-Culturas, Didática do Português, leitura, compreensão em leitura

Abstract

Made under the Masters in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education and Teaching of Spanish in Basic and Secondary Education at the Faculty of Philosophy of the Regional Centre of Braga of the Portuguese Catholic University, this training report – as a dissertation text – has the purpose of reporting the study and the respective investigation of educational approach in general and didactological approach of the problematic of the levels of comprehension in reading in the context of the discipline of Portuguese Maternal Language-Culture, under the 3rd Cycle of the Portuguese Basic Education. In the Portuguese educational ambit, it appears that, in the context of the school discipline of Portuguese Maternal Language-Culture, the design of comprehension in reading translates – for, if not in sole priority mode – in operative terms, the formulation of questions by the teacher, so to check if the learner read out the text, implying to the latter that the purpose of this activity is that the learner answers questions whose relevance does not exceed the corresponding school year, despite the fact that the contemporary design scientifically based comprehension in reading considering that understanding does not consist in linear sequential transposition of the text in the cognitive repertoire of the reader, but rather in sequential recursive construction of meaning in the context of knowledge, both prior and in coming from either the tongue-culture or the world, during the interaction process between the reader, the text and the context. The study is based on the corresponding didactological problematic approach, particularly through the adoption of a research-action of interpretive-constructivist nature developed in the framework of supervised teaching practice from the disciplinary component of Portuguese, from the author's stage of the present document, as probationary teacher, during the school year of 2013/2014. This research presents the prototypical implementation of the teaching-learning practices to provide levels of comprehension in reading practice in line with the corresponding scientific references in the discipline of Portuguese Maternal Language-Culture under the 3rd Cycle of the Portuguese Basic Education. The overall results of the study in general and the respective research-action in particular, object of reporting in this training report, show that the activation of procedures in line with the didactological comprehension in reading teaching-learning benchmarks contribute to sustainable construction knowledge of both the language-culture and the world by the learner of Portuguese Maternal Language-Culture, within the relevant academic discipline within the 3rd Cycle of Portuguese Basic Education.

Keywords:

Didactology of Languages-Cultures, Didactics of Portuguese, reading, comprehension in reading

Nota preambular

Pese embora o facto de os procedimentos quer de requerimento de prestação das Provas Públicas do presente Relatório de Estágio (RE), quer a tramitação processual correspondente se terem verificado após 1 de junho de 2015, data oficial de instituição de facto da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FFCS) – em resultado da cessação da vigência formal da existência autónoma da Faculdade de Filosofia de Braga (no âmbito da qual se verificou a conceção e a produção deste RE) e da Faculdade de Ciências Sociais até então existentes (v. <http://ffcs.braga-ucp.com/index.php/historia>) – do Centro Regional de Braga (CRBR) da Universidade Católica Portuguesa (UCP), razão pela qual o presente RE é objeto de formalização final em sede da FFCS, não se regista no corpo textual deste RE a apresentação de informação subsidiária relativa ao facto de determinados documentos referenciados neste texto e correspondentes aos períodos anterior ou posterior à data a partir da qual se verificou a instituição da FFCS do CRBR da UCP, sempre que a vigência dos documentos do período anterior referido não tenha sido objeto de cessação e, por conseguinte, as matérias respetivas neles inscritos tenham transitado para o dispositivo normativo da FFCS, tendo-se apenas procedido à atualização dos endereços eletrónicos correspondentes, pelo facto de esses últimos poderem ser objeto de acesso no sítio eletrónico da FFCS.

Índice

NOTA PRELIMINAR	
Do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português	11
INTRODUÇÃO	
Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: uma perspetiva didactológica	17
CAPÍTULO 1	
Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: referenciais didactológicos	27
1.1. Da leitura à compreensão da leitura	27
1.2. Da compreensão da leitura à compreensão na leitura	33
1.3. Da compreensão na leitura à compreensão em leitura	40
CAPÍTULO 2	
Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: uma investigação didactológica	59
2.1. Do paradigma à abordagem da investigação	59
2.2. Do contexto educativo ao contexto escolar da investigação	66
2.3. Do design ao roteiro da investigação	80
CAPÍTULO 3	
Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: um estudo de caso didactológico	85
3.1. Da omissão à incontornabilidade dos níveis compreensão em leitura em Português	86
3.2. Da incontornabilidade à inclusão dos níveis de compreensão em leitura em Português	91
3.3. Da inclusão à operacionalização dos níveis de compreensão em leitura em Português	103
CONCLUSÃO	
Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: uma proposta didactológica	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

NOTA PRELIMINAR

Do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português¹

O presente Relatório de Estágio – de ora em diante identificado pelo acrónimo RE –, inscreve-se, no âmbito do Sistema Educativo português, de modo conjugado ...

- no quadro geral do paradigma normativo dos «Graus académicos e diplomas do ensino superior» consagrado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – a seguir designado pela sigla MCTES –, 2006),
- no quadro específico do «regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário» instaurado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 (MCTES, 2007),
- no quadro do «Regulamento Geral dos Cursos de Mestrado (2.º Ciclo – Bolonha)» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa²,
- no quadro particular do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade acima referida³.

Pelo facto de o RE se inscrever num curso que confere o *grau de mestre* e que este último «é conferido aos que demonstrarem (...) [p]ossuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: (...) [s]ustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do

¹ A autoria do texto da *Nota preliminar* do presente Relatório de Estágio é da responsabilidade conjunta dos Mestrandos – a seguir indicados por ordem alfabética – Bruno José Franco da Silva, Cláudio Alexandre Almeida Macedo e Sandra Cristina Ferreira Simões. O referido texto resulta de um processo de conceptualização do Relatório de Estágio por referência aos quadros normativos e regulamentares de índole nacional e institucional particular, respetivamente, do *Mestrado em Ensino* no qual se inscreve este Relatório de Estágio, processo esse executado no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação em Português I e II do plano curricular correspondente, sob a supervisão científica partilhada dos docentes respetivos – Doutor Jacques da Silva e Doutora Marlène da Silva e Silva –, sendo de sublinhar que a produção escrita do texto beneficiou da orientação mais centrada do Doutor Jacques da Silva, na sua qualidade de Supervisor Científico do presente Relatório de Estágio, no quadro das sessões de trabalho regulares específicas – de carácter conjunto – realizadas, no ano escolar de 2013/2014, na Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa.

² V. <http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/RGMes.pdf>

³ V. http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/Regulamento_estagio_relatorio_MEPE.pdf

1.º ciclo, os desenvolva e aprofunde» e «[p]ermitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em **contexto de investigação**^[4]» (MCTES, 2006: 2246), constata-se que, em termos regulamentares mais precisos, a Faculdade acima referida explicita que o «Relatório de Estágio é **um documento de natureza científica**^[5] que atesta as competências teóricas, metodológicas, pedagógicas e didáticas do estagiário, exigidas para a docência [neste caso] de Português»⁶.

Mais, o facto de o diploma normativo nacional, que procede à instauração do *grau de mestre*, no plano das competências a serem demonstradas para a obtenção do referido grau académico, exigir que os candidatos, para lá de «[s]aber[em] aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo», evidenciem «[c]apacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem» (MCTES, 2006: 2246) é objeto de atendimento por parte da Faculdade acima indicada, porquanto as disposições regulamentares correspondentes determinam que o RE «[t]em como objeto de estudo um tema ou problema identificado pelo estagiário no contexto da leção realizada na sua turma de Estágio», sendo que o mesmo deve «possibilit[ar] a intervenção pedagógica e didática sobre o referido contexto, de modo a demonstrar o seu contributo para um melhor domínio (ou solução) conceptual e prático do referido tema ou problema»⁷.

Acresce que, atendendo ao facto de o referido diploma normativo nacional assinalar que os candidatos ao *grau de mestre* devem «[s]er capazes de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades» (MCTES, 2006: 2246), o presente RE não pode deixar de considerar que «[o] processo didático de transformação dos discursos *sem* orientação científica em discursos *com* orientação científica (...) é um processo que assume

⁴ Sublinhado nosso.

⁵ Sublinhado nosso.

⁶ V. http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/Regulamento_estagio_relatorio_MEPE.pdf (p. 5: II, 1.).

⁷ V. http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/Regulamento_estagio_relatorio_MEPE.pdf (p. 5: II, 1.).

um carácter não de tipo sequencial linear, mas antes de índole sequencial recursiva» (Gonçalves & Silva, 2012: 227), processo este que deve permitir produzir «utterances ou texts that are succinct, precise, explicit, complex, structured, objective, unemotional, unambiguous etc» (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer, 2010: 19)⁸. A relevância da dimensão das competências de comunicação da informação, do conhecimento e do saber por parte dos candidatos ao *grau de mestre* a especialistas é objeto de consideração por parte da Faculdade acima indicada, na medida em que as disposições constantes no documento intitulado «Grelha para a avaliação das Provas Públicas de Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário»⁹ respetivo, determinam que, no quadro das referidas Provas Públicas, o candidato,

- quer no plano da *exposição em contínuo inicial*, para poder posicionar-se, pelo menos, no nível classificativo de *Bom*¹⁰, deve proceder a uma «apresentação inicial do Relatório (...) manifestamente bem estruturada e esclarecida, com todos os elementos adequados e relevantes face ao assunto do Relatório» e, para se posicionar, preferencialmente, nos níveis classificativos de *Muito Bom* ou *Excelente*, essa apresentação deve evidenciar de modo acrescido e crescente marcas de índole «inovadora e criativa»,
- quer no plano da *discussão* decorrente da arguição académica, para poder atingir, pelo menos, o nível classificativo de *Bom*, deve manifestar «capacidade argumentativa, respondendo com indubitável consistência, pertinência, segurança e convicção à arguição» e «sentido de responsabilidade e de consciência dos valores

⁸ A complexidade, tanto conceptual como operatória, da inter-relação da *língua* e das *matérias escolares*, mais concretamente as dimensões linguísticas da construção (*lato sensu*) dos conhecimentos nos quadros curriculares, nomeadamente os desafios das formas de comunicação e das competências textuais e discursivas de ensino e aprendizagem das matérias científicas, foi objeto de um tratamento extensivo e intensivo no âmbito das Unidades Curriculares de Didática do Português I e II (no decorrer do primeiro ano curricular do curso – ano escolar de 2012/2013), Seminários de Investigação em Português I e II e nos encontros de trabalho regulares, em regime conjunto e singular, com o Supervisor Científico do presente RE (ao longo do segundo ano curricular do curso – ano escolar de 2013/2014).

⁹ Pese embora o facto de o documento em causa não poder ser acedido em linha, pelo menos até à data de conclusão da produção escrita do presente RE, o mesmo encontra-se disponível para ser objeto de consulta, em suporte papel, nos Serviços de Secretaria da Faculdade respetiva. Os extratos (constantes na p. 2) do documento, reproduzidos nesta secção do RE, não se encontram referenciados em termos ditos bibliográficos, pelo facto de o escrito se constituir como uma peça documental autónoma em termos físicos.

¹⁰ De harmonia com o disposto no Decreto-Lei n.º 42/2005, que estabelece os «Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior» (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005), o «Regulamento Geral dos Cursos de Mestrado (2.º Ciclo – Bolonha) da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa consagra que às classes qualitativas identificadas com as menções de *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente* correspondem os intervalos 10-13, 14-15, 16-17 e 18-20, respetivamente, da escala numérica inteira de 0 a 20 valores – v. <http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/RGMes.pdf> (p. 14: Artigo 29.º, n.º 3).

implicados nas atividades científicas e pedagógicas realizadas», e, para se situar, de modo primaz, nos níveis classificativos de *Muito Bom* ou *Excelente*, essa manifestação de capacidade argumentativa deve patentear o adimensionamento das capacidades de «estruturar o discurso com evidências de autonomia argumentativa» e «desenvolver as respostas à arguição de modo criativo, fundamentado e com sistemática autonomia argumentativa», respetivamente.

A determinação, inscrita no diploma normativo nacional acima indicado, de que os candidatos ao *grau de mestre* devem evidenciar «[c]ompetências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo» (MCTES, 2006: 2246) é objeto de reconhecimento no quadro do presente RE, na medida em que o mesmo observa – de modo conjugado – os referenciais da Didactologia das Línguas-Culturas¹¹ e da Supervisão Pedagógico-didática¹² correspondente.

Tendo em consideração o conjunto dos referenciais educacionais de índole normativa – quer nacional, quer institucionais particulares – acima indicados, o presente RE adota, nos planos substantivos e formais, a configuração de um estudo de carácter dissertativo, na medida em que a componente de exercício da prática de ensino disciplinarmente marcada objeto de narração científica escrita e, por conseguinte, circunstanciada, sem prejuízo da indicação da sequencialidade das ações executadas, é alvo de modo primaz de uma composição tanto textual como discursiva de índole recursiva.¹³

¹¹ A conceção de que a *Didactologia das Línguas-Culturas* é a «discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures» (Galisson, 1999: 118), é objeto de uma abordagem mais específica e detalhada nos pontos 2.1. e 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

¹² No quadro deste estudo – e numa perspetiva de ponto de partida de índole embrionária –, no domínio da Educação, o termo *Supervisão* corresponde em termos conceptuais ao «[e]nsemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelles, et on décide des opérations à entreprendre (planification, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité» (Legendre, 1988 [1993: 1207]); por conseguinte, impõe-se sublinhar que a «supervision est dite 'pédagogique' si elle comporte une dimension de formation», ou seja, «[l]orsqu'une activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée, on peut la qualifier d'activité pédagogique» (Bujold, 2002: 10); no âmbito da Educação em Portugal, e de modo decisivo a partir da década de 80 do século XX, o termo *Supervisão Pedagógica* tem por áreas de referência genéricas privilegiadas o *ensino* e a *formação em ensino* das disciplinas escolares (Alarcão & Tavares, 1987 [2003]). Tendo em consideração que é «en menant de pair la formation à l'enseignement par la recherche et à la recherche par l'enseignement», ou seja, «en mélangeant les genres et les niveaux (pratique et théorique)» e «[en] faisant de la formation à la discipline une formation à l'enseignement et à la recherche» (Galisson, 1990: 28), a *supervisão pedagógica* não pode abdicar da sua dimensão didática, razão pela qual se procede, no quadro deste RE, à inclusão na designação do termo correspondente do adjetivo *didático*, sendo que a unidade terminológica passa a adotar a designação de *supervisão pedagógico-didática*. A explicitação desta perspetiva de formação sustentada é objeto de abordagem específica, por um lado, de modo concentrado na secção intitulada *Introdução* e, por outro lado, de modo descontinuado mas progressivo nos restantes conjuntos capitulares deste RE.

¹³ O presente RE adota a configuração essencial, estrutural, funcional e teleológica avançada no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação em Português I e II do plano curricular

Pelo facto de a investigação de índole prioritariamente didactológica, objeto de reportação no presente RE, ter ocorrido no quadro da *prática de ensino supervisionada* do autor respetivo, enquanto *docente estagiário*, o presente estudo não pode deixar de incluir o recurso a uma perspetiva subsidiária de autosupervisão pedagógica de carácter reflexivo científica e tecnicamente fundamentado, no quadro da disciplina escolar designada, no âmbito do Sistema Educativo nacional, pelo termo *Português*¹⁴.

Com efeito, ao considerar que o presente RE procede à reportação de uma investigação didactológica no âmbito de um *Mestrado em Ensino de...*, impõe-se sublinhar que

[1]e but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'autosupervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique (Bouchamma, 2004: 1),

sendo que, no quadro dessa *autoformação em exercício* apropriadamente sustentada da *prática de ensino* do docente,

[1'] autosupervision a pour but d'améliorer sa pratique éducative, mesurer l'écart entre ce que je fais et ce que je devrais faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins. Pour être efficace l'auto supervision se limitera aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignant a un bon pouvoir d'action. En bref, il s'agit d'un modèle qui vise l'atteinte de l'autonomie de l'enseignant. Dans un tel processus, l'enseignant doit démontrer sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des conclusions de la recherche en enseignement (Bouchamma, 2004: 3).

Nesta perspetiva, os atos profissionais da docência em geral e de ensino em particular não podem deixar de atender à conceção educacional de que

[o] **professor profissional**^[15] – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) – seja qual for a sua natureza ou nível (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua (Roldão, 2007: 101-102),

pelo que a problemática da investigação objeto de reportação neste RE se situa no ponto de

correspondente e cuja conceção é da autoria conjunta dos docentes respetivos: Doutor Jacques da Silva e Doutora Marlène da Silva e Silva.

¹⁴ A problemática conceptual tanto da disciplina escolar em causa como da designação institucional correspondente é objeto de abordagem mais detalhada no ponto 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

¹⁵ Sublinhado nosso.

confluência e conjugação de índole estratégica dos domínios da Didática do Português¹⁶ e da Supervisão Pedagógico-didática¹⁷.

¹⁶ No quadro universitário português, a *Didática do Português* – ainda presentemente designada, em diversas instituições de ensino superior nacionais, pelo termo complexo *Metodologia do Ensino do Português* –, é «uma área disciplinar vocacionada para a descrição, experimentação e orientação do processo de ensino/aprendizagem do Português», constituindo-se, por conseguinte, «como instância de mediação entre a investigação sobre a língua e a prática do seu ensino/aprendizagem» (Sequeira, Castro & Sousa, 1989: 605). A problemática conceptual sobre a configuração disciplinar da *Didática do Português* é objeto de abordagem mais detalhada no ponto 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

¹⁷ No âmbito da Educação em Portugal, mais concretamente a partir da década de 80 do século XX, o termo *Supervisão Pedagógica* tem por áreas de referência genéricas privilegiadas o *ensino* e a *formação em ensino* das disciplinas escolares (Alarcão & Tavares, 1987 [2003]).

INTRODUÇÃO

Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: uma perspetiva didactológica

O estudo referenciado no presente RE tem por propósito nuclear apresentar uma investigação de carácter prioritariamente didactológico sobre a relevância da comumente designada *compreensão em leitura*¹⁸, – termo esse representado, daqui para a frente, pela sigla CL –, ou seja, a

[c]omposante essentielle de la lecture déterminée par la découverte de la signification d'un texte, grâce à la compétence et aux structures cognitives et affectives du lecteur; résultat de cette découverte; ensemble d'habiletés hiérarchisées, allant de la compréhension littérale à l'interprétation (Legendre, 1988 [1993: 229]),

embora com relevância para a questão dos denominados *níveis de compreensão em leitura* – de ora em diante designados pela sigla NCL –, questão essa que assenta no princípio de que «[s]elon une conception récurrente des habiletés propres à la compréhension, ces habiletés sont organisées selon une hiérarchie de compréhension» (Legendre, 1988 [1993: 231]), hierarquia essa

[qui] distingue: la compréhension littérale ou la (...) compréhension des informations et des idées explicitement fournies par le texte; la compréhension inférentielle (...), qui permet

¹⁸ O estudo científico, mais extensiva e intensivamente referenciado – em documentos de carácter científico, quer no plano da investigação, quer no plano de suporte das orientações programáticas da disciplina de Português no quadro do Sistema Escolar português contemporâneo – no âmbito da abordagem da problemática aqui em causa, é o seguinte: GIASSON, Jocelyne (1990 [2007]). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck. Esse facto conduz a sublinhar que a tradução portuguesa – edições de 1993 e 2007 – da versão original em francês da referida obra apresenta o título *A compreensão na Leitura*, devendo ser objeto de atenção o facto de a preposição *en*, inscrita no título da versão original, se encontrar substituída, no título traduzido para português, pelo signo linguístico *na*, enquanto contração da preposição *em* e do artigo definido *a*. Em francês, as preposições *dans* e *en* indicam «une position dans un lieu circonscrit», mas «alors que **dans** précise que s'y trouve placé un être (humain ou non), **en** précise que s'y déroule un processus (activité ou événement)», razão pela qual o *en* «s'accompagne de l'absence d'article pour dématérialiser le nom qui suit, car c'est l'activité qui définit le lieu et non pas l'être en tant que tel», ou seja, «**dans** (...) indique une *matérialité*» e «**en** (...) indique une *activité*» (Charaudeau, 1992: 427-428). Numa perspetiva de tradução de carácter terminológico, da abordagem lexicográfica da preposição «*em* com formas do art[igo] def[inido] *o*» (DLPC, 2001: 2603) resulta a constatação de uma situação de equivalência nocional recíproca dos casos acima referidos em francês e português. Face ao exposto, a unidade terminológica complexa nuclear da problemática do estudo, que informa o presente RE, é o termo complexo *compreensão em leitura*, cuja explicitação se encontra registada no capítulo primeiro deste RE, tendo por referência a versão original (em francês) do estudo científico acima indicado. Tendo em consideração que as traduções para português dos trabalhos de Jocelyne Giasson, cujos textos originais se encontram em francês, apresentam desvios de ordem terminológica no quadro do processo e do produto traductológicos correspondentes – com implicações concetuais relevantes –, as transcrições diretas de extratos de textos dessa Investigadora canadiana têm por base as versões originais em francês.

d'induire à partir des informations et des idées implicitement fournies par le texte; la compréhension critique, qui permet d'évaluer l'exactitude du texte lu grâce aux connaissances préalables du lecteur; la compréhension créative, qui correspond à l'habileté à appliquer les significations à sa propre vie (Legendre, 1988 [1993: 231]),

enquanto problemática didática¹⁹ inscrita no quadro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de *Português*²⁰, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português contemporâneo.

O *trabalho de campo* propriamente dito da investigação verificou-se, no decorrer do ano letivo de 2013/2014, na Escola Básica de Frei Bartolomeu dos Mártires (Viana do Castelo) – Escola Cooperante²¹ da referida Faculdade no âmbito do curso universitário acima indicado –, mais especificamente numa turma do 8.º ano de escolaridade, na qual foi executada a *prática pedagógica supervisionada* no quadro da disciplina de *Português* da autora do presente RE, esta última na sua qualidade de docente estagiária.

Pelo facto de a investigação acima referida ter ocorrido no quadro da *prática de ensino supervisionada* da autora deste RE, e sem perda da relevância da abordagem didactológica acima indicada, o presente estudo considera ainda a inclusão, em termos subsidiários, da perspetiva de (auto)supervisão pedagógica de índole reflexiva, assente em referenciais científica e tecnicamente fundamentados, na medida em que a (auto)formação

¹⁹ No quadro dos referenciais científicos do presente RE, a *Didactologia das Línguas-Culturas* é considerada como sendo uma disciplina praxeológica genérica absoluta (v., supra, p. 14, nota de rodapé 11) e a *Didática das Línguas-Culturas* é entendida como sendo uma disciplina praxeológica relativa, porque esta última disciplina tem por objeto «la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 357]). Por conseguinte, a *Didactologia das Línguas-Culturas* e a *Didática das Línguas-Culturas* correspondem a paradigmas epistemológicos distintos: esses domínios apresentam uma configuração disciplinar autónoma e heteronómica, respetivamente (Silva, 2003).

²⁰ No âmbito deste RE, o termo *Português* deve ser entendido como identificador da matéria-objeto da *disciplina escolar* correspondente à *língua-cultura portuguesa* de Portugal, enquanto *língua-cultura materna*, disciplina escolar essa que observa os referenciais do programa escolar respetivo do Ensino Básico português (Ministério da Educação – doravante identificado pelo acrónimo ME –, 2009). Nesta perspetiva, a investigação aqui em causa elege o *Português Língua-Cultura Materna* – de ora em diante indicado pela sigla PLCM – (e, por conseguinte, exclui as *disciplinas escolares* designadas, no quadro do Sistema Escolar nacional, *Português Língua Não Materna*, *Português Língua Estrangeira* e/ou *Português Língua Segunda*), e inscreve-se no contexto endolíngua e endocultural de índole continental europeu correspondente. Consequentemente, no âmbito deste RE, o termo *Português* e a sigla PLCM correspondem à denominação da disciplina escolar no quadro do Sistema Educativo português e ao conceito didático de *língua* na sua configuração societal e/ou matéria da referida disciplina escolar, respetivamente. Sempre no âmbito do presente RE, a coexistência dos termos *língua* e *língua-cultura* – sendo este último termo o suporte verbal de identificação do princípio didactológico de *consustancialidade* das componentes correspondentes (Galisson, 1986) – encontra justificação no facto de o recurso ao termo didactológico *língua-cultura* ainda não constituir um registo decisivamente implantado no domínio da *Didática das Línguas(-Culturas)* no quadro do Sistema Educativo nacional, sendo de sublinhar que esta questão é objeto de abordagem específica no ponto 1.1. do Capítulo 1 deste RE.

²¹ Por *Escola Cooperante* deve entender-se, no quadro regulamentar do referido curso, o estabelecimento de ensino no qual «se desenvolve a Prática Pedagógica Supervisionada» dos Mestrandos Estagiários (v. <http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/RGMes.pdf> – p. 2: I, 1., 1.3.).

sistémica de longo curso «[a]prende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada», razão pela qual essa prática deve ser «alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*» (Roldão, 2007: 102).

Por conseguinte, esta perspetiva de (auto)formação «implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois», isto é, «de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico» (Mintzberg, 1995^[22], citado por Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 45]).

A observância desta perspetiva conduz a que a supervisão pedagógico-didáctica seja suscetível de promover «as aprendizagens d[os] professores e dos seus alunos numa orientação de influência directa sobre os primeiros e indirecta sobre os segundos» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 5-6]), devendo esse processo favorecer a execução de «experiências e transições ecológicas que possibilitem o desenvolvimento formativo» de carácter sustentado do professor, de modo a permitir que este último possa proceder à «reconstrução dos conhecimentos e saberes pedagógicos e didácticos e contrariar uma postura profissional acrítica e amorfa» (Alarcão, 2001: 18-19).

Por conseguinte, a problemática da investigação que informa o presente RE posiciona-se em termos estratégicos no ponto de confluência e conjugação dos domínios da Didactologia das Línguas-Culturas, da Didáctica do Português e da Supervisão Pedagógica-didáctica.

No quadro da Didáctica do Português, a partir da década de 80 do século XX, o *ensino do Português* tem vindo a ser considerado de modo consolidado como o

processo de transmissão e aquisição de um instrumento de modelização fundamental do mundo, se se aceitar que conhecer melhor a língua e saber como usá-la com eficácia é conhecer melhor o mundo e nele ser capaz de produzir uma intervenção criticamente dimensionada (Sequeira, Castro & Sousa, 1989: 604),

sendo de sublinhar então que a Didáctica do Português, enquanto Didáctica da Língua Materna, pode ser entendida

²² V. MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (Versão original em inglês: MINTZBERG, Henry (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

como uma área que, recontextualizando o conhecimento oriundo das diferentes áreas disciplinares com que se relaciona, assume, numa perspectiva de observação e intervenção, os processos de ensino-aprendizagem da *Língua Portuguesa* como seu objecto de referência, tendo em conta os múltiplos factores nele envolvidos (Carvalho, 2003: 13).

Nessa ótica didática, importa sublinhar que, no quadro do processo de ensino-aprendizagem escolar dito tradicional, a *leitura* é definida como a «[a]ctivité perceptivo-visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction du message encodé sous forme d'informations graphiques» (Legendre, 1988 [1993: 787]), enquanto no âmbito da perspectiva contemporânea do processo de ensino-aprendizagem correspondente se considera que a *leitura*, para lá de implicar «les connaissances antérieures du lecteur, (...) met en branle une suite d'opérations cognitives lui permettant d'accéder à la compréhension du message» (Legendre, 1988 [1993: 787]), porquanto,

[e]n même temps que la perception visuelle, se réalisent le déchiffrement et le décodage graphique de surface, la recherche dans la mémoire et les connaissances antérieures pour la reconnaissance des formes et des sens, l'identification des structures syntaxiques et discursives du texte, la reconstruction du message par groupes de signification propositionnels, phrastiques et textuels, les vérifications dans le texte, au besoin, et l'évaluation du message en fonction de la mémorisation éventuelle (Legendre, 1988 [1993: 787]).

No quadro desta última perspectiva do processo de ensino-aprendizagem escolar da *leitura*, «[on] déplore que les questions [des enseignants] ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte», na medida em que «cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel» (Giasson, 1995 [2005: 224]), embora importe sublinhar que

même si le rôle des questions a été remis en cause, la solution au problème ne consiste pas à bannir complètement ces dernières de la classe. Les questions posées avant, pendant et après la lecture auront toujours leur place. Le problème n'est pas de savoir si les enseignants doivent utiliser ou non les questions mais plutôt de savoir comment, quand et où ils doivent le faire (Giasson, 1995 [2005: 224]),

razão pela qual, «[a]ujourd'hui (...), on est de plus en plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions» (Giasson, 1995 [2005: 224]), até porque esta conceção entende que «[l]a compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier» (Giasson, 1990 [2007: 18]). Por conseguinte,

si on accepte le bien-fondé de la relation entre [les] trois variables [lecteur, texte et contexte], on devra accepter du même coup d'être plus nuancé et précis lorsqu'on parle de la compréhension en lecture chez un élève en particulier. À partir de ce modèle, on ne dira plus 'cet élève a des problèmes de compréhension', mais 'cet élève devant tel type de texte et dans tel contexte comprend de telle façon' (Giasson, 1990 [2007: 9]),

conceção essa que se caracteriza «par un souci de rendre transparents les processus cognitifs

inclus dans la tâche de lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur» (Giasson, 1990 [2007: 25]).

Tendo em consideração que, no âmbito do Sistema Escolar português contemporâneo, e mais especificamente no 3.º Ciclo de Ensino Básico respetivo, a *leitura* constitui uma das *competências específicas* da disciplina de *Português*, enquanto matéria escolar própria e autónoma, e uma *competência transversal*, enquanto *língua-cultura de escolarização*²³ das outras matérias escolares (ME, 2009), a CL emerge, no quadro da Educação, como uma problemática de estudo relevante, nomeadamente em termos de investigação de índole didactológica, constatação esta que justifica a pertinência da execução de uma abordagem investigativa sobre «[o] que os [p]rofessores [p]recisam de [s]aber sobre o [p]rocesso de [c]ompreensão da [l]eitura» (Sim-Sim, 2007), sendo que, de entre esses profissionais do ensino, os professores da disciplina escolar de *Português* precisam não apenas de *saber sobre...*, mas também de saber-fazer em matéria de CL.²⁴

Ao posicionar-se no ponto de confluência e conjugação da Didactologia das Línguas-Culturas em geral e da Didática do Português mais especificamente e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, o presente estudo inscreve-se no modelo investigativo que corresponde ao «[p]rocesso par lequel les praticiens tentent d'étudier scientifiquement leurs problèmes de façon à guider, à corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions» (Legendre, 1988 [1993: 1074]), ou seja, na configuração do modelo de investigação correntemente designado *investigação-ação*, sendo que a participação ativa dos docentes respetiva confere a este modelo investigativo uma configuração de *investigação-implicação*, na medida em que «[l]a investigación-acción

²³ No quadro do presente RE, por *língua de escolarização* entende-se uma língua dita materna ou não materna «apprise et utilisée à l'école et par l'école» (Cuq, 2003: 149), sendo de sublinhar que a «[l]anguage education does not stop with language as subject. Language proficiency is equally needed in all other subjects, which are sometimes falsely considered as 'non-linguistic' subjects. Communication requirements such as reading and understanding expository texts (...) are present in other subjects in close relationship with substantial content. It is often wrongly assumed that the respective competences and skills are developing by themselves, without needing particular attention in the subject classroom, or without specific (re-)training based on what has already been developed within language as subject» (Beacco, Byram, Coste & Fleming, 2009: 5).

²⁴ Pese embora o facto de a problemática da *literacia* estar associada à problemática da CL, tendo em consideração que o estudo, que informa o presente RE, centra a sua atenção na construção da CL propriamente dita e, por conseguinte, não inclui uma abordagem do impacto da CL no contexto educacional alargado correspondente, a problemática da *literacia* não é objeto de atenção particular no quadro do referido estudo, na medida em que por *literacia* se entende «as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana», ou seja, as «capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal) (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996: 4), conceção essa que excede o âmbito da problemática aqui em causa.

es un potente procedimiento para la formación del profesorado (...), mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa», razão pela qual, «[I]a investigación-acción intenta (...) (auto)perfeccionar al profesorado y (auto)formarle en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su consciencia social y profesional asumiendo alternativas adicionales de renovación y comunicación» (Imbernón, 2002: 61).

Nesta perspetiva, a investigação didactológica aqui em causa inscreve-se no quadro da investigação-ação, na medida em que a autora do estudo é igualmente o agente humano da *situação educativa*²⁵, isto é, neste caso, a *docente estagiária*²⁶, pelo facto de a sua ação se ter verificado *in praesentia* no quadro da *situação educativa* de referência da problemática acima indicada. Por conseguinte, a configuração metodológica de investigação eleita para o efeito é o *estudo de caso*, ou seja, «an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used» (Yin, 1984: 23).

Atendendo à problemática acima indicada e por referência tanto ao PLCM em geral como à disciplina de *Português* no âmbito dos Sistemas Educativo e Escolar portugueses contemporâneos, a investigação didactológica levada a cabo no âmbito da *prática de ensino supervisionada* acima indicada, e objeto de apresentação relativamente detalhada no quadro deste RE, regista a eleição das *hipóteses (nucleares) de investigação* seguintes:

– Hipótese teórica

O ensino-aprendizagem explícito dos NCL na disciplina de *Português* no Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular constitui

²⁵ No âmbito deste RE, entende-se por *situação educativa* a «[s]ituation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 1167]). Mais concretamente, e em sintonia com o *Appareil conceptuel/matriciel de référence de la didactologie/didactique des langues et des cultures* (Galissou, 1990: 13) a *situação educativa* é constituída pelas categorias educativas *meio instituinte* (≈ sociedade), *meio instituído* (≈ instituição educacional), *objeto* (≈ matéria disciplinar), *sujeito* (≈ aprendiz em situação educativa singular ou coletiva), *agente* (≈ conjunto dos recursos humanos – sendo o professor o constituinte de eleição correspondente –, materiais, pedagógicos e didáticos), grupo-classe (≈ conjunto que reúne as categorias *sujeito e agente humano*), *tempo* (≈ cronológico, psicológico, etc.) e espaço (≈ físico, psicológico, etc.) (Legendre, 1988 [1993]; Galissou, 1990, 1994a). Tendo em consideração que, no quadro da abordagem didactológica, os conceitos de *situação educativa* e *categorias educativas* constituintes correspondentes assumem um carácter operativo, esses conceitos são objeto de uma explicitação mais detalhada no quadro da configuração contextual da *situação educativa* de referência do trabalho de campo propriamente dito da investigação aqui em causa, mais concretamente no ponto 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

²⁶ No âmbito do presente RE, e de aqui em diante, o termo *docente* é objeto de preterição em favor do termo *professor*, na medida em que esses termos relevam prioritariamente dos domínios da Administração Educacional, Educativa e/ou Escolar e dos domínios da Pedagogia, da Didactologia e da Didática, respetivamente (Silva, 2003).

uma das componentes estruturantes da competência específica de *leitura* no âmbito da referida disciplina escolar;

– Hipótese praxeológica

A implantação procedural do ensino-aprendizagem explícito dos NCL para a estruturação da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina de *Português* no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo, mormente no seu 3.º Ciclo.²⁷

Face ao exposto, e de modo a assegurar a adoção de uma linha estratégica sustentada, o projeto da investigação didactológica, objeto de reportação no presente RE, regista ainda a formulação das *questões de investigação* de carácter estruturante a seguir indicadas:

- Em PLCM, designadamente no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular, o ensino-aprendizagem dos NCL é objeto de implantação sistémica, enquanto componente essencial, estrutural, funcional e teleológica, da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina escolar correspondente?
- Em PLCM, mormente no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular, a implantação sistémica do ensino-aprendizagem explícito dos NCL, enquanto componente essencial, estrutural, funcional e teleológica, da competência específica de *leitura* contribui para o desenvolvimento e a consolidação dessa competência no quadro da disciplina escolar correspondente?

De modo a estabelecer pontos de referência estratégicos, o projeto de investigação didactológica acima referido regista, por fim, a definição dos *objetivos de investigação* de ordem estrutural seguintes:

- Detetar a relevância, seja essencial e/ou teleológica, seja estrutural e/ou funcional, do ensino-aprendizagem explícito dos NCL usualmente conferida a essa componente da competência específica de *leitura* na disciplina de *Português* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo;

²⁷ No âmbito do estudo que informa o presente RE, a inclusão de uma *hipótese teórica* e de uma *hipótese praxeológica* – *hipóteses* essas que relevam da categoria epistemológica de *hipótese por indução*, ou seja, a «[h]ypothèse obtenue à l'aide d'inférences inductives, bénéficiant habituellement d'un bon support inductif, susceptible tout au plus de fournir une explication inductive, et à laquelle on attribuerait éventuellement une probabilité inductive» (Nadeau, 1999: 300) – procura corresponder ao princípio do ecletismo paradigmático de sustentação da investigação correspondente (v., infra, secção 2.1. do Capítulo 2).

- Determinar a relevância, quer essencial e teleológica, quer estrutural e funcional, do ensino-aprendizagem explícito dos NCL na construção da competência específica de *leitura* na disciplina de *Português* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo;
- Avaliar a relevância, tanto essencial e teleológica como estrutural e funcional, do ensino-aprendizagem dos NCL na construção da competência específica de *leitura* na disciplina de *Português* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.

No plano da sua dimensão textual estruturante, o presente RE, para lá de proceder à inclusão deste capítulo introdutório, que procura, por um lado, assegurar a contextualização científico-académica sucinta da problemática do estudo, apontando a relevância educacional da mesma, assim como da *investigação-ação* na qual assenta este mesmo estudo, e, por outro lado, apresentar as hipóteses, as questões e os objetivos de investigação acima indicados que dão forma aos propósitos estratégicos do estudo no seu todo, inclui

- um primeiro capítulo, no qual consta uma revisão – mais antológica do que absoluta – dos referenciais científicos de índole linguística, didática e didactológica, referenciais esses que têm por propósito proceder ao enquadramento, numa perspetiva diacrónica suscetível de explicitar os princípios e as orientações contemporâneas da problemática da CL, mormente dos níveis correspondentes, no ensino-aprendizagem consequente da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina de *Português* no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular,
- um segundo capítulo, no qual figuram a apresentação e a explicitação assente tanto em princípios como em orientações de índole paradigmática e metodológica relativos à abordagem cognitivo-construtivista da problemática da CL no ensino-aprendizagem consequente da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina de *Português* no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular, na perspetiva operatória da investigação-ação, como o design e o roteiro dessa mesma investigação-ação, em sintonia com a caracterização do contexto da situação educativa de referência do estudo,
- um terceiro capítulo, no qual se procede ao relato detalhado – tanto quanto possível – da investigação-ação, cuja apresentação e a explicitação fundamentada consta no capítulo anterior, decorrendo a validação correspondente do tratamento e da análise dos dados

decorrentes dos procedimentos de investigação didactológica realizados, assim como da discussão dos resultados correspondentes referentes à problemática dos NCL no ensino-aprendizagem consequente da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina de *Português* no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular, e,

- por último, um capítulo de carácter recapitulativo e conclusivo – mais de índole prospetiva do que projetiva – do estudo, no qual consta quer uma síntese da investigação-ação executada, de acordo com os referenciais científicos estruturantes correspondentes, quer a indicação e a explicitação tanto dos subsídios como das limitações do estudo em geral e da investigação respetiva em particular, tendo por referência os marcos de cumprimento dos objetivos correspondentes e o sentido das respostas às questões de investigação, assim como à indicação de apontamentos de desenvolvimento, consolidação e implantação potenciais do estudo, mais concretamente de propostas capazes de contribuir para a instauração de práticas referentes aos NCL sustentadas no ensino-aprendizagem consequente da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina de *Português* no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular.

CAPÍTULO 1

Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: referenciais didactológicos

Ao proceder à abordagem didactológica da problemática da relevância dos NCL na construção da competência específica de *leitura* na disciplina de *Português* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, o presente estudo, objeto de reportação neste RE, não pode deixar de executar, num primeiro momento, uma abordagem, numa perspetiva comparativa, dos referenciais quer dos modelos de leitura polares de índole tradicional, quer do modelo misto de leitura correspondente, num segundo momento, uma apresentação da evolução do conceito de *compreensão* associada à problemática da *leitura* e, num terceiro momento, a explicitação da conceção contemporânea de CL, bem como dos níveis correspondentes.

1.1. Da leitura à compreensão da leitura

No âmbito dicionarístico, constata-se que a unidade lexical *leitura* é objeto de abordagens definitórias distintas, de entre as quais – por referência a problemática aqui em causa – predominam as seguintes aceções:

1. Acção de decifrar o que está escrito, o que está representado por signos gráficos (...).
2. Acto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...).
7. Maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias ideologia... (...).
8. Acção de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação^[28] (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea [DLPC], 2001: 2245).

Numa ótica didactológica, é possível associar essas definições dicionarísticas a conceções diferenciadas do termo *leitura*, embora os conceitos respetivos não devam ser

²⁸ Esta aceção de *leitura* corresponde a uma conceção semiótica do termo, enquanto as aceções anteriores remetem para conceções mais de índole linguística desse mesmo lexema, conceções essas que determinam definições diferenciadas do termo *texto*: o *texto*, na sua conceção semiótica, é a «[r]épresentation matérielle s’offrant à la perception du lecteur, et qui lui fournit des données à partir desquelles il pourra constituer un sens, grâce à une suite d’opération mentales» (Legendre, 1988 [1993: 1356]) e, na sua conceção linguística, é a «[u]nité sémantique du langage constituée d’un ensemble fini ou non d’énoncés linguistiques dont on peut prendre connaissance par la lecture» (Legendre, 1988 [1993: 1355]). Tendo em consideração a configuração da *intervenção pedagógica e didáctica*, que informa o presente RE, o conceito nuclear de *texto* do estudo em causa, releva prioritariamente do domínio da Linguística, embora com referências pontuais ao conceito semiótico correspondente.

entendidos como correspondendo a posicionamentos didáticos antagónicos no plano funcional, se bem que apresentem características que correspondem a sentidos contrários em termos essenciais.

Numa perspetiva definitória de índole essencial²⁹, a aceção terminológica de que a *leitura* é

- a «[a]ção de decifrar o que está escrito, o que está representado por signos gráficos» (DLPC, 2001: 2245) corresponde, *grosso modo*, à conceção de que a *leitura* é uma «[o]pération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et de les relier aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiants ni à une compréhension du texte» (Legendre, 1988 [1993: 302])

e

- a de «[a]cto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita» (DLPC, 2001: 2245) corresponde, em termos globais, à conceção de que a *leitura* é a «[i]nférence de significations» que permite ao leitor proceder à «[a]ttribution d'une signification à ce qu'il lit» (Legendre, 1988 [1993: 787]), ou seja, a «[m]aneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias...» (DLPC, 2001: 2245), processo inferencial de significações esse que se atualiza «par référence à [l]a connaissance du monde et de la langue» (Legendre, 1988 [1993: 787]) do leitor.

No plano didático, a conceção de *leitura* como *decifração*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, inscreve-se prioritariamente no denominado *método sintético* de *leitura*, entendido enquanto «[m]éthode d'abord auditive d'enseignement et d'apprentissage de la lecture mettant l'accent sur le code et le signe grâce à une approche plutôt déductive par laquelle on apprend au lecteur la correspondance entre les lettres et les sons pour les fusionner en syllabes» (Legendre, 1988 [1993: 844])³⁰ e a conceção de *leitura* centrada na apreensão do conteúdo do texto que releva de forma dominante do designado *método global* de *leitura*, visto como «[m]éthode de type inductif par laquelle on

²⁹ A *definição essencial* é a «[d]éfinition spécifiant la nature intrinsèque d'un concept par l'énoncé de son genre prochain, ses éléments constitutifs et invariables, par différences spécifiques» (Legendre, 1988 [1993: 314]).

³⁰ Em termos mais precisos, o *método sintético* de *leitura* é qualificado de *alfabético*, «quand le point de départ est le nom des lettres, lettres que l'on combine en syllabes, puis en mots, puis en phrases», *fonético* «quand le point de départ est le son correspondant aux lettres, lettres que l'on combine aussi en syllabes, mots, puis en phrases» e *silábico* «quand le point de départ est la reconnaissance des syllabes» (Legendre, 1988 [1993: 844]).

enseigne la lecture en invitant les élèves à reconnaître des mots et des phrases avant de les amener à les comparer entre eux, à découvrir les correspondances et les constantes entre les éléments, les syllabes et les lettres» (Legendre, 1988 [1993: 841])³¹.

Neste quadro metodológico alargado, dos *métodos de ensino da leitura* correntemente qualificados de tradicionais, constata-se que

- «[l]es méthodes synthétiques mettent l’accent sur le code, le signe» e, por conseguinte, «[e]lles s’intéressent particulièrement à l’aspect auditif de la lecture», na medida em que «[l]es sons étant représentés par une lettre ou un groupe de lettres (...), on enseigne à lire des lettres (méthodes alphabétiques), puis des syllabes (méthodes syllabiques), puis des mots et des phrases constitués d’éléments connus», razão pela qual «[l]’enseignement vise alors l’acquisition d’automatisme, tels que les associations et les répétitions, en faisant appel à la mémoire» (Legendre, 1988 [1993: 788])

e

- «[l]es méthodes analytiques ou globales mettent l’accent sur la signification, le sens», porquanto «[e]lles s’intéressent particulièrement à l’aspect visuel de la lecture», uma vez que «[d]ans ces méthodes (...), on part d’éléments complets comme le texte, la phrase ou le mot, et on les décompose en éléments plus simples comme la phrase, le mot, la syllabe, le phonème», perspectiva essa que repousa «sur le syncrétisme et la perception» (Legendre, 1988 [1993: 788]).

Por conseguinte, os referidos *métodos de ensino da leitura* inscrevem-se em *modelos de leitura*, correntemente qualificados de tradicionais, que, numa perspectiva mais analítica do que funcional, correspondem aos posicionamentos polares do quadro de modalização didáctica respetivo (Figura 1 – v. página seguinte), sendo de sublinhar que o modelo sintético – ou *modelo bottom-up* – e o modelo analítico – ou *modelo top-down* – apresentam modos de funcionamentos distintos, ou seja, dirigidos pelos *dados* e os *conceitos*, respetivamente. O *modelo de leitura bottom-up* assenta no «postulat que la signification se construit à partir de la perception et du décodage des unités de base que sont les lettres, les syllabes, les mots et les phrases, avant d’arriver aux unités plus grandes», enquanto o *modelo de leitura top-down* repousa no «principe selon lequel le

³¹ Mais especificamente, o *método global de leitura* «part des données complexes, des formes et des données des masses graphiques de mots ou de phrases, pour ensuite en distinguer les éléments (syllabes, lettres, phonèmes, ...)» (Legendre, 1988 [1993: 85]).

lecteur procède à la construction de la signification globale du texte, dès qu'il entame la lecture, grâce à ses expériences personnelles, ses connaissances préalables, les schémas et les macrostructures qui lui sont propres» (Legendre, 1988 [1993: 230]).

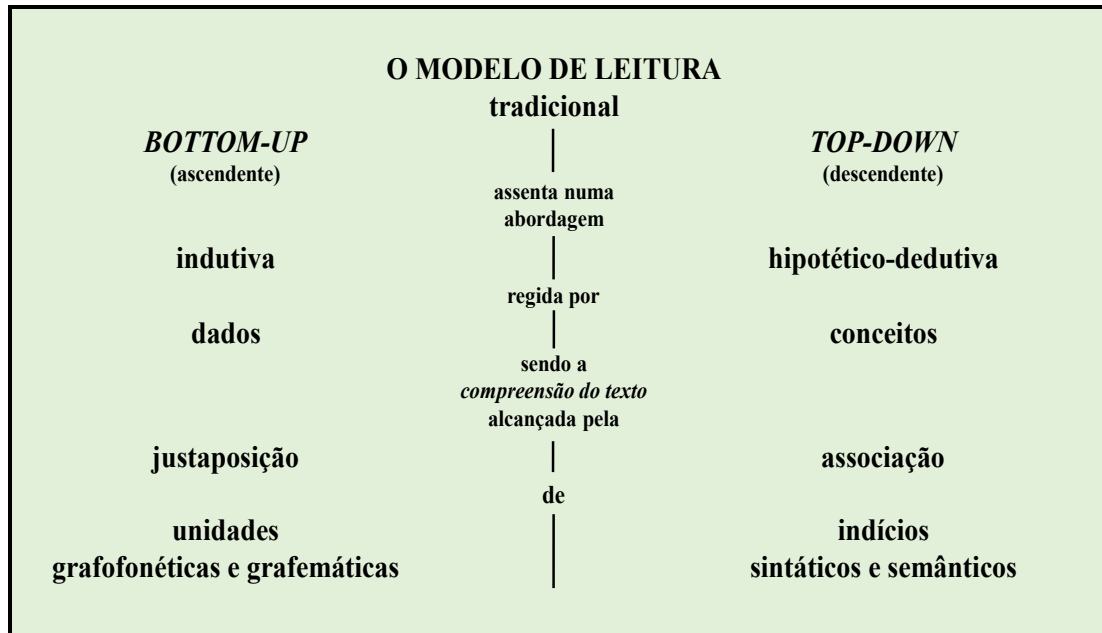


Figura 1 – Modelos de leitura tradicionais de referência – Comparação sinóptica³²

No quadro do *modelo de leitura bottom-up*, «[l]e lecteur doit (...) procéder aux opérations de niveaux inférieurs (décodage, identification des mots, etc.) avant de pouvoir découvrir les principales idées et la macrostructure du texte, à partir des informations fournies par le texte uniquement», ou seja, «[a]u niveau de l'enseignement, un tel modèle suggère de familiariser d'abord les élèves avec le code (lettres, syllabes) par l'application des méthodes alphabétiques, phonétiques et syllabiques», enquanto, no âmbito do *modelo de leitura top-down*, «[l]a compréhension procède (...) d'une suite d'opérations comme l'émission d'hypothèses, l'anticipation, les inférences, les prédictions, etc.», o que obriga o leitor «[à] travailler (...) sur des unités comme le texte ou la phrase» e «[à] mett[re] l'accent sur les hypothèses à travers des méthodes dites analytiques» (Legendre, 1988 [1993: 230]).

No plano procedural, e numa perspetiva prioritariamente psicolinguística³³, constata-se que

- «[l]es modèles théoriques les plus anciens, de 'bas en haut' (bottom-up), supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur allant des processus psychiques primaires

³² Figura produzida no quadro do presente RE pela autora respetiva.

³³ A Psicolinguística é a «[d]iscipline née du rapprochement de la linguistique, de la théorie de l'information et de la psychologie, qui étudie les processus et les conditions surtout intérieurs ou personnels d'acquisition et d'utilisation du langage» (Legendre, 1988 [1993: 1045]).

perception puis assemblage des lettres) à des processus cognitifs supérieurs (production de sens)», isto é, «[d]evant un texte écrit, le sujet identifierait d’abord des lettres, les combinerait en syllabes, réunirait les syllabes en mots puis associerait les mots en phrases», e, por conseguinte, «[l]’acte de lire se schématiserait ainsi : 1. opérations perceptives sur les graphèmes [/] 2. appréhension des unités lexicales [/] 3. opérations syntaxico-cognitives [/] 4. déterminations sémantiques (Laberge et Samuels, 1974^[34], citados por Chauveau, 1990: 32)

e

- «[à] partir du milieu des années 1970, une conception inverse a été largement diffusée», mais concrètement, «[s]elon les modèles de ‘haut en bas’ (top down), les processus mentaux supérieurs sont déterminants dans l’acte lexique : raisonnement, mobilisation des connaissances, anticipations sémantiques, utilisation du contexte, formulation d’hypothèses» (Smith, 1980, 1986^[35], citado por Chauveau, 1990: 32-33), razão pela qual «[l]a priorité est accordée à ces opérations ‘de haut niveau’, ce que résumant les formules ‘lire c’est prévoir’ ou ‘la lecture (est) un jeu de devinette psycholinguistique’» (Goodman, 1976^[36], citado por Chauveau, 1990: 32).

Contudo, no decorrer da década subsequente, emerge uma perspectiva que assenta no princípio de que «lire c’est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit» (Sprengr-Charolles, 1986^[37], citada por Chauveau, 1990: 33), perspectiva essa que assenta no pressuposto de que «[p]our construire la signification d’un message écrit, le lecteur utiliserait en même temps et en interaction ses ‘capacités cognitives’ (pensée et attention) et le ‘déchiffrage’ (traitement des éléments linguistiques écrits, analyse et synthèse des segments graphémiques)» e, por conseguinte, «[c]es deux activités seraient elles-mêmes guidées par sa ‘pré-compréhension’ : ses attentes, ses questions, sa familiarité préalable avec le thème abordé» (Allard & Sundblad, 1982^[38], citados por Chauveau, 1990: 33), ou seja,

³⁴ V. LABERGE, David & SAMUELS, Jay (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

³⁵ V. SMITH, Franck (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Retz (Versão original em inglês: SMITH, Franck (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Winston and Company); SMITH Franck (1986). *Devenir lecteur*. Paris: Colin (Versão original em inglês: SMITH, Franck (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston).

³⁶ V. GOODMAN, Kennet (1976). Reading: a psycholinguistic guessing gam. In SINGER, Harry *et al.* (Eds.) (1976). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association (497-508) – Primeira versão: GOODMAN, Kennet (1967). Reading: a psycholinguistic guessing gam. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.

³⁷ V. SPRENGER-CHAROLLES, Liliane (1986). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, 52, 7-29.

³⁸ V. ALLARD, Brigita & SUNDBLAD, Bo (1982). *Handbok om läsning*. Stockholm: Utbildningsförlaget (resumo em francês não publicado: «Le mécanisme de la lecture et l’acquisition de l’aptitude à lire et à écrire»).

[l']acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un 'bloc de lettres' oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre). Pour le modèle interactif, il y aurait va-et-vient permanent entre des conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles (Rumelhart, 1977^[39]; Lesgold & Perfetti, 1981^[40]; Adams & Starr, 1982^[41], citados por Chauveau, 1990: 33).

A partir do início da década de 80 do século passado, e pese embora a implantação declarativa à época dessas configurações modelares de carácter psicolinguístico da *leitura*, em função da verificação, no âmbito escolar, de práticas de ensino que se traduziam pelo recurso mútuo e esporádico de apontamentos dos e pelos métodos polares acima indicados – pelo facto de as duas abordagens polares não se poderem excluir reciprocamente –, verificase então a emergência de forma explícita do denominado *modelo misto de leitura*⁴² «[qui] représente une position intermédiaire, dans laquelle le lecteur utilise plusieurs démarches de lecture qui s'inspirent [des] deux modèles généraux» (Legendre, 1988 [1993: 787]). De modo a maximizar não apenas a vertente de *ensino da leitura*, mas também, e sobretudo, a vertente da *aprendizagem da leitura* – «[qui] est d'abord relié[e] au langage oral (associé à sa représentation graphique) et à l'acquisition d'un système symbolique écrit», mas «[qui] ne doit pas être uniquement centré[e] sur le sens des symboles et le décodage des mots», na medida em que [d]ans une perspective développementale et constructiviste, [elle] repose aussi sur l'acquisition d'habiletés et de stratégies cognitives permettant l'inférence de significations» [Legendre, 1988 [1993: 787]] –, a reflexão sobre a problemática da *leitura* passou a considerar então que o *modelo misto de leitura* não podia abster-se de se posicionar num quadro mais propriamente didático (Giasson & Thériault, 1983).

Pese embora o facto de o *modelo misto de leitura*, sem deixar de conferir relevância à *leitura* enquanto processo de descodificação, se distinguir dos *modelos de leitura* considerados mais tradicionais pela sua centração no conceito de *compreensão* – isto é, «l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet [au lecteur]

³⁹ V. RUMELHART, David Everett. (1977). Towards an interactive model of reading. In DORNIC, Stanislav (Ed.) (1977). *Attention and performance VI* (573-603). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

⁴⁰ V. LESGOLD, Alan & PERFETTI Charles (1981) *Interactive processes in reading*. Hillsdale: Erlbaum.

⁴¹ V. ADAMS, Marilyn & STARR, Brenda (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, 356, 695-704.

⁴² Essa constatação de carácter explícita resultou das investigações quer de índole psicolinguística, quer didática que vinham a ser desenvolvidas de modo mais sistemático, pelo menos, desde a década anterior, nomeadamente em resultado de observações *in loco* e *in vivo* de situações de ensino correspondentes (Vigner, 1989, 1993).

d'accéder au sens d'un texte qu'il (...) lit» (Cuq, 2003: 49) –, na medida em que a *leitura-descodificação* assenta no princípio de que «le processus de codage-décodage est une opération qui permet de passer de la structure de surface à la structure profonde d'un texte, **processus précédant toute compréhension textuelle**^[43]», uma vez que «le décodage fait partie de l'acte d'identification des mots^[44]» e, por conseguinte, «[c]e n'est qu'un moyen intermédiaire utilisé pour parvenir à la *reconnaissance des mots*^[45]» (Legendre, 1988 [1993: 304]), constata-se que, pelo menos no plano declarativo correspondente, a noção de *compreensão da leitura* se mantém prevalecente, na medida em que a *compreensão* persiste em ser considerada predominantemente como um *entendimento ex-post*, ou seja, um entendimento que surge no seguimento de uma associação meeira de operações inscritas dos modelos de leitura de ordem ascendente e descendente, embora se registre a emergência de um esboço da noção de *compreensão na leitura* enquanto *entendimento in itinere*, isto é, um entendimento que se inscreve no quadro da trajetória da leitura e não apenas no final desse mesmo percurso.

1.2. Da compreensão da leitura à compreensão na leitura

De entre as abordagens de harmonização dos modelos qualificados de ascendente e descendente da *atividade de leitura* que emergem, de forma mais decisiva a partir do início da década de 80 do século passado, assume relevância de carácter referencial alargado a modelização de *compreensão*, inscrita no domínio da Psicologia Cognitiva⁴⁶, que inclui a ativação, no plano da *memória*⁴⁷, do denominado *modelo de situação*, isto é, «the cognitive representation of the events, actions, persons, and in general the situation a texto is about» (van Dijk & Kintsch, 1983: 11-12).

⁴³ Sublinhado nosso.

⁴⁴ Nessa perspetiva, por *identificação das palavras* deve entender-se o «[a]cte transitoire servant à déterminer les caractéristiques et le sens d'un mot, de façon à le reconnaître et à le distinguer des autres» (Legendre, 1988 [1993: 696]).

⁴⁵ Nessa ótica, o *reconhecimento das palavras* é a «[h]abilité à reconnaître un mot isolé, à le prononcer ou à l'écrire correctement et à en donner le sens» (Legendre, 1988 [1993: 1094]).

⁴⁶ A Psicologia Cognitiva, enquanto «branche de la psychologie qui étudie les processus cognitifs chez l'homme», é «[l']étude scientifique des activités psychologiques supérieures : perception, attention, mémoire, langage, processus intellectuels» e privilegia o estudo «des fonctions intellectuelles dont le rôle est d'acquérir, de maintenir, d'organiser et de construire des connaissances relatives au monde» (Legendre, 1988 [1993: 1048]).

⁴⁷ No quadro de conjugação da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, a *memória* é o «[s]ystème complexe d'unités de sens qui constitue l'ensemble des connaissances accumulées par un individu», sendo, por esse facto, «responsable de la rétention, de certains aspects de l'organisation, de la récupération, de la restructuration de certaines dimensions de sélection de la perception, et de l'utilisation de toutes les connaissances acquises concernant l'individu et le monde» (Legendre, 1988 [1993: 824]).

Por conseguinte, a introdução do referido *modelo de situação*

est fondamentale dans l'étude du processus de compréhension parce qu'elle en modifie l'objectif. En effet, comprendre un texte n'implique plus seulement la mémorisation des informations du texte mais la mémorisation de la situation évoquée par le texte. Autrement dit, pour comprendre un texte, il faut se représenter la situation qu'il décrit, être capable d'imaginer une situation dans laquelle certains individus possèdent certaines propriétés ou entretiennent certains types de relations décrits par le texte. Si l'individu ne comprend pas les relations entre les faits décrits localement et globalement dans un texte, il ne comprend pas le texte (Renau Op't'hoog, 2010: 14)

e, nessa perspetiva,

approfondir nos connaissances sur le fonctionnement du processus de compréhension nécessite d'étudier les processus sous-jacents à la construction d'un modèle de situation. La construction d'un modèle de situation cohérent diffère de celle de la base de texte dans la mesure où elle requiert une intégration des informations en cours de traitement à l'ensemble de la représentation mentale préalablement élaborée et stockée en mémoire à long terme^[48] (Renau Op't'hoog, 2010: 14),

ou seja,

[t]out au long du processus de compréhension, le lecteur est amené à utiliser les informations pertinentes du discours ainsi que les connaissances qu'il a du monde qui ne sont pas actives en [mémoire de travail]. Toutefois, comme la construction de la base de texte, celle d'un modèle de situation est contrainte par les capacités limitées de la [mémoire de travail] et se caractérise alors comme un processus incrémentatif qui consiste à intégrer les informations en cours de traitement à la représentation préalablement construite et aux connaissances du lecteur stockées en [mémoire à long terme]. La compréhension d'un texte dépend alors de la facilité et du succès de ce processus classiquement défini sous le terme de processus de mise à jour (Renau Op't'hoog, 2010: 14),

sendo de sublinhar que

[I]es modèles de compréhension actuels s'accordent sur l'idée selon laquelle le processus de mise à jour se compose des processus sous-jacents à la construction de la cohérence locale et de la cohérence globale. La cohérence locale implique la création de connexions entre les informations en cours de traitement et celles du contexte qui le précède et est requise à la fois dans la construction de la base de texte et celle du modèle de situation. À l'inverse, la cohérence globale correspond à la construction de connexions entre les nouvelles informations et les éléments pertinents pour la compréhension de celles-ci mais qui ne sont plus actifs en [mémoire de travail] (Renau Op't'hoog, 2010: 14).

Numa perspetiva de índole estrutural, essa conceção da *compreensão* considera três níveis de *representação cognitiva*⁴⁹: (a) «[o] nível microestrutural ou microestrutura corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou

⁴⁸ A *memória de longo prazo* «est constituée par l'accumulation plus ou moins stable de toutes nos connaissances du monde incluant notre propre expérience», enquanto a *memória de curto prazo* «fonctionne comme mémoire de travail ou de service pour traiter l'information que nous retenons temporairement», razão pela qual esta última apresenta uma «capacité assez limitée» (Legendre, 1988 [1993: 824-825]).

⁴⁹ Tendo em consideração os referenciais da Psicologia Cognitiva, a *representação cognitiva* é o «[m]ode propre à une personne de conceptualiser sa pensée» (Legendre, 1988 [1993: 1111]), ou seja, «correspond à l'interprétation, ou à la représentation, de l'état du monde» (Legendre, 1988 [1993: 206]).

seqüências de sentenças, sendo assim responsável pela organização seqüencial e pela coerência local do discurso», (b) «[o] *nível macroestrutural* ou *macroestrutura* refere-se ao significado ou conteúdo global do discurso, implicado nas relações explícitas e implícitas entre suas proposições, determinando assim a organização temática e a coerência global do discurso» e (c) «[o] *nível superestrutural* ou *superestrutura* determina as formas específicas de certos tipos de discurso (narração, exposição, argumentação, etc.)», ou seja, «[t]rata-se de uma sintaxe global que define categorias gerais esquemáticas das várias formas de discurso» (Silva e Farias, 2000: 104).

Sempre no âmbito dessa concepção da *compreensão* aplicada à *atividade de leitura*, a esses níveis de representação correspondem conjuntos específicos de *estratégias cognitivas*⁵⁰:

- no *plano microestrutural* «operam **estratégias de coerência local**», isto é, «estratégias visando ao estabelecimento de conexões significativas entre as sentenças sucessivas do discurso ou texto», sendo de referir que «[a]través dessas estratégias, o leitor busca as possíveis ligações entre os fatos denotados pelas suas proposições», ou seja, «[t]rata-se aqui de estratégias para a interpretação do significado de sentenças e das relações e funções entre sentenças do texto, possibilitando assim sua interpretação» (Silva e Farias, 2000: 104);
- no *plano macroestrutural* «operam **estratégias de coerência global ou macroestratégias**⁵¹», que são «estratégias visando à inferência de macroproposições (unidades semânticas de ordem mais geral) a partir da seqüência de proposições expressas localmente pelo texto», o que determina que «cabe ao leitor reconstruir o significado de porções maiores do texto em seu conjunto, como o parágrafo, por exemplo, retendo apenas as informações mais importantes» (Silva e Farias, 2000: 104);

⁵⁰ No quadro da Psicologia Cognitiva, uma *estratégia cognitiva* é uma «[t]echnique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème» (Legendre, 1988 [1993: 1184]).

⁵¹ De modo mais explícito, «[a]s **macroestratégias** operam sobre informações do próprio texto, isto é, mediante à interpretação de palavras, sentenças e seqüências de sentenças, através de inferências semânticas, pistas sintáticas ou de informações sobre a estrutura particular do discurso», razão pela qual «[q]uanto mais ostensiva for a sinalização textual, mais fácil e rápida será a compreensão, uma vez que tal sinalização limita as possíveis interpretações do texto, apontado ao leitor as informações mais relevantes», ou seja, «[t]ítulos, subtítulos, sentenças, mudança de parágrafo, introdução de novos agentes, de ações, de fatos, resumos introdutórios ou finais são alguns dos elementos que sinalizam macroestruturas em muitos textos», sendo de referir igualmente que «[a]s macroestratégias podem operar ainda mediante recurso a informações do conhecimento do mundo do leitor, que fornece possíveis tópicos (temas) para o texto, e do seu conhecimento acerca dos tipos de discurso, que impõe restrições tópicas conforme o tipo de texto» (Silva e Farias, 2000: 104).

- no *plano superestrutural* «operam **estratégias esquemáticas**: estratégias de organização das macroproposições em categorias mais globais (categorias superestruturais), que correspondem às funções que determinadas porções do texto exercem no seu conjunto» (Silva e Farias, 2000: 104).

Pese embora o facto de essas *estratégias cognitivas* se inscreverem em níveis de *representação cognitiva* próprios, no quadro da aplicação à *atividade de leitura* dessa conceção da *compreensão*, importa sublinhar que «[a] ordem de apresentação das estratégias mencionadas não é linear», razão pela qual «o leitor poderá utilizar quaisquer dessas estratégias em qualquer momento da leitura, estabelecendo, sempre e logo que possível, macroproposições e atribuindo a essas a sua função superestrutural» (Silva e Farias, 2000: 104-105).

Num quadro mais de ordem didática, e com o objetivo de proceder à conciliação dos *modelos de leitura* mais tradicionais de configuração essencialmente linguística e da perspectiva de *compreensão da atividade de leitura* inscrita na ótica psicológica de índole cognitivista, emerge o propósito de «réintégrer l'ensemble d[es] processus [ascendant et descendant] dans un modèle plus général, d'inspiration cognitiviste, et de proposer une démarche de construction d'exercices/activités d'apprentissage susceptible de faciliter (...) la maîtrise de l'ensemble des opérations intervenant dans l'activité de lecture» (Vigner, 1996: 62). A emergência da conceção *mista* – igualmente qualificada de *interativa* ou *internacional* – da *atividade de leitura* –, sem omitir o facto de que a opção de

[p]rivilegier l'approche cognitive (4)^[52] dans l'analyse de l'apprentissage de la lecture ne répond pas (...) à un mouvement de mode, mais à un souci de mieux distinguer et sérier les opérations constitutives de l'acte de lecture en vue de concevoir les formes d'intervention didactique les plus appropriées (Vigner, 1996: 63),

entende que «[s]i l'on considère que lire un texte, c'est comprendre et mémoriser des informations transmises par un texte, cette activité ne peut se concevoir que dans le cadre d'un processus interactif qui met en relation le texte et le lecteur» (Vigner, 1996: 63). Por conseguinte, e numa perspectiva mais específica, a abordagem *mista* do *ato de ler* assenta

⁵² Na nota 4 do texto em causa, a *abordagem cognitiva* é objeto da referência explicativa seguinte: «'La cognition désigne l'ensemble des actions par lesquelles le sujet traite les informations auxquelles il est soumis par son appareil psychique ; comment il les reçoit, comment il les transforme ; comment il construit des représentations de la réalité et élabore des connaissances. De l'information traitée résultent des savoirs. Ceux-ci permettent au sujet de comprendre son environnement, de s'y adapter et d'agir sur lui. (...) Pour un appareil psychique donné, un objet ne prend de sens, de valeur, de signification que par comparaison avec d'autres objets déjà connus, identifiés et de signifiants. La seconde suppose qu'aucun objet ne peut être reconnu ou identifié s'il ne possède certaines caractéristiques invariantes, une certaine cohésion et une certaine constance dans le temps.' (J.P. Codol, 1990, p. 474)» (Vigner, 1996: 63 – v. CODOL, Jean-Pierre (1990). Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, 390, 472-491).

no princípio de que «[l]a signification (...) ne réside pas dans le texte seul qui n'est, en première analyse, qu'un système inerte de signes graphiques (...), pas plus que le lecteur considéré isolément ne peut faire surgir de la signification» (Vigner, 1996: 63), na medida em que «[c'] est l'interaction texte-lecteur qui constitue le processus de lecture qui fait surgir le sens» (Vigner, 1996: 63).

Tendo em consideração essa perspetiva interativa entre as componentes essenciais de *texto e leitor* no quadro da conceção de índole didáctica do *ato de ler*,

[l]e texte, dans un environnement donné (librairie, bibliothèque, kiosque à journaux, etc.), sollicite/attire/retient l'attention du lecteur par un ensemble de dispositifs graphiques et typographiques (mise en page, titraison, illustration, variations de police, de corps, etc.), alors que le lecteur va projeter sur le texte un ensemble de savoirs, d'outils de reconnaissance qui vont fonctionner comme autant de réducteurs d'incertitude» (Vigner, 1996: 63),

sendo incontornável ter em consideração então que «[l]e lecteur est en situation d'incertitude maximale s'il ne dispose pas de suffisamment d'indices destinés à réduire la part d'inconnu, de singularité dans le texte» (Vigner, 1996: 63).

A adoção dessa conceção – progressivamente mais didáctica do que psicolinguística – do modelo de índole mista da *atividade de leitura*, «signifie (...) que la compréhension résulte tout à la fois des **caractéristiques du texte** et de **celles du lecteur**», o que implica «une grande variabilité dans les situations de compréhension, si l'on prend en compte toutes les variables constitutives du processus de lecture», mormente o facto de que «[à] côté des structures sémantiques et formelles des textes, interviennent les structures affectives, idéologiques, cognitives du lecteur» (Vigner, 1996: 64).

Nessa perspetiva de índole cognitiva, ao considerar-se «la lecture comme une activité de **prise et de traitement de l'information**», admite-se «qu'existent des **niveaux de traitement** correspondant, de la part du lecteur, à des **compétences spécifiques**» e «[c]ette activité de traitement doit permettre au lecteur de construire une représentation du sens du texte qui doit être en rapport plus ou moins proche avec celle du scripteur» (Vigner, 1996: 64).

No quadro desta ótica geral de didatização da *leitura*, que centra a sua atenção de modo prioritário na dimensão processual respetiva (Figura 2 – v. página seguinte), impõe-se

distinguer dans les activités de traitement **les activités de haut niveau** (en termes de complexité et de globalité du traitement) et les **activités de bas niveau** (en termes de moindre niveau de complexité et d'abstraction, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient plus faciles) (Vigner, 1996: 64).

NIVEAU	PROCESSUS		
	Indice	Traitement	Visée
OPÉRATIONS DE HAUT NIVEAU	• CONTEXTE	• Analyse de la situation de communication	• Orientation de la prise d'information • Mise en éveil
	• THEME	• Recherche en mémoire à long terme et mobilisation des connaissances antérieures	• Construction d'une macro-structure / sélection d'un schéma = élaboration d'une représentation du sens global du texte
	• TEXTE • type • genre	• Recherche dans le répertoire de formes disponibles	• Anticipation sur la suite du texte • Focalisation de l'attention sur les points spécifiques / originaux / déviants
	• IMAGE • mise en page • typographie	• Vérification de la congruence des codes	• Activation des représentations les plus pertinentes
	• STRUCTURES RHÉTORIQUES	• Repérage des unités importantes	• Facilitation des traitements ultérieurs
	• ARTICULATION (CHAPITRES, PARAGRAPHES)	• Repérage du découpage du texte	• Passage d'un mode de stockage de l'information à un autre (du stockage temporaire en mémoire de travail au stockage sémantique en mémoire à long terme)
	• SUITES LEXICALES, SUITES DE PHRASES	• Repérage des relations lexicales à l'intérieur du champ sémantique du texte • Effectuation d'inférences	• Résolution des ambiguïtés • Confirmation de la cohésion et de la cohérence du texte
	• PHRASE	• Repérage des unités - phrases	• Passage d'un mode de stockage à un autre
	• PONCTUATION	• Distinguer les phrases, les groupes à l'intérieur de la phrase	• Organisation des mots en groupes de sens • Lever les ambiguïtés
	• CONSTRUCTION SYNTAXIQUE	• Vérification de l'ordre des mots dans la phrase	• Orientation du sens de la phrase
OPÉRATIONS DE BAS NIVEAU	• MORPHOLOGIE	• Établissement de la fonction des mots • Décomposition morphologique (racines/désinences/dérivations)	• Spécification du sens des mots • Reconnaissance des mots
	• MOT	• Recherche des marques de genre et de nombre • Recherche des sens associés	• Regroupement des mots en unités de sens • Première activation sémantique
	• ASPECTS GRAPHÉMIQUES	• Recherche des régularités orthographiques et des probabilités de suites de lettres • Médiation phonologique	• Accès au lexique mental par le fichier orthographique • Reconnaissance par référence à une compétence phonologique

Figura 2 – «Tableau des opérations dans le processus de lecture» (Vigner, 1996: 64)

No quadro dessa perspectiva mista da *atividade de leitura*, importa, por conseguinte, sublinhar que

[d]ans le mode de succession des niveaux de traitement, on distingu[e] les traitements de type **haut-bas** (on prend d'abord en compte la dimension pragmatique du texte, l'univers de connaissance pré-supposé, les structures textuelles pour aller ensuite vers les activités de décodage proprement dites) et ceux de type *bas-haut* (qui procèdent à l'inverse, on s'assure d'abord de la maîtrise des opérations de traitement microlinguistique avant de passer aux activités de compréhension (Vigner, 1996: 64-65),

embora não possa ser omitido que

[I]e problème du lecteur, selon ce modèle est de pouvoir gérer simultanément des opérations nombreuses, de niveaux de complexité variés, ce qui entraîne un coût cognitif important, en ce sens que les procédures attentionnelles ne peuvent suffire pour gérer toutes ces opérations (Vigner, 1996: 65).

No sentido de superar essa dificuldade de gestão das componentes operatórias no quadro do *processo de leitura*, e pese embora o facto de o ponto de partida das propostas mais propriamente didáticas correspondentes, que emergem no decorrer da década de 80 do século XX, se situar no âmbito da conjugação da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch & Mross, 1985; Kintsch, 1988), a questão da *compreensão* associada à problemática da *leitura* passa então a ser perspectivada em função da existência de conjuntos de processos distintos, mas reciprocamente complementares (Irwin, 1983), processos esses cuja reconfiguração nocional de índole didáctica se traduz de forma sumária nos termos seguintes: ▪ os *microprocessos* «permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase» (Giasson, 1990 [2007: 37]), ▪ os *processos de integração* «permettent d'effectuer les liens entre les propositions ou entre les phrases» (Giasson, 1990 [2007: 51]), ▪ os *macroprocessos* «sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier» (Giasson, 1990 [2007: 73]), ▪ os *processos de elaboração* «permettent aux lecteurs de dépasser le texte en anticipant, en effectuant les inférences non prévues par l'auteur» (Giasson, 1990 [2007: 137]) e os *processos metacognitivos* «permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation» (Giasson, 1990 [2007: 16]) e «[de] se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas [d'] utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème» (Giasson, 1990 [2007: 151]).

Da substituição, pelo menos no plano declarativo, do *modelo misto de leitura* – alicerçado no recurso a operações paralelas ou pendulares inscritas nos modelos de leitura de ordem ascendente e descendente – pela abordagem modelar mais interativa e integral da leitura, cuja conceção assenta na perspectiva de que «[I]es processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, **au déroulement des activités cognitives durant la lecture**^[53]», resulta a comutação da noção de *compreensão na leitura* pela de *compreensão em leitura*, porquanto «[i]l est important de mentionner que ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés» (Giasson, 1990 [2007: 15]), ou seja, o *entendimento* e o *ato de leitura* são concomitantes⁵⁴.

⁵³ Sublinhado nosso.

⁵⁴ No âmbito da presente problemática, e em termos definitórios de carácter dicionarístico geral, o adjetivo *concomitante* corresponde à aceção seguinte: «[q]ue existe ou ocorre ao mesmo tempo e com relação

1.3. Da compreensão na leitura à compreensão em leitura

O denominado *modelo contemporâneo de compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007]) – a seguir identificado pela sigla MCCL – constitui na atualidade, nos planos internacional e nacional da investigação mais propriamente didática do que linguística e/ou psicolinguística, o modelo de referência primeira da abordagem da problemática da *compreensão em leitura*, assumindo um carácter particularmente relevante no quadro das orientações programáticas instituídas pelas instâncias educacionais portuguesas de ordem ministerial⁵⁵.

No plano constitutivo e em termos de diferenciação dos modelos de *compreensão da e/ou na leitura*, o MCCL⁵⁶ procede não apenas à inclusão do *contexto* no conjunto das componentes essenciais até então consideradas como estruturantes da CL, o *texto* e o *leitor*, mas também à integração da conceção das inter-relações dessas mesmas componentes (Figura 3 – v. página seguinte).

directa» (DLPC, 2001: 904); por conseguinte, e tendo em consideração o teor da nota de rodapé 18 (v., supra, p. 17.) impõe-se sublinhar que a preposição *em* – inscrita no termo complexo *compreensão em leitura* – indica um valor tanto locativo como temporal, valor bidimensional esse que permite evidenciar o facto de o *entendimento*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, ocorrer no tempo e no espaço do desenrolamento do *ato de ler*.

⁵⁵ No âmbito do Sistema Educativo português, constitui referência obrigatória o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), «iniciado no ano letivo de 2006/07 e concluído no ano letivo de 2009/2010» e que «procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente nos níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita, através de uma articulação estreita entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores» (v. https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=PNEP). Pese embora o facto de o PNEP conferir prioridade ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, os trabalhos produzidos no âmbito desse programa passaram a ser considerados, desde a sua publicação, quer pelas instruções oficiais, quer pelos agentes educativos com funções docentes associadas à disciplina escolar de *Português*, pelo menos, nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico do Sistema Escolar português. Acresce que, embora o PNEP tenha sido objeto de encerramento formal em termos institucionais por decisão ministerial para o efeito competente, os documentos produzidos no âmbito desse programa continuam a ser considerados como referenciais com validade educacional relevante na atualidade, razão pela qual os estudos e os materiais didáticos correspondentes assumem um posicionamento declarado de efetividade operatória, na medida em que os mesmos se encontram alojados – de modo destacado em termos institucionais – no sítio eletrónico apropriado do MEC (v. <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>). Por essas razões, e porque o *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009) é o documento programático de referência da situação educativa deste estudo, esta secção deste RE centra a sua atenção no designado MCCL (Giasson, 1990 [2007]), apesar de as edições subsequentes correspondentes, nomeadamente em francês, registarem a reformulação – para efeitos de precisão e explicitação – de informações constantes na edição primeira e/ou o acrescentamento de informações complementares; tendo em consideração o propósito do presente estudo, as referências bibliográficas estruturantes incluídas neste RE inscrevem-se na edição primeira em francês, na medida em que as alterações introduzidas nas edições subsequentes assumem um carácter subsidiário.

⁵⁶ Pese embora o facto de o MCCL ser associado de forma quase absoluta à Investigadora Jocelyne Giasson (Giasson, 1990 [2007]), impõe-se sublinhar que o referido modelo tem por ponto de partida nuclear e relevante a reflexão científica da Investigadora Judith Westphal Irwin – mais especificamente o estudo datado de 1983 (Irwin, 1983) –, reflexão científica essa que releva de modo prioritário da conjugação dos domínios da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, tendo a Investigadora Jocelyne Giasson – que não omite esse facto – procedido, de certo modo, a uma reconfiguração quer conceptual, quer operatória da contribuição da Investigadora Judith Westphal Irwin numa perspetiva mais propriamente didática.

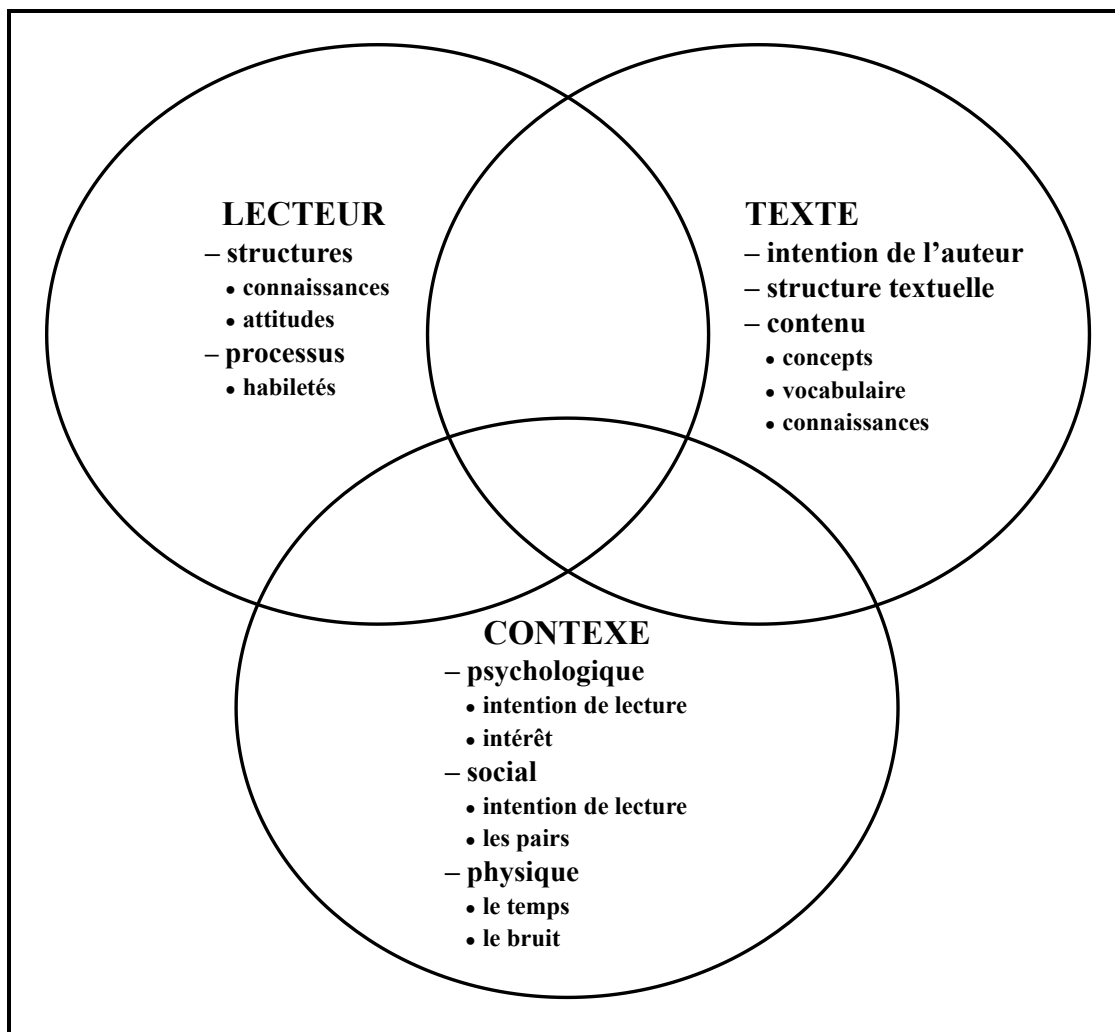


Figura 3 – «Modèle contemporain de compréhension en lecture» (Giasson, 1990 [2007: 7]) – Adaptação: integração das subcomponentes nas componentes essenciais (Legendre, 1988 [1993: 230])

No âmbito das concepções tradicionais dos modelos de *compreensão da e/ou na leitura*,

[o]n croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le ‘pêcher’. Il s’agissait d’une conception de transposition: on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l’auteur (Giasson, 1990 [2007: 5]),

enquanto o MCCL «conçoiplutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture» (Giasson, 1990 [2007: 5]), princípio esse «[qui] rend souvent les enseignants mal à l’aise» (Giasson, 1990 [2007: 5-6]), porquanto «ils craignent que le fait de mettre l’accent sur le lecteur ne laisse trop de liberté à l’interprétation: ils veulent que les élèves comprennent ce que ‘l’auteur a écrit’ (Chase & Hynd, 1987^[57])», embora não seja possível abdicar de «bien saisir que créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier ‘n’importe quoi’ (Orasanu

⁵⁷ V. CHASE, Nancy & HYND, Cynthia (1987.) Reader response: an alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading*, 30(6), 530-539.

& Penney, 1986^[58]; Tardif, 1989^[59])), porque «[c]e qui se passe, en fait, c'est que l'auteur utilise certaines conventions et laisse de côté les informations qu'il suppose connues du lecteur», mas «si cette supposition ne se vérifie pas, le message de l'auteur sera évidemment mal compris» (Giasson, 1990 [2007: 7]).

Desde a década de 80 do século XX, «[i]l existe (...) un consensus à propos des grandes composantes du modèle de compréhension en lecture, c'est-à-dire le **texte**, le **lecteur** et le **contexte**» (Giasson, 1990 [2007: 6]), componentes essas que o MCCL explicita nos termos seguintes:

- a componente *leitor* «comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre (Denhière, 1985)», ou seja, «[g]lobalement, les structures font référence à ce que le lecteur **est** (ses connaissances et ses attitudes) alors que les processus font référence à ce qu'il **fait durant**^[60] la lecture (habiletés mises en œuvre)» (Giasson, 1990 [2007: 6-7]);
- a componente *texto* «concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux», isto é, «[l'] intention de l'auteur détermine en fait l'orientation» da «[s]tructure [du texte qui] fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte» e o «contenu [qui] renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre» (Giasson, 1990 [2007: 7]);
- a componente *contexto* «comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture mais qui influent sur la compréhension du texte», sendo possível «distinguer trois contextes: le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...)» (Giasson, 1990 [2007: 7]).

No quadro do MCCL, a componente essencial *leitor* «constitue (...) la variable la plus complexe du modèle», na medida em que «[l]e lecteur aborde la tâche de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres» e «met en œuvre différents

⁵⁸ V. ORASANU, Judith & PENNEY, Monte (1986). Introduction: Comprehension Theory and How It Grew. In ORASANU, Judith (Ed.) (1986). *Reading Comprehension from Research to Practice* (1-11). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

⁵⁹ V. TARDIF, Jacques (1989). La compréhension en lecture peut être évaluée. *Vie pédagogique*, 60, 27-30.

⁶⁰ Sublinhado nosso: a relevância discursiva da preposição *durant* nesta frase inscreve-se no quadro das observações constantes na nota de rodapé 54 (v., supra, p. 39) referente à carga nomenclacional do termo *compreensão em leitura*.

processus qui lui permettront de comprendre le texte» (Giasson, 1990 [2007: 9]). Mais precisamente,

- as *estruturas*, isto é, «les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture», incluem
 - «les structures cognitives [qui] réfèrent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde», sendo os *conhecimentos sobre a língua* os de ordem fonológica, sintática, semântica e pragmática (Giasson, 1990 [2007: 10-11]) e os *conhecimentos sobre o mundo*, isto é, «[l]es connaissances que [le lecteur] a développées sur le monde qui l’entoure» e «[qui] constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu’il aura à lire», porquanto «en lecture, la compréhension ne peut se produire s’il n’y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte», ou seja, «[p]our comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)» (Giasson, 1990 [2007: 11])

e

- «[l]es structures affectives», isto é, «ce que le lecteur **veut** faire est relié à ses attitudes et à ses intérêts» (Giasson, 1990 [2007: 14-15]), porquanto, por um lado, no plano da *atitude geral*, «[e]n dehors de toute situation concrète de lecture, l’individu possède une attirance, une indifférence ou même une répulsion envers la lecture», e essa «attitude générale interviendra chaque fois que l’individu sera confronté à une tâche dont l’enjeu est la compréhension d’un texte» e, por outro lado, relativamente «aux intérêts spécifiques de chaque individu», esses interesses «peuvent se développer tout à fait en dehors de la lecture (ex.: musique, animaux, photographie...), mais ils deviendront un facteur à considérer devant un texte spécifique» (Giasson, 1990 [2007: 15]);
- os *processos de leitura*, que se referem especificamente «à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives **durant**⁶¹ la lecture» (Giasson, 1990 [2007: 15]), são os «**microprocessus** [qui] servent à comprendre l’information contenue dans une phrase», os «**processus d’intégration** [qui] ont pour fonction d’effectuer des liens entre les propositions ou les

⁶¹ Sublinhado nosso: à semelhança da nota de rodapé imediatamente anterior, a relevância discursiva da preposição *durant* nesta frase deve ser objeto de consideração no quadro das observações constantes na nota de rodapé 54 (v., supra, p. 39) referente à carga nocional do termo *compreensão em leitura*.

phrases», cuja orientação corresponde «[à] la recherche de cohérence entre les phrases», os «**macroprocessus** [qui] sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent» e «ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels», os «**processus d'élaboration** (...) [qui] permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur» e, por conseguinte, «de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures» e os «**processus métacognitifs** [qui] gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation» (Giasson, 1990 [2007: 16]), sendo importante voltar a «mentionner que **ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés**⁶²» (Giasson, 1990 [2007: 15]), razão pela qual não é possível deixar de evidenciar as dimensões tanto de crescimento como de gradação de índole processual do referido modelo (Figura 4⁶³).

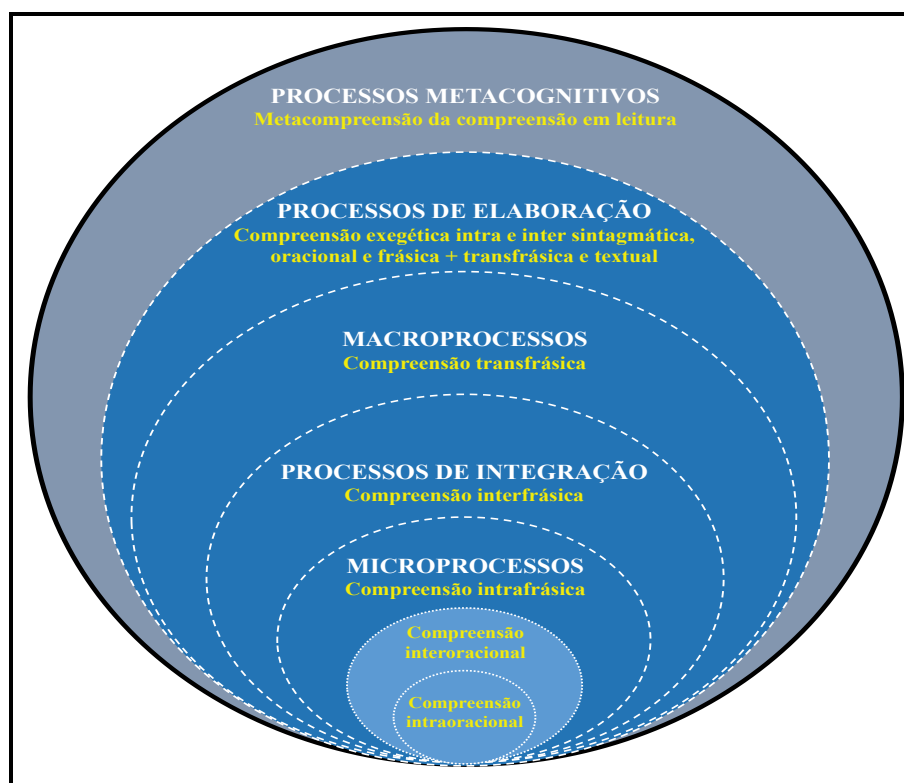


Figura 4 – *Modelo Contemporâneo de Compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007]) – *Componente Leitor: processos de compreensão em leitura* (Adaptação⁶⁴)

⁶² Sublinhado nosso.

⁶³ Tendo em consideração que as representações figurativas primeiras dos *processos de compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007: 16-17]) assumem um carácter de índole mais justapositiva do que sistémica – apesar de uma das representações (Giasson, 1990 [2007: 17]) assinalar de modo parcelar as relações, embora de carácter essencialmente sequencial linear dos processos em causa –, a presente figura procura evidenciar as inter-relações de ordem sequencial recursiva dos referidos processos.

⁶⁴ Figura produzida no quadro do presente RE pela autora respetiva.

Ainda no quadro do MCCL, importa sublinhar que a componente essencial *texto* «constitue la deuxième variable du modèle» e, embora tenha sido demonstrado «que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés», impõe-se «avouer qu’à l’heure actuelle il n’existe pas encore de classification parfaite des types de textes» (Giasson, 1990 [2007: 19]). Porém, torna-se conveniente, considerar

- a *intenção do autor*, porquanto «[o]n reconnaît habituellement que l’auteur peut vouloir persuader, informer, distraire...» e «[m]ême s’il existe un certain recoupement entre le genre littéraire et l’intention de l’auteur, il ne faudrait cependant pas confondre ces deux termes», ou seja, «[u]n auteur qui veut distraire ses lecteurs choisira, par exemple, le roman ou la bande dessinée; mais une bande dessinée peut aussi être choisie par un auteur qui veut informer ses lecteurs ou les persuader de quelque chose» (Giasson, 1990 [2007: 19]),
- a *estrutura do texto* «[qui] fait référence à la façon dont les idées sont organisées dans un texte» e o *conteúdo* «[qui] renvoie au thème, aux concepts présentés dans le texte», sendo de sublinhar que «[l]a structure d’un texte est fortement reliée à son contenu», porque «l’auteur choisira une structure de texte qui conviendra au contenu qu’il veut transmettre» (Giasson, 1990 [2007: 19])⁶⁵.

Com efeito, tendo em consideração que «[p]ara a construção do sentido são importantes (...) os conhecimentos prévios do indivíduo», nomeadamente da criança no quadro escolar, e «[c]omo a experiência do mundo e dos textos é limitada, torna-se necessário que a escola a ajude a estruturar os conhecimentos sobre os esquemas formais a que obedecem os textos», embora se deva reconhecer que «[n]ão é fácil apresentar uma tipologia discursiva consensual», na medida em que «[e]xistem diferentes classificações que remetem para diferentes enquadramentos teóricos e relevam da adopção de critérios diferentes na elaboração das categorias» (Ferrão Tavares, 2007: 54⁶⁶).

Sempre no quadro do MCCL, a componente essencial *contexto* «[qui] constitue la troisième variable du modèle (...) comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu’il entre en contact avec un texte (quel qu’en soit le type)», isto é, «[c]es conditions incluent celles que le lecteur se fixe lui-

⁶⁵ Pese embora a relevância da componente *texto* no quadro da CL, essa componente não é objeto neste RE de uma abordagem didatológica de primeiro plano, pelo facto de a configuração disciplinar da situação educativa institucionalmente adotada, na qual se desenvolveu a *intervenção pedagógica e didática*, não ter favorecido o tratamento dessa variável do MCCL (v., infra, secção 2.2. do Capítulo 2).

⁶⁶ Para aceder a uma abordagem mais detalhada desta problemática, v. Ferrão Tavares, 2007: 54-59.

même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, fixe au lecteur», sendo possível «distinguer trois types de contextes: les contextes psychologique, social et physique» (Giasson, 1990 [2007: 22]). O *contexto psicológico* «concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture» e «[p]armi ces conditions psychologiques, la plus importante est sans doute l'intention de lecture», porque «[l]a façon dont le lecteur aborde le texte influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte» (Giasson, 1990 [2007: 22]). O *contexto social* é o conjunto de «toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs» (Giasson, 1990 [2007: 24]). O *contexto físico* «comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture: les enseignants sont déjà bien familiers avec ces facteurs qui agissent non seulement sur la lecture mais sur tous les apprentissages scolaires» (Giasson, 1990 [2007: 24]).

Em síntese, o MCCL considera que a «compréhension résulte de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte» e «[p]our favoriser la compréhension chez les élèves, il faut tout d'abord s'assurer que les trois variables sont adéquatement agencées», ou seja, impõe-se obter uma resposta positiva não (apenas) às perguntas singulares (a) «[l]e lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte?», (b) «[l]e texte présenté est-il adapté au niveau d'habileté du lecteur?» e (c) «[l]e contexte psychologique, social ou physique favorise-t-il la compréhension du texte?», mas antes ao conjunto dessas três questões (Giasson, 1990 [2007: 24]). Mais especificamente, impõe-se sublinhar o seguinte:

Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes, cependant, ce n'est que depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts vers l'enseignement de la compréhension en lecture. Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles (Durkin, 1986, citada por Giasson, 1990 [2007: 26])⁶⁷.

Contudo, desde a década de 80 do século passado, tem-se procurado abandonar a perspectiva mais tradicional da CL, porquanto «on est de plus en plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des

⁶⁷ Tradução de Jocelyne Giasson. V. DURKIN, Dolores (1986). Foreword. In BAUMANN, James (Ed.) (1986). *Teaching Main Idea Comprehension* (133-179). Newark, Delaware, International Reading Association.

questions ou de faire répéter les tâches de lecture par les élèves», ou seja, por um lado, «[i]l faut ajouter une fonction *explicative*: l'enseignant doit dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures» e, por outro lado, «on admet maintenant que l'élève doit être actif: aucun apprentissage ne se fait sans la participation de l'apprenant» (Giasson, 1990 [2007: 27]).

Nessa perspectiva, «[t]raditionnellement, l'élève était considéré comme un 'vase vide' et on tenait pour acquis que l'enseignant possédait les connaissances et devait les transvaser dans la tête de l'apprenant», enquanto «[m]aintenant, on conçoit l'élève comme un 'apprenti' qui cherche du sens dans ce qu'il fait», ou seja, «[s]elon cette nouvelle vision, l'enseignant est considéré comme un modèle et un guide pour l'enfant dans son activité intellectuelle», abordagem essa, «inspirée de Vygotsky», que permite «soutenir que l'enfant développe des habiletés à travers ses interactions avec les membres de la communauté qui possèdent ces habiletés» e, por conseguinte, «[l']enseignant, en tant que lecteur, peut expliciter aux apprentis quelles sont les stratégies employées par le lecteur accompli et comment ces stratégies peuvent être appliquées dans un contexte fonctionnel» (Giasson, 1990 [2007: 27]).

No plano da aprendizagem escolar da CL, o quadro conceptual de referência contemporâneo assenta na perspectiva socioconstrutivista de índole vygotskiana que considera o desenvolvimento humano como decorrente das interações sociais, sendo que os conhecimentos resultam de um processo de construção que tem por base as interações entre um membro conhecedor e um membro menos conhecedor da sociedade, conceção esta que perspectiva a aprendizagem como resultante da interiorização dessas interações (Vygotsky, 1934 [1979]). Mais especificamente,

[u]n des concepts fondamentaux de ce modèle est celui de la zone de développement prochain (ZDP). Il s'agit de la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention qui se réalise dans cette zone porte le nom d'échafaudage (*scaffolding*); il s'agit d'un type d'aide qui s'ajuste aux besoins de l'apprenant et qui est retiré graduellement. Le concept d'échafaudage se distingue nettement de la conception traditionnelle qui tenait pour acquis que la seule façon de simplifier une tâche pour un apprenant consistait à la découper en petites unités manipulables; le concept d'échafaudage se situe à l'opposé de cette conception en ce sens qu'il s'appuie sur l'idée que l'apprenant doit plutôt recevoir, au point de départ, un soutien important pour réaliser une tâche entière et fonctionnelle, ce soutien diminuant avec le développement des habiletés de l'enfant (Giasson, 1997: 3),

perspetiva socioconstrutivista essa (Figura 5⁶⁸ – v. página seguinte) «[qui] constitue une piste privilégiée pour l'intervention pédagogique auprès des élèves en difficulté de lecture»,

⁶⁸ A Figura 5 procura apresentar uma representação modelar do conceito vygotskiano de *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD) ou *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) – termos frequentemente utilizados, no âmbito da literatura educacional, de modo indiferenciado, embora seja importante sublinhar que o

na medida em que essa ótica «permet de remettre à l'honneur dans l'intervention l'importance du dialogue, de la collaboration adulte-enfant et de la participation active de l'enfant» (Giasson, 1997: 4), isto é, procura introduzir, desenvolver, consolidar... e implantar de modo extensivo e intensivo um ensino-aprendizagem explícito, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, da CL.

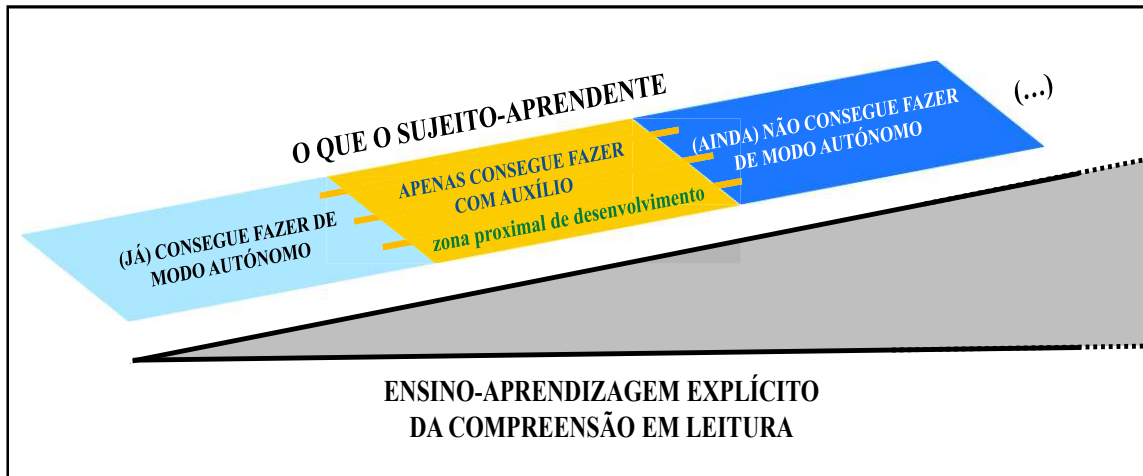


Figura 5 – Ensino-aprendizagem explícito da *compreensão em leitura* – Abordagem socioconstrutivista: relevância do conceito vygotskiano de *zona proximal de desenvolvimento*⁶⁹

No âmbito do MCCL, o ensino-aprendizagem explícito da CL compreende cinco etapas – e «[b]ien que les descriptions de l’enseignement explicite proposées par différents auteurs présentent quelques variantes, [cinq] étapes sont communes à tous ces modèles» (Giasson, 1990 [2007: 29]) –, a saber:

- ETAPA 1: «**Définir la stratégie et préciser son utilité**», ou seja, «[a]u point de départ il est important de définir la stratégies en utilisant un langage approprié aux élèves» e «[i]l peut également être utile de lui donner un nom pour en faciliter le rappel», sendo necessário «ensuite expliquer aux élèves pourquoi la stratégie leur sera utile pour comprendre un texte» (Giasson, 1990 [2007: 29]);
- ETAPA 2: «**Rendre le processus transparent**», na medida em que, «[d]ans l’enseignement d’une stratégie de lecture, il est nécessaire d’explicitement verbalement ce qui se passe dans la tête d’un lecteur accompli durant le processus», porque «[c]ontrairement aux activités physiques, les processus cognitifs ne peuvent être observés directement» e, por conseguinte, «[l]es processus de lecture doivent donc être illustrés par un lecteur accompli (professeur ou pair)» e «[l]e rôle de cette illustration

adjetivo *proximal* qualifica o lexema *zona* – por referência à problemática do ensino-aprendizagem explícito da CL.

⁶⁹ Figura produzida no quadro do presente RE pela autora respetiva.

est essentiellement de ‘rendre transparent le processus cognitif’ (Giasson, 1990 [2007: 30]);

- ETAPA 3: «**Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie**», isto é, «[i]l s’agit ensuite d’amener les élèves à maîtriser la stratégie enseignée en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l’aide apportée» (Giasson, 1990 [2007: 30]);
- ETAPA 4: «**Favoriser l’autonomie dans l’utilisation de la stratégie**», sendo de sublinhar que «c[e]tte période n’est pas une simple période d’évaluation, mais elle sert plutôt à consolider les apprentissages», até porque «[à] cette étape, l’élève assume presque toute la responsabilité du choix et de l’application de la stratégie enseignée», razão pela qual «[a]près quelques utilisations autonomes de la stratégie, l’enseignant discute avec les autres élèves, surtout avec ceux qui éprouvent de la difficulté, afin de prévenir la cristallisation d’une application inefficace» (Giasson, 1990 [2007: 30]);
- ETAPA 5: «**Assurer l’application de la stratégie**», ou seja, «[l’] enseignant incite les élèves à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles» e «insiste sur le ‘quand utiliser cette stratégie’», isto é, «[l’] enseignant doit sensibiliser les élèves au fait qu’une stratégie ne s’utilise pas sans discrimination», na medida em que «[i]l faut juger à quel moment l’utilisation d’une stratégie particulière sera utile pour comprendre le texte» (Giasson, 1990 [2007: 30-31]).

Apesar de o MCCL considerar que «[i]l est également possible de synthétiser les étapes de l’enseignement explicite en les assimilant aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d’une tâche», isto é, «les connaissances **déclaratives**, les connaissances **procédurales** et les connaissances **pragmatiques**» e, por conseguinte, «[c]e type de classification, de plus en plus présent dans la littérature sur la compréhension de textes, répond aux questions **quoi, pourquoi, comment et quand** (Stein, 1986^[70])» (Giasson, 1990 [2007: 31])⁷¹, a representação modelar correspondente não evidencia essa inter-relação nos planos essencial, estrutural, funcional e teleológico da CL, se bem que essa representação não apenas integral, mas também sistémica contribua para o reforço da

⁷⁰ V. STEIN, Nancy (1986). Knowledge and process in the acquisition of writing skills. In ROTHKOPF, Ernst (Ed.) (1986). *Review of Research in Education*, 13, 225-258.

⁷¹ No quadro do MCCL, importa sublinhar o seguinte: «une habilité consiste à savoir **comment** faire, alors qu’une stratégie consiste à savoir non seulement **comment faire**, mais également **quoi, pourquoi et quand** le faire. L’enseignement explicite vise donc les stratégies plutôt que les habiletés» (Giasson, 1990 [2007: 32]).

sintaxe do MCC (Figura 6).

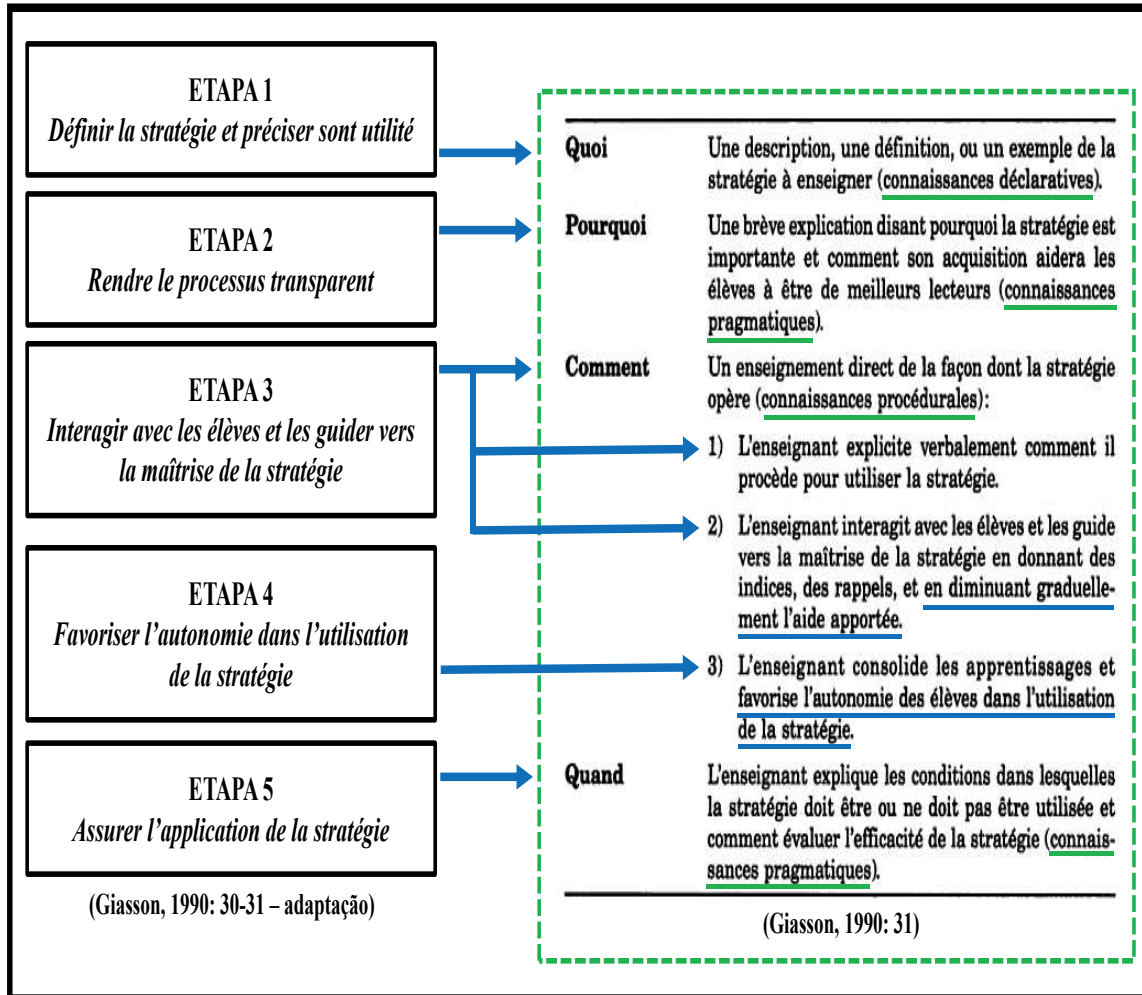


Figura 6 – Ensino-aprendizagem explícito da *compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007]) – Inter-relação das etapas e dos tipos de conhecimentos (Adaptação⁷²)

Pese embora o facto de advogar uma sintaxe estratégica assente na conjugação das etapas e das dimensões interrogativas acima indicadas, o MCCL não pode dispensar a adoção de *processos de operacionalização* (Ferrão Tavares, 2007: 88), usualmente designados *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*, sendo de sublinhar que, no decorrer desse tríptico processual, a interação constante das componentes essenciais do modelo, isto é, o *leitor*, o *texto* e o *contexto*, tem por propósito construir sentido(s), razão pela qual a organização correspondente se deve traduzir por operações de planificação (*pré-leitura*), de gestão (*leitura*) e reação (*pós-leitura*) às quais correspondem estratégias apropriadas (Quadro 1⁷³ – v. página seguinte)

⁷² Figura produzida no quadro do presente RE pela autora respetiva.

⁷³ Pese embora o facto de a configuração sinóptica da informação constante no Quadro em causa ser da responsabilidade da autora do presente RE, os dados inscritos nesse Quadro (com os incontornáveis ajustamentos gráfico-verbais decorrentes da adoção da referida configuração) relevam de um conjunto de

Quadro 1 – Ensino-aprendizagem explícito da *compreensão em leitura* – Processo / Fases / Estratégias

PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE			
PHASES		STRATÉGIES	
		BUTS	OPÉRATIONS
PRÉLECTURE		planifier sa lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Activer ses connaissances antérieures • Faire des prédictions • Préciser son intention de lecture • Prendre conscience du contexte et de la tâche à accomplir • Faire le survol du texte
LECTURE	Au niveau de la phrase	lire des mots dont le sens est familier à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les mots lus fréquemment • Recourir aux indices du contexte et graphophonétiques • Lire par groupe de mots
		comprendre le sens des expressions et des mots peu courants	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les indices graphophonétiques • Interpréter les préfixes et les suffixes • Analyser les indices syntaxiques • Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau • Consulter un dictionnaire
		établir des liens dans la phrase	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la ponctuation • Se servir des indices grammaticaux • Interpréter le sens des marqueurs de relation • Déplacer un mot dans un groupe de mots • Séparer une longue phrase en unité de sens • Interpréter la référence: relations entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace
	Entre les phrases	établir des liens entre les phrases	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le sens des marqueurs de relation explicites • Interpréter le sens les marqueurs de relation implicites • Faire des inférences • Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau • Dédire les liens qui existent entre deux phrases lorsque l'information est implicite • Interpréter la référence: relation entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace
		établir des liens dans le paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager le sujet du paragraphe • Trouver l'idée principale explicite • Trouver l'idée principale implicite • Trouver les idées secondaires
	Au niveau du texte	gérer lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer sa compréhension • Souligner, surligner • Détecter une perte de compréhension • Récupérer le sens du texte après une perte de compréhension • Faire le lien entre ses connaissances et l'information lue • Demander de l'aide • Redire un passage dans ses mots • Prendre des notes
		comprendre le texte	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager le sujet du texte • Trouver l'idée principale explicite • Trouver l'idée principale implicite • Trouver les idées secondaires • Dégager la structure narrative • Dégager la structure du texte courant. • Créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures • Organiser les informations pertinentes en réseaux • Faire des inférences
	POSTLECTURE		dégager l'information
organiser les informations			<ul style="list-style-type: none"> • Résumer un texte • Organiser l'information dans un schéma conceptuel, une carte sémantique ou un graphique • Schématiser un texte • Utiliser la schématisation à closure
réagir au texte			<ul style="list-style-type: none"> • Réagir aux textes littéraires • Porter un jugement sur les informations contenues dans un texte • Objectiver son apprentissage • Évaluer sa compréhension

documentos referenciados de modo generalizado pela literatura científica sobre a CL – e cujas indicações correspondem às orientações programáticas relativas à problemática da CL no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo –, documentos esses que são pertença do Ministério da Educação de Saskatchewan (2000), Canadá (v. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml.html>).

Para lá das *estratégias cognitivas* e das *operações intelectuais*⁷⁴ correspondentes acima indicadas, ao longo do percurso de CL, e numa perspetiva tanto continuada como recursiva, o leitor deve recorrer a *estratégias metacognitivas*, isto é, técnicas intelectuais cujo propósito é, em termos de prioridade, permitir ao leitor(-aprendente) compreender como está a (aprender a) compreender (Figura 7).

Quoi?

Les stratégies métacognitives sont les outils que l'élève utilise pour comprendre comment il apprend.

Le lecteur ou la lectrice efficace a conscience du processus de lecture et de la façon dont il dégage le sens du texte. Il est maître de ses relations avec le texte et peut changer de stratégies de lecture selon ses besoins. Il lit de façon critique en suivant le développement de sa propre pensée parallèlement à sa compréhension du texte.

Les élèves d'une classe présentent généralement une grande gamme d'habiletés métacognitives en lecture; elles varient selon la maturité et l'expérience des lecteurs et des lectrices. Cet enseignement demandera un grand degré d'individualisation.

L'enseignement de la lecture en langue première doit développer ces connaissances métacognitives et aider les élèves à les exprimer, à la fois pour les maîtriser personnellement et pour aider leurs camarades à développer de nouvelles stratégies.

Les consultations et les entretiens personnels, les groupes de lecture, le journal, le portfolio de lecture sont des méthodes qui contribuent à développer ces habiletés de façon individuelle.

Stratégies métacognitives

- J'aborde le texte de façon active et critique.
- J'ai conscience de mes connaissances et de mes habiletés et je les applique pour mieux pénétrer le texte.
- J'engage un dialogue animé avec le texte ou l'auteur(e).
- Je connais mes forces et mes faiblesses.
- Je sais quand, pourquoi et comment appliquer mes stratégies de lecture.
- J'utilise de façon judicieuse mes connaissances sur la présentation des textes: genres, structures, etc.
- Je surveille ma compréhension: je sais quand le texte n'a plus de sens et je décide judicieusement de continuer ma lecture ou de m'arrêter pour vérifier ma compréhension ou comparer les informations.
- Je discute en connaissance de cause de mes stratégies métacognitives et de mes expériences avec le processus de lecture.

⁷⁴ Tendo em consideração os referenciais taxonómicos genéricos do domínio cognitivo, as *operações* «sont des aptitudes mentales spécifiques comprenant n'importe quel groupe d'actions, de changements, de traitements ou transformations de connaissances, d'intellections, d'attitudes, d'appréciations et d'intérêts, généralement employés dans une stratégie, dans le but de compléter la solution d'un problème relié à l'acte d'apprentissage, d'utiliser les résultats de l'apprentissage ou de communiquer ce qui a été appris» (Legendre, 1988 [1993: 1320]).

Pourquoi?

- L'enseignement des stratégies métacognitives permet à l'élève de prendre conscience des stratégies qu'il utilise et de voir dans quel contexte elles sont plus utiles.
- Les stratégies métacognitives permettent de faire prendre conscience à l'élève de sa façon d'apprendre, de ce qu'il utilise pour résoudre un problème et de vérifier ce qu'il a fait en situation d'apprentissage.
- Les stratégies métacognitives sont les stratégies qui permettent à l'élève de planifier sa lecture, d'évaluer et de gérer sa compréhension.

Quand?

- Lors de toute situation de lecture.
- Lors de la modélisation d'une stratégie.
- Lors d'un entretien personnel avec un ou une élève.
- Lors d'une consultation avec un ou une élève ou même avec un groupe d'élèves.
- Au cours d'une activité de lecture ou à la fin d'une activité de lecture.

Comment?

- J'amène l'élève à expliquer dans ses mots les stratégies qu'il utilise.
- Je discute des stratégies.
- J'incite les élèves à trouver la meilleure façon de s'y prendre pour répondre à une question ou pour résoudre un problème.
- Je reformule souvent dans mes propres mots un message écrit ou oral.
- Je modélise une stratégie dans différentes situations d'apprentissage.
- Je fais le lien entre un nouvel apprentissage et les connaissances et expériences antérieures de l'élève afin de rendre cet apprentissage signifiant.
- Je peux utiliser différents types de question lorsque j'interviens au niveau des stratégies:
 - Je questionne l'élève de manière à l'amener à identifier les stratégies qu'il utilise afin d'arriver à des stratégies plus efficaces:
 - Comment le sais-tu?
 - Comment fais-tu pour...?
 - À quoi penses-tu lorsque tu es face à une tâche de ce genre?»
 - Comment es-tu arrivé à cette réponse?
 - Comment as-tu obtenu cette réponse?
 - Ce questionnement devrait amener l'élève à déceler pourquoi certaines de ses stratégies sont efficaces alors que d'autres ne le sont pas:
 - Quelle démarche as-tu employée?
 - Peux-tu vérifier en faisant autrement?
 - As-tu déjà utilisé cette démarche dans une autre situation?

Figura 7 – Ensino-aprendizagem explícito da *compreensão em leitura* – Estratégias metacognitivas (Ministério da Educação de Saskatchewan, Canadá, 2000⁷⁵)

Pela sua relevância procedural, esses atos podem ser objeto de denominações operatórias de índole mais propriamente didáticas, ou seja, *pré-leitura ou antecipação de*

⁷⁵ V. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html#4> (v., supra, p. 50, nota de rodapé 73).

sentidos, leitura e produção de sentidos e avaliação do desempenho do leitor, desde que as atividades respetivas sejam perspectivadas como componentes de um todo interativo de carácter não apenas não descontinuado, mas também iterativo, isto é, um *percurso sequencial recursivo* (Ferrão Tavares, 2007: 89-94). Acresce que cada estratégia cognitiva inscrita nessas três fases do processo de CL deve ser objeto de esquadramento em função do conjunto das questões *o quê?*, *porquê?*, *como?* e *quando?*, de modo a balizar a representação cognitiva da dimensão procedural de cada estratégia.⁷⁶

Tendo em consideração que essas *estratégias* são qualificadas de *metacognitivas* impõe-se sublinhar que

[I]e terme *métacognition* a été proposé au milieu des années 70 [du XX^e siècle]. Depuis, on a vu apparaître toute une série de mots utilisant le préfixe ‘méta’: métacompréhension, métamémoire, métalinguistique, etc. Tous ces concepts sont en fait subordonnés au concept générique de métacognition par rapport à la cognition. La cognition fait référence au fonctionnement de l’esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l’information. La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu’un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus (...). Signalons que lorsqu’il s’agit de la métacognition appliquée à la lecture, on utilise habituellement le terme métacompréhension (Giasson, 1990 [2007: 152]).

Mais especificamente, a *metacognição* é tanto «[la c]onnaissance qu’on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche» como o «[p]rocessus mental dont l’objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d’activités cognitives que le sujet **vient d’effectuer ou est en train d’effectuer**^[77], soit un produit mental de ces activités cognitives» (Legendre, 1988 [1993: 834-835]). Atendendo ao carácter sequencial recursivo do ensino-aprendizagem da CL, importa referir que para que um indivíduo – no caso aqui em apreço, o *leitor* – «puisse prendre en charge consciemment et délibérément son fonctionnement cognitif, il lui faut remplir trois conditions» (Legendre, 1988 [1993: 836]):

1. Il doit connaître certaines choses: ▪ de lui-même (notamment, les ressources dont il dispose); ▪ de l’activité cognitive à accomplir (notamment, la nature et les objectifs de la tâche); ▪ et des façons de procéder pour l’accomplir (au sujet des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives). C’est le savoir métacognitif. 2. En cours de démarche intellectuelle, il gère ses activités cognitives selon un processus d’autorégulation, c’est-à-dire qu’il: ▪ active son savoir métacognitif par un dialogue intérieur; ▪ est conscient de ses expériences métacognitives, lesquelles lui servent de rétroaction (rétroaction endogène et interne); ▪ oriente et ajuste sa démarche cognitive en fonction de cette autorétroaction. 3. Lors de l’issue finale (la réussite ou

⁷⁶ Para aceder a uma abordagem demonstrativa do cruzamento do conjunto dessas questões estruturantes da CL, v. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html>; uma exemplificação de índole prototípica desta problemática de cruzamento dessas dimensões é objeto de apresentação sumária – a seguir – no âmbito da explicitação das *estratégias metacognitivas*.

⁷⁷ Sublinhado nosso: numa perspectiva de reforço dos teores das notas de rodapé 53 (p. 39), 59 (p.42) e 60 (p. 42) supra indicadas.

l'échec), il confronte la rétroaction externe qu'on lui renvoie à la rétroaction interne qu'il s'est donnée; il valide ainsi son propre jugement et enrichit son savoir métacognitif ainsi que ses mécanismes d'autorégulation (Legendre, 1988 [1993: 836]).

Nessa perspetiva, a «[p]ersonne qui lit et interagit avec le texte en intégrant ce qu'elle lit à des connaissances antérieures déjà en mémoire, en mobilisant et en modifiant au besoin ses connaissances et l'organisation de celles-ci» (Legendre, 1988 [1993: 786]), isto é, o *leitor autónomo* é

capable de mener une activité mentale de construction de sens et de structuration de la pensée, désireux de développer son esprit d'analyse et sa capacité non seulement de maîtriser des faits de sens mais aussi de découvrir diverses formes de relations (Legendre, 1988 [1993: 787]),

ou seja, para poder ser considerado um *leitor autónomo*, o *leitor*

doit être en mesure d'objectiver sa lecture, c'est-à-dire de prendre du recul et d'évaluer sa compréhension et sa perception du texte, ainsi que de juger de la pertinence et de l'intérêt des informations dégagées d'un texte compte tenu de son intention et enfin d'évaluer en quoi le texte contribue à sa connaissance et à sa perception du monde (Legendre, 1988 [1993: 787]).

Pese embora o facto de a perspetiva propriamente didáctica da CL centrar a atenção mais na dimensão *processo* do que na dimensão *produto* correspondentes, essa prioridade assume um carácter mais estratégico do que essencial, uma vez que não confere proeminência a uma dessas dimensões em detrimento da outra, na medida em que, numa ótica didactológica, essas duas dimensões são consideradas como reciprocamente complementares, porque

si le déroulement du procès est important dans la mesure où il conditionne la qualité du produit, où il est, pour partie, transférable à l'étude d'autres objets, il ne fait aucun doute (...) que le produit est essentiel, parce qu'il justifie toute l'opération mentale, en vue de réinvestissements ultérieurs. (...) [Le] projet vise le produit, par-delà le procès. Visant le procès, il condamnerait celui-ci à la circularité. En effet, c'est le produit qui met un terme au procès... et autorise l'ouverture d'un nouveau procès, à partir d'un autre objet et d'un autre projet. Le produit est donc la preuve que le procès a bien eu lieu. Il ne saurait être ramené à un dépôt factuel, encore moins à un résidu, dont on se débarrasse comme des cendres du foyer, après le joyeux feu de bois (Galisson, 1995: 10-11).

No sentido de corresponder a essa perspetiva didáctica, no quadro da CL torna-se incontornável atender aos *níveis de compreensão*, isto é,

[s]elon une conception récurrente des habiletés propres à la compréhension, ces habiletés sont organisées selon une hiérarchie de compréhension (...) [qui] distingue: la compréhension littérale ou la simple compréhension des informations et des idées explicitement fournies par le texte; la compréhension inférentielle ou interprétative, qui permet d'induire à partir des informations et des idées implicitement fournies par le texte; la compréhension critique, qui permet d'évaluer l'exactitude du texte lu grâce aux connaissances préalables du lecteur; la compréhension créative, qui correspond à l'habileté à appliquer les significations à sa propre vie (Legendre, 1988 [1993: 231]).⁷⁸

⁷⁸ Pelo facto de os NCL constituírem o núcleo da problemática do presente estudo, procede-se novamente à apresentação definitiva dos mesmos, apesar de o texto correspondente ser objeto de referência expressa no quadro do corpo textual da secção introdutória do presente RE (v., supra, p. 17), uma vez que a abordagem

No plano mais propriamente operativo do ensino-aprendizagem da CL, constata-se que «[p]oser des questions aux élèves a toujours fait partie des stratégies d'intervention utilisées par les enseignants en classe» e «[e]n lecture, les questions sont omniprésentes», embora se imponha referir o facto de que «[a]u cours des (...) années (...), le rôle des questions en lecture a été remis en cause», na medida em que, no âmbito do conjunto «[des] principaux reproches adressés aux questions utilisées dans le cadre de la lecture en classe» (Giasson, 1990 [2007: 224]), se impõe sublinhar os aspetos seguintes:

- A. On a d'abord reproché aux questions d'être trop littérales et de ne porter que sur des informations mineures du texte.
- B. On a également reproché aux questions de servir beaucoup plus à des fins d'évaluation qu'à des fins d'enseignement. En effet, l'objectif des questions posées en classe est assez rarement d'amener les élèves à faire un pas en avant dans leur démarche; il consiste plus souvent à tenter d'évaluer leurs connaissances. Concrètement, on verra dans une classe l'enseignant poser une question pour laquelle il a une réponse en tête. Il demande alors à un élève de répondre: si la réponse n'est pas celle qu'il attend, il demandera à un autre élève de répondre. Il passera ainsi d'un élève à l'autre jusqu'à ce que l'un d'eux donne la réponse attendue. (...) Peu d'enseignants peuvent dire qu'ils n'ont jamais, au moins par le passé, utilisé cette façon de procéder.
- C. Enfin, on déplore que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre à des questions et non de poursuivre un objectif personnel (Giasson, 1990 [2007: 224]),

contudo, não se pode omitir que

même si le rôle des questions a été remis en cause, la solution au problème ne consiste pas à bannir complètement ces dernières de la classe. Les questions posées avant, pendant et après la lecture auront toujours leur place. **Le problème**, en fait, **n'est pas de savoir si les enseignants doivent utiliser ou non les questions, mais plutôt de savoir comment, quand et où ils doivent le faire** (Giasson, 1990 [2007: 224])⁷⁹.

Sem deixar de considerar as taxonomias mais usuais que, à época da sua emergência, balizavam direta ou indiretamente as configurações das *questões*, o MCCL centra a sua atenção na taxonomia «connue sous le nom de classification R-Q-R (Relation-Question-Réponse)^[80]» e «comprend trois niveaux» (Giasson, 1990 [2007: 227]), mais especificamente:

1. La relation est **explicite et textuelle** (textually explicit) si la question et la réponse découlent toutes deux du texte **et** que la relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même. (...)

definitória em causa se inscreve, nesta fase do corpo textual do RE, no âmbito de uma explicitação mais precisa e detalhada do conceito de CL, designadamente em sede do MCCL.

⁷⁹ Sublinhado nosso.

⁸⁰ V. PEARSON, David & JOHNSON, Dale (1978). *Teaching Reading Comprehension*. London: Holt, Rinehart & Winston. Na sua versão original, a sigla da classificação é 'QAR' (ou 'Q.A.R'), cuja fórmula verbal extensiva apresenta duas configurações: *question and answer relationship* e *question-answer relationship(s)*.

2. La relation est **implicite et textuelle** (textually implicit) si la question et la réponse découlent encore toutes deux du texte **mais** qu'il n'y a pas dans le texte d'indice (...) [explicite] qui relie la question à la réponse. Cette catégorie exige l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur. (...)
3. La relation est **implicite et fondée sur les schémas du lecteur** (scriptally implicit) si la question seule découle du texte **et** que le lecteur utilise ses connaissances pour répondre à la question (Giasson, 1990 [2007: 227]),

sendo de sublinhar que «[à] ces trois types de R-Q-R», deve ser acrescentada «la catégorie 'intrusions textuelles' constituées de réponses empruntées au texte, mais qui sont sans rapport avec la question posée», bem como a categoria que reúne «'les intrusions' provenant des schémas du lecteur: ce sont des réponses qui sont issues des connaissances du lecteur, mais qui sont des réponses sans lien avec la question» (Giasson, 1990 [2007: 227]).

Acresce que, relativamente às suas dimensões de *processo e produto*, o MCCL considera ainda que «durant les périodes de lecture les questions occup[ent] une place très importante», sendo que «Durkin^[81] a classifié [c]es questions» em duas categorias, ou seja,

- 1) Si une question a des chances de faire évoluer l'élève dans ses habiletés de compréhension, cette question est classée sous la rubrique **enseignement**.
- 2) Si un enseignant, après avoir posé une question, ne fait rien avec la réponse si ce n'est de dire que la réponse est exacte ou non, cette question est classée sous la rubrique **évaluation** (Giasson, 1990 [2007: 234]),

sendo de referir ainda que «[l]es résultats des observations de Durkin ont révélé que très peu de questions [sont] destinées en réalité à l'enseignement de la compréhension» e «des questions d'évaluation, par contre, [sont] très nombreuses», estabelecendo, por conseguinte, «une distinction entre les questions sur le produit et les questions sur le processus» (Giasson, 1990 [2007: 234]) nos termos seguintes:

- 1) Une question sur le produit demande à l'élève de répondre des éléments de connaissances. Par exemple: 'Quel est le nom de...?', 'À quel endroit se passe l'histoire?'. Ce sont des questions d'évaluation.
- 2) Les questions sur le processus amènent l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse. Ces interrogations portent donc sur le processus même utilisé par l'élève lorsqu'il répond à la question d'enseignement^[82] (Giasson, 1990 [2007: 234]).

Relativamente à problemática das classificações essenciais e teleológicas das *questões*, o MCCL sublinha o facto de que as questões centradas no *processo* – sem que essas questões deixem de ter impacto no *produto* –, «amène les élèves à participer activement à

⁸¹ V. DURKIN, Dolores (1978-1979). What classroom observation reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533 et DURKIN, Dolores (1981). Reading comprehension instruction in five basal reading series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.

⁸² De entre o número considerável de exemplos apresentados, seguem-se alguns exemplos: «← Qu'est-ce qui te fait dire que...? – Qu'as-tu besoin de savoir pour comprendre la phrase? (...) – Qu'est-ce qui t'a permis de prédire ce qui est arrivé? (...) – Qu'est-ce qui peut t'aider à trouver le sens du mot...? (...) – Qu'est-ce qui t'a fait aimer l'histoire?» (Giasson, 1990 [2007: 234]).

leur compréhension du texte» (Giasson, 1990 [2007: 237]).

Numa perspectiva de síntese, por referência ao MCCL, modelo esse que é objeto de referência relevante nos textos programáticos do PLCM, enquanto disciplina escolar, nomeadamente no Ensino Básico português contemporâneo, impõe-se não apenas referir, mas também sublinhar que

[e]xiste uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o Mundo e sobre a vida. Ao falarmos sobre o que experienciamos, convocamos o nosso conhecimento linguístico para nos expressarmos, clarificando a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade. E (...) a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler. A escolha das estratégias de leitura apropriadas para o objectivo de leitura e para o tipo de texto a ler são igualmente importantes na compreensão obtida. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007: 11),

e, por conseguinte,

no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo (Sim-Sim, 2007: 11),

perspetiva essa que merece ser objeto de consideração reforçada, não apenas em termos declarativos, mas também – e sobretudo – em termos procedurais, no âmbito da disciplina escolar, cujo objeto é o PLCM, no âmbito do Sistema Escolar português.

CAPÍTULO 2

Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: uma investigação didactológica

Por emergir no ponto de confluência e conjugação da Didactologia das Línguas-Culturas em geral, da Didática do Português mais especificamente⁸³ e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente⁸⁴, o estudo, objeto de reportação no presente RE, releva de modo intrínseco da conceção de investigação didactológica, sendo por essa razão necessário proceder à apresentação e explicitação dos referenciais epistemológicos, educacionais e procedurais correspondentes, uma vez que, nos planos essenciais, estruturais, funcionais e teleológicos respetivos, importa atribuir à referida investigação marcas de veracidade e inteligibilidade.

2.1. Do paradigma à abordagem da investigação

A conceção da investigação⁸⁵ em Didactologia das Línguas-Culturas corresponde à configuração da disciplina enquanto domínio de saber sincrético

[• d'] **observation**, parce que, comme toutes les disciplines, elle est tenue de baliser, maîtriser son objet d'étude et que celui-ci est largement observable (...);
[• de] **conceptualisation/théorisation**, parce que l'observation et l'intervention ont besoin d'outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l'objet d'étude et agir sur lui (...);
[• d'] **intervention**, parce que, contrairement à la plupart des disciplines, elle observe, elle théorise non pour produire des connaissances à verser au trésor commun de la pensée humaine, mais, plus modestement, les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour intervenir sur un objet d'étude qu'il convient d'aider à suivre (ou précéder ?) l'évolution du monde (Galissou, 1994b: 128).

Numa perspetiva epistemológica, a Didactologia das Línguas-Culturas é uma disciplina praxeológica de conceptualização, uma vez que «la spécificité de la didactologie

⁸³ No âmbito do presente estudo, a *Didática do Português* inscreve-se na configuração epistemológica da *Didactologia das Línguas-Culturas* (Ferrão Tavares, 2007).

⁸⁴ No quadro deste estudo, o termo *supervisão pedagógico-didática* remete para o conceito de autoformação experiencial de índole reflexiva, científica e tecnicamente fundamentada.

⁸⁵ No quadro da epistemologia científica contemporânea, a *investigação* é o «[d]omaine ou ensemble d'activité méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données, en vue d'apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 1068]).

des langues-cultures est de réfléchir pour agir» e, por conseguinte, «sa visée est pragmatique», na medida em que «[p]artant du terrain (l'observation), elle s'en écarte par l'abstraction (la conceptualisation/théorisation), pour mieux y revenir (l'intervention)» (Galisson, 1994b: 128).

Tendo em consideração o carácter praxeológico de conceptualização da Didactologia das Línguas-Culturas, a investigação correspondente assenta, no plano epistemológico, num posicionamento paradigmático⁸⁶ de recíproca complementaridade das conceções *interpretativista* – uma vez que o *interpretativismo*, enquanto posição epistemológica, considera ser indispensável estabelecer uma distinção entre *objetividade* e *subjetividade* e reconhecer a existência do mundo real da experiência subjetiva, recorrendo para o efeito ao desenvolvimento de uma ciência interpretativa objetiva das experiências humanas subjetivas (Paillé, 2006) – e *construtivista* – por o *construtivismo* ser uma «[p]osition épistémologique qui conçoit la science comme une activité de construction de modèles rendant compte de phénomènes (observables ou non) et mettant l'accent sur le rôle de la raison, des théories et des langages formels dans ce processus» (Legendre, 1988 [1993: 255]) –, razão pela qual esse posicionamento pode ser qualificado de interpretativo-construtivista (Paillé & Mucchielli, 2003), pelo facto de a investigação correspondente proceder a um vaivém entre as perspetivas de perceção compreensiva e experienciação construtivista.⁸⁷

A adoção do paradigma interpretativo-construtivista pela investigação didactológica, até por oposição⁸⁸ ao *positivismo*, isto é, a «[t]héorie de la connaissance (...) qui limite la connaissance à l'observation des faits et aux relations établies entre eux» (Legendre, 1988 [1993: 1003]), teoria essa na qual assenta – por oposição pragmática ao *construtivismo* – o *realismo*, ou seja, a «[d]octrine selon laquelle la connaissance

⁸⁶ No âmbito da epistemologia científica contemporânea, por *paradigma* entende-se o «[e]nsemble d'énoncés ayant fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication et l'évolution, situant l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories et suggérant les pratiques appropriées» (Legendre, 1988 [1993: 955]).

⁸⁷ Da assunção desse posicionamento paradigmático de carácter misto resulta, no âmbito do estudo que informa o presente RE, a enunciação da hipótese teórica de índole percetivo-compreensiva e da hipótese praxeológica de natureza experiencial-construtivista constante no texto introdutório deste RE (v., supra, pp. 22-23).

⁸⁸ A conceção de (mútua) *oposição* dos paradigmas científicos não é objeto de um consenso epistemológico extensivo no âmbito da comunidade científica em geral e das diversas comunidades científicas em particular (Morin & Le Moigne, 1999), razão pela qual se recorre, no quadro do presente estudo, aos referenciais usualmente utilizados no âmbito da investigação educacional contemporânea, referenciais esses que se inscrevem num continuum epistemológico incompleto, cujos polos são o *positivismo* e o *construtivismo* (van der Maren, 1995).

scientifique porte sur une réalité objective qu'elle dévoile peu à peu et dont l'existence est indépendante de l'observateur» (Legendre, 1988 [1993: 1066]) – assenta não apenas no facto de o paradigma construtivista considerar que o conhecimento é o resultado de um processo de construção decorrente de uma ação no quadro de uma resolução de problema – tendo essa ação por base a formulação de uma hipótese teleológica, razão pela qual o conhecimento corresponde a uma verdade construída em função de um processo de arguição e, por conseguinte, deve descrever a ação no seu contexto, recorrendo para o efeito a raciocínios dialéticos e tateios, sendo então a validade do conhecimento resultante da compreensão dessa ação contextualizada – (Le Moigne, 1990), mas também de o paradigma interpretativista considerar que a realidade emerge da compreensão dos fenómenos e dos contextos correspondentes que o investigador indica e explora em função dos seus interesses e propósitos, conceção essa que permite defender que o conhecimento é o resultado de um duplo processo de interpretação, sendo o nível primeiro o da representação que os atores formam do objeto de investigação e o segundo o da interpretação dessas representações formadas pelos atores por parte do investigador (Perret & Séville, 2003)⁸⁹.

Face ao exposto, numa perspetiva comparativa e sintética, os paradigmas positivista, interpretativista e construtivista assumem configurações conceptuais e teleológicas distintas (Quadro 2).

Quadro 2 – Caracterização comparativa dos paradigmas epistemológicos

O		
POSITIVISMO	INTERPRETATIVISMO	CONSTRUTIVISMO
procura		
verificar / explicar / confirmar	compreender	construir
o conhecimento através do / da		
observação da causalidade	entendimento das representações do outro	descrição da ação <i>in fieri</i>
sendo a validade do conhecimento produzido resultante da		
demonstração	capacidade de empatia	argumentação

⁸⁹ No âmbito da investigação didactológica procura-se ultrapassar a posição estatutária e funcional da distinção das categorias de *ator* e *investigador*. A explicitação declarativa e procedural desta perspetiva didactológica é objeto de inscrição mais adiante no âmbito deste capítulo, uma vez que a autora do presente RE assume de modo sincrético esses dois papéis categoriais no quadro da abordagem praxeológica de conceptualização da investigação correspondente.

No plano gnosiológico, o *positivismo* assenta num posicionamento de ordem ontológico, na medida em que entende a realidade como uma verdade que pode ser objeto de conhecimento independente de quem procede à sua observação e à sua descrição, enquanto o *interpretativismo* e o *construtivismo* repousam num posicionamento de carácter fenomenológico, uma vez que a realidade é objeto de perceção pelo(s) sujeito(s), se bem que, para o paradigma interpretativista, essa perceção não possa deixar de ser sustentada pela interpretação correspondente por parte desse(s) mesmo(s) sujeito(s) e, para o paradigma construtivista, essa realidade tenha de ser objeto de experiência pelo(s) referido(s) sujeito(s) e, por conseguinte, ser dependente deste(s) porque a sua construção dele(s) depende.⁹⁰

Tendo em consideração que a investigação didactológica – pela sua configuração operatória tríptica de índole recursiva – releva de modo relativamente intrínseco do posicionamento paradigmático qualificado de interpretativo-construtivista, a «[o]pération mentale qui consiste à établir des liens logiques entre des propositions jugées comme vraies et d’autres propositions dont la vérité dépend de leur filiation avec les premières» (Legendre, 1988 [1993: 714]) –, ou seja, a *inferência*, assenta obrigatoriamente num «[p]oint de vue dans lequel on étudie un objet de recherche» (Legendre, 1988 [1993: 76]) – de ordem indutiva, uma vez que a *indução* é o «[p]rocessus d’exploration qui s’attarde à l’observation des faits particuliers en vue d’y percevoir éventuellement une logique d’ensemble» (Legendre, 1988 [1993: 713]).

Pela sua configuração operatória tríptica de carácter recursivo, o modo de inferência adotado pela Didactologia das Línguas-Culturas é a *abordagem indutiva*, uma vez que esta última consiste numa operação intelectual de exploração que procura transitar do nível particular para o nível geral – mais especificamente tanto do *efeito* para a *causa* como da *consequência* para o *princípio* –, contrariamente à *abordagem dedutiva*, porque esta é um modo de demonstração assente na conceção de que sendo a *hipótese* inicialmente indicada verdadeira, a *conclusão* não pode deixar de ser verdadeira. Pese embora a

⁹⁰ No âmbito das Ciências Humanas e Ciências Sociais contemporâneas, tem vindo a considerar-se que os diferentes posicionamentos paradigmáticos, anteriormente entendidos como diferentes e inconciliáveis, podem assumir um carácter de mútuo enriquecimento, na medida em que cada posicionamento acrescenta níveis de compreensão (Lee, 1999) e permite a emergência de concepções paradigmáticas – e abordagens tanto declarativas como procedurais – definidas como *ecuménicas* (Miles & Huberman, 1984 [2003]). No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, a adoção dessa perspetiva paradigmática de índole sincrética tem permitido a emergência do conceito de *ecletismo de princípio* (Puren, 1994), sendo a configuração epistemológica correspondente objeto de explicitação mais adiante neste capítulo, mais particularmente no quadro das questões relativas às abordagens de investigação.

relevância das abordagens indutiva e dedutiva enquanto inferências lógicas – porque repousam em proposições explícitas –, a investigação didactológica por se inscrever no quadro de uma situação de comunicação entre o(s) sujeito(s) e o objeto numa situação precisamente circunstanciada não pode abdicar de considerar a inferência dita não lógica que se traduz pela operação intelectual perceptiva que consiste em extrair conjecturas da observação, tendo por objetivo produzir sentido e propor novas conceptualizações rigorosamente elaboradas e validadas, isto é, a *abdução* (Grawitz, 1964; Chalmers, 1976; Koenig, 1993; Charreire & Durieux, 2003).

Embora sejam modos inferenciais aproximados, a *indução* e a *abdução* não se confundem, uma vez que a *abdução*, por ser uma inferência perceptiva, com funções de natureza explicativa e compreensiva, é um procedimento sobre o qual repousa a *indução*, enquanto inferência lógica (Chalmers, 1976)⁹¹. Por conseguinte, o procedimento *abdução* contribui para a exploração, porque executa um raciocínio explicativo e compreensivo, enquanto o procedimento hipotético-dedutivo da lógica serve para testar, porque executa um raciocínio que procura extrair uma conclusão de uma teoria (Charreire & Durieux, 2003).

No âmbito da investigação em Ciências Humanas e Sociais, embora se considere que o «objectivisme isole l'objet de recherche, introduit une séparation entre observateurs et observés (...) [et] se donne des objets de recherche qui acceptent les contraintes des méthodes d'observation assises sur la quantification» e o «subjectivisme prend le contre-pied de ces conceptions», na medida em que «l'objet n'est plus une entité isolée, il est toujours en interrelation avec celui qui l'étudie» e, por conseguinte, «les méthodes employées relèvent davantage de l'analyse qualitative» (Coulon, 1987: 50-51), a investigação didactológica – no seguimento da conceção adotada no domínio extensivo da Educação, nomeadamente desde a década de 80 do século XX, que entende essa distinção como equívoca e ambígua (Van der Maren, 1995) – não adota uma posição radical no âmbito do tratamento dessa matéria, uma vez que, no quadro do paradigma interpretativo-construtivista, os dados quantitativos devem ser entendidos como indicadores do sentido qualitativo da investigação (Galison, 1994b).⁹²

⁹¹ A *abdução* contribui para a *indução* do mesmo modo que o procedimento hipotético-dedutivo está ao serviço da inferência lógica qualificada de dedutiva (Chalmers, 1976).

⁹² No âmbito deste estudo, regista-se o recurso a um método quantitativo de índole estatística, cujos resultados são considerados como indicadores quantitativos subsidiários de validação da investigação-ação, situação essa objeto de explicitação na secção 3.3. do Capítulo 3 do presente RE.

Tendo em consideração que a Didactologia das Línguas-Culturas assenta no princípio de imbricação recursiva da *teoria* e da *prática* (Galissou, 1994b), o dispositivo de investigação do presente estudo elege a *investigação-ação*, ou seja, «the process of systematically evaluating the consequences of educational decisions and adjusting practice to maximize effectiveness» (McLean, 1995: 3), uma vez que

It focuses on changing practice to make it more consistent with the ideal; It gathers evidence of the extent to which the practice is consistent/inconsistent with the ideal and seeks explanations for inconsistencies by gathering evidence about the operation of contextual factors; It problematizes some of the tacit theories which underpin and shape practice (i.e., taken-for-granted beliefs and norms), and It involves practitioners in generating and testing action-hypotheses about how to effect worthwhile educational change (Elliot, 1991: 25),

até porque a integração do estudo da categoria didactológica *objeto* se inscreve no estudo do *processo (de ensino-aprendizagem)* correspondente (Galissou, 1994b).

Acresce que, no âmbito do presente estudo, pelo facto de a *agente-professora* da situação educativa de referência do estudo ser ao mesmo tempo a *agente-investigadora* desse mesmo estudo e, por conseguinte, a autora do presente RE, o dispositivo de *investigação-ação* corresponde de modo intensivo à conceção didactológica ideal do mesmo, isto é, o facto de que é desejável

qu'à terme les utilisateurs de la recherche en deviennent les producteurs, qu'entre chercheurs de terrain et chercheurs hors terrain les relations ne soient plus de hiérarchie, mais de complémentarité, la part des uns et des autres variant selon le type de recherche entreprise (Galissou, 1994b: 130),

até porque esse dispositivo acolhe em geral a existência dos «[c]hercheurs de terrain : ceux qui enseignent une langue-culture» e dos «[c]hercheurs hors terrain : ceux qui œuvrent dans le domaine, sans enseigner, effectivement, une langue-culture» (Galissou, 1994b: 129), razão pela qual «[l]es conditions [sont]⁹³ alors réunies pour que se dissipe le climat délétère de suspicion qui empêche les résultats de la recherche de s'inscrire dans les pratiques quotidiennes de terrain» (Galissou, 1994b: 130), sendo de sublinhar ainda que essa situação permite inscrever a *investigação-ação* deste estudo no âmbito de uma *autosupervisão pedagógico-didática* de índole não apenas *experiencial* e *reflexiva*, mas também *investigativa científica* e *tecnicamente fundamentada*.⁹⁴

⁹³ No texto original da citação, a forma verbal é *seraient* – modo: condicional; tempo: presente –, na medida em que o autor manifesta então um *desejo* ou uma *aspiração*... que, no caso aqui em apreço, assume um carácter de facto consumado, razão pela qual a forma verbal se encontra no presente do indicativo.

⁹⁴ Por decisão da orientação superior qualificada do Doutor Jacques da Silva, que assegurou a *supervisão científica* quer do estudo apresentado no presente RE, quer da *prática de ensino supervisionada* da professora estagiária, autora do referido RE, a *ação de supervisão científica* acima indicada adotou um carácter mais declarativo do que *operatório*, pelo facto de os estatutos funcionais de *agente-professor* da

Por conseguinte, o acionamento da investigação-ação didactológica verifica-se preferencialmente no quadro do correntemente designado *estudo de caso* (Galisson, 1994b)⁹⁵, enquanto «technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques» (Collerette, 1996: 78), e por ser uma configuração de investigação «ouvert[e] aux caractéristiques du monde réel», uma vez que, num *sistema integrado*, as suas «composantes n'ont pas à bien fonctionner», porquanto «elles sont comme on les trouve dans la réalité» (Collerette, 1997: 81).

Mais especificamente, «un cas n'a pas à être un exemple de quelque chose ou un modèle à suivre», porque «c'est d'abord et avant tout un système comportant ses propres dynamiques qui demandent à être explicitées et qui feront l'objet d'une recherche méthodique» (Collerette, 1997: 81), ou seja, «une des caractéristiques fondamentales de cette technique [est] de vouloir rendre compte de phénomènes qui se manifestent dans des contextes qui évoluent», na medida em que «[l']étude de cas cherche alors à faire apparaître la trajectoire suivie par les phénomènes étudiés afin d'en relever les particularités», até porque «une autre de ses caractéristiques [est] de chercher à décrire la complexité d'une situation afin d'éclairer les liens multiples et dynamiques qui unissent les divers éléments» (Collerette, 1997: 81). Mais,

[s]ouvent en recherche les exigences de contrôle obligent à réduire le nombre d'éléments considérés. Avec l'étude de cas, on s'efforce de faire l'inverse; on l'utilise précisément en vue d'entrer sur cette scène de la complexité pour en saisir les éléments et les processus les plus déterminants. L'étude de cas consiste donc à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse (Collerette, 1997: 81),

razão pela qual

[u]n des intérêts de l'étude de cas consiste alors à fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, ce qui permet de rendre compte de la complexité et de la richesse des situations comportant des interactions humaines, et de faire état des significations que leur attribuent les acteurs concernés (Collerette, 1997: 81).

Nas suas dimensões essenciais, estruturais, funcionais e teleológicas, o *estudo de*

situação educativa alvo da investigação e *agente-investigador* do estudo se encontrarem reunidos na pessoa da professora estagiária, facto esse que confirma a superação na prática da distinção didactológica dos conceitos de *chercheur de terrain* e *chercheur hors terrain* (Galisson, 1994b) (v., infra, secção 2.3. do Capítulo 2).

⁹⁵ No quadro da Didactologia das Línguas-Culturas, quando no figurino de *investigação-ação* o *chercheur de terrain* e *chercheur hors terrain* coincidem numa mesma pessoa, esse dispositivo passa a denominar-se *investigação-implicação* (Galisson, 1994b), problemática essa que não é objeto de abordagem no presente RE por uma questão de economia textual.

caso de índole didactológica encontra-se associado ao conceito de *situação educativa*, enquanto «[s]ituation contextuelle où se déroulent les processus d’enseignement et d’apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 1167]). No quadro da Didactologia das Línguas-Culturas, a *situação educativa* «s’inscrit dans un espace et dans un temps donnés» e pode ser objeto da esquematização definitória seguinte:

[D]ans un milieu institué (l’école) – produit d’un milieu instituant (la société) – où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l’agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d’apprentissage et d’enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l’autre (l’agent), à la maîtrise d’un objet ([la matière disciplinaire *langue-culture*]), réputé utile à l’éducation des individus qui forment la société (Galisson, 1994a: 33),

conceção essa que, por referência ao presente estudo, é a seguir objeto de contextualização detalhada.

2.2. Do contexto educativo ao contexto escolar da investigação

Da atualização da conceção didactológica genérica de *situação educativa* (Galisson, 1994a) resulta a conceção específica da situação educativa de referência do presente estudo, conceção esta que não pode dispensar um procedimento global de caracterização apropriadamente contextualizada (Quadro 3).

Quadro 3 – Situação Educativa de referência da Investigação

SITUAÇÃO EDUCATIVA			
CATEGORIAS DIDACTOLÓGICAS		COMPONENTES DA SITUAÇÃO CONTEXTUAL DO ESTUDO	
TRANSVERSAIS	NÃO TRANSVERSAIS		
TEMPO Tempos cronológicos, cronométrico e/ou psicológicos das categorias didactológicas não transversais	ESPAÇO Espaços políticos, sociais, económicos, linguísticos e/ou psicológicos	MEIO INSTITUINTE	
		Sociedade portuguesa em geral Sociedade vianesa em particular	
		MEIO INSTITUÍDO	
		Escola Básica 2,3 Frei Bartolomeu dos Mártires	
		SUJEITO	Alunos da Turma X do 8.º ano de escolaridade
	AGENTE	Professora Estagiária	
	GRUPO-CLASSE		
	OBJETO	CL/ PLCM – Disciplina de Português	

De acordo com o dispositivo consagrado no *Appareil conceptuel/matriciel de référence de la didactologie/didactique des langues et des cultures* (Galisson, 1990: 13), a caracterização da situação educativa de referência do estudo deve ser objeto de uma abordagem circunstanciada.

Sendo o *meio instituinte* formado «par l'ensemble des individus qui vivent dans un même espace, avec les mêmes institutions, sous les mêmes lois, qui se réclament de la même identité collective et se reconnaissent dans des valeurs communes», ou seja, o *meio social*, enquanto «système de valeurs qui (...) gouverne [l'école] et représente le macrocosme naturel auquel (...) aspirent [les sujets en formation/éducation]» (Galissou, 1990: 14), constata-se que o mesmo, no qual se inscreve a Escola Cooperante de referência deste estudo, não é objeto por parte deste meio instituído de uma consideração particular em termos educacionais, na medida em que o sítio eletrónico desse estabelecimento de ensino⁹⁶ não apresenta qualquer página específica sobre essa componente didactológica⁹⁷. Contudo, o Plano Anual de Atividades referente ao ano letivo de 2013/2014, no Quadro D – intitulado «Âmbito comunitário – Objetivos» – do número 1 da secção II correspondente, procede à indicação de que a Escola Cooperante em causa deve «[p]romover sistematicamente a criação de parcerias de carácter cultural, de promoção da saúde, de intervenção ambiental e de formação profissional com instituições, entidades e autarquias do tecido social envolvente», bem como «[p]romover a visibilidade da escola no seio da comunidade»; mais, no número 2 da secção acima indicada, regista-se o propósito de a Escola Cooperante assumir um «[c]ompromisso com a qualidade educativa», nomeadamente «intensificando a cooperação Escola-Família-Comunidade»⁹⁸. Pese embora a existência dessas declarações de intenção, a ausência de dados relativa a esta categoria didactológica no sítio eletrónico da Escola Cooperante de referência pode ser de certo modo compensada pela consulta de dados subsidiários no sítio eletrónico da Câmara Municipal de Viana do Castelo, nomeadamente na página da Carta Educativa do Concelho⁹⁹, apesar de os documentos nela incluídos, introduzidos em 2009, se reportarem aos anos civis de 2005 e 2006. Acresce que o tratamento das matérias constantes nessa página eletrónica se encontram repartidos por diversos documentos – tais como os intitulados «Caracterização Sócio-Económica e Urbanística»¹⁰⁰ e «Caracterização do Sistema de Ensino»¹⁰¹ –, sendo os dados apresentados relativos à primeira metade da primeira década do século XXI. Todavia, impõe-se sublinhar

⁹⁶ V. http://www.efbm.eu/portal/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=28

⁹⁷ Dados relativos à caracterização geográfica, social, económica e cultural do Distrito, do Concelho e da Cidade de Viana do Castelo, enquanto quadro societal instituinte da Escola Cooperante em causa, podem ser objeto de consulta no sítio eletrónico seguinte: [http://www.infopedia.pt/\\$viana-do-castelo](http://www.infopedia.pt/$viana-do-castelo) e <http://www.cm-viana-castelo.pt/>.

⁹⁸ V. http://www.efbm.eu/DOCS/PLANO_DE_ATIVIDADES.pdf (pp. 5-6).

⁹⁹ V. <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/carta-educativa-do-concelho>.

¹⁰⁰ V. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol1-Caracterizacao_Soci_Economica_e_Urbanistica%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol1-Caracterizacao_Soci_Economica_e_Urbanistica%20(6).pdf)

¹⁰¹ V. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol2-Caracterizacao_do_Sistema_de_Ensino%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol2-Caracterizacao_do_Sistema_de_Ensino%20(6).pdf)

que as informações veiculadas pela Carta Educativa do Concelho, com relevância para as registadas no documento intitulado «Caracterização do Sistema de Ensino», indicam que o *meio instituinte*, no qual a Escola Cooperante de referência do estudo desenvolve a sua ação, apresentava, em 2004, ano de referência dos relatórios respetivos, uma *situação genérica* cujos dados mais importantes apontam a existência de «situações de precariedade económica do agregado [familiar] e da comunidade», um «baixo nível de instrução da família», uma «reduzida valorização da escola» e uma «inexistência de ambiente propício ao estudo»¹⁰². De qualquer modo, esses documentos de referência acima indicados, não apresentam quaisquer informações explícitas referentes nem à relevância sistémica do PLCM em termos sociais, nem ao impacto dessa componente na disciplina de *Português* nos quadros educacional e educativo da Escola Cooperante em causa.

No que diz respeito ao *meio instituído*, que é «l'ensemble des personnes, des locaux, des espaces, des dispositions administratives, des interactions réciproques et permanentes qui peuplent et bornent leur microcosme journalier» (Galissou, 1990: 14), ou seja, neste caso, a Escola Cooperante – a Escola Básica 2,3 de Frei Bartolomeu dos Mártires¹⁰³ –, procura corresponder, enquanto *meio escolar*, às disposições inscritas no enquadramento normativo nacional correspondente, sendo de referir que o Plano Anual de Atividades relativo ao ano letivo de 2013/2014, no seu Quadro A – que tem por título «Âmbito curricular – Objetivos» – do número 1 da secção II correspondente, inclui de modo expresse a indicação do propósito de «[d]esenhar um sistema de critérios de atuação pedagógica confluentes, no sentido de valorizar e promover a Língua Portuguesa como ferramenta privilegiada de comunicação, socialização e aquisição de conhecimentos»¹⁰⁴, enunciado que, por se encontrar associado à dimensão denominada *aquisição de conhecimentos*, permite considerar a eventualidade de a *Língua Portuguesa* ser perspetivada, pelo menos em termos declarativos, enquanto *língua de escolarização*¹⁰⁵.

¹⁰² V. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Relatorio-Vol2-Caracterizacao_do_Sistema_de_Ensino%20(6).pdf

¹⁰³ No ano escolar de referência do presente RE – 2013/2014 –, a Escola Cooperante encontrava-se integrada no *Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior* (Viana do Castelo). Em função dos dados constantes nos documentos intitulados Projeto Educativo e Projeto Curricular do referido Agrupamento, cujos períodos de referência são os anos escolares de 2009/2013 e 2012/2013, respetivamente, o presente RE indica apenas os dados constantes no documento designado Plano Anual de Atividades do Agrupamento relativo ao ano letivo de 2013/2014.

¹⁰⁴ V. http://www.efbm.eu/DOCS/PLANO_DE_ATIVIDADES.pdf (p. 4).

¹⁰⁵ Apesar de se ter procedido – de modo reiterado em termos verbais quer orais, quer escritos – à solicitação às instâncias, para o efeito apropriadas, da Escola Cooperante para aceder ao(s) documento(s) correspondente(s) a esta problemática, essa solicitação não foi objeto de viabilização institucional em tempo útil oportuno dentro do quadro temporal do processo de produção escrita do presente RE.

Relativamente ao *objeto*, cuja construção «passe (...) par la description des finalités éducatives (...) et par la formulation des objectifs, pour aboutir à la détermination des contenus» e «[d]ans la mesure où les contenus à maîtriser sont de la langue et de la culture, une représentation ou une conception de la langue et de la culture en général est indispensable à la description de ces contenus» (Galisson, 1990: 17), importa indicar que, no quadro político-educacional, a *Constituição da República Portuguesa* (Assembleia da República [AR], 1976 [2005]¹⁰⁶) vigente, no seu Artigo 9.º referente às *tarefas fundamentais do Estado*, mais especificamente na alínea *f*) correspondente, estabelece o princípio de que ao Estado cabe a responsabilidade de «[a]ssegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa» (AR, 1976 [2005: 4643]). De modo a dar cumprimento a essa orientação constitucional, o poder legislativo nacional procurou definir a mesma de modo mais concreto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, aprovado em 1986, cuja denominação mais corrente é *Lei de Bases do Sistema Educativo*; mais especificamente, este último diploma legal determina, no âmbito dos *objectivos do ensino básico*, mais precisamente na alínea *g*) do seu Artigo 7.º, que esse nível de ensino deve «[d]esenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas» (AR, 1986 [2005: 3070]) e estabelece, no número 7 do seu Artigo 50.º – artigo esse intitulado *Desenvolvimento curricular* –, que «[o] ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário» possam contribuir «de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português» (AR, 1986 [2005: 3078]). Presentemente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Ministério da Educação e Ciência – a seguir identificado pelo acrónimo MEC –, 2012a)¹⁰⁷, que institui os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos Ensinos Básico e Secundário, determina, na alínea *n*) do seu Artigo 3.º, a «[v]alorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares» (MEC, 2012a:

¹⁰⁶ Objeto de diversas revisões, a *Constituição da República Portuguesa*, aprovada em 1976, apresenta na atualidade o texto resultante da sua sétima e última versão, cuja revisão data de 2005.

¹⁰⁷ O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, consagra a primeira – e, até ao momento, única – alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, sendo de sublinhar que os dados correspondentes constantes no presente RE são os da versão do primeiro diploma, na medida em que os dados em causa não foram objeto de qualquer alteração no diploma de revisão (v. <https://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015.pdf>).

3477). Importa ainda sublinhar que o *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009), em vigor no Sistema Escolar português no ano de 2013/2014, considera que «a aprendizagem do Português encontra-se directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva», sendo de referir que «[e]ntram nessa identidade colectiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar» (ME, 2009: 12); acresce que o mesmo documento programático indica que «a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia» e inclui «o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam» (ME, 2009: 13-14). Em relação ao objeto específico do estudo em causa, impõe-se referir que, pese embora o facto de o referido documento programático não contemplar qualquer registo do termo *compreensão em leitura*¹⁰⁸, é possível indicar a existência no texto correspondente de indicadores pontuais e, por conseguinte, esparsos que permitem considerar que o conceito de CL está latente no conjunto das orientações programáticas respetivas. Em primeiro lugar, e numa perspetiva genérica – que, por conseguinte, deve ser observada nos três ciclos do Ensino Básico –, constata-se que o documento programático em causa determina que por *leitura* deve entender-se «o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo», o que exige «vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.)», ou seja, «em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal» (ME, 2009: 16). Em segundo lugar, e tendo em consideração as competências referentes à *leitura* consideradas pela disposições programáticas como adquiridas pelos sujeitos-aprendentes nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico, o programa disciplinar em causa considera que no 3.º Ciclo desse nível de ensino «os alunos possuem já um elenco pessoal de leituras, relacionado quer com os seus interesses pessoais quer com as actividades e leituras escolares realizadas anteriormente», razão pela qual «[o] seu perfil de leitores

¹⁰⁸ O referido documento programático também não inclui qualquer registo dos termos que, de modo banalizado, são utilizados como sinónimos do termo *compreensão em leitura* (v., supra, secções 1.1. e 1.2 do Capítulo 1).

alarga-se e as suas competências aprofundam-se, procurando-se atingir uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e de interpretar textos» (ME, 2009: 113), apresentando-se, para o efeito, um conjunto de *resultados esperados* específicos (Figura 8), sendo possível inferir – precisamente por referência ao conceito de *compreensão inferencial* (Giasson, 1990 [2007]) – da leitura do conjunto textual que apresenta os referidos *resultados esperados*, que estes últimos constituem, num todo articulado, um *estádio de aprendizagem da (compreensão em) leitura* decorrente do atingimento dos *estádios de aprendizagem da (compreensão em) leitura* dos dois ciclos anteriores do Ensino Básico nacional.

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos. • Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas. • Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual. • Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos. • Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspectos relevantes da linguagem literária. • Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.
---------	--

Figura 8 – Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009) – 3.º Ciclo – Resultados esperados: *Leitura*

Mais concretamente, o documento programático em causa estabelece que ao *estádio de aprendizagem da leitura* (no término) do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem corresponder os resultados «[l]er com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequado», «[c]ompreender o essencial dos textos lidos» e «[l]er textos variados com fins recreativos» (ME, 2009: 23), sendo o *estádio de aprendizagem da leitura* (na conclusão) do 2.º Ciclo desse nível de ensino associado a resultados, de entre um elenco correspondente mais alargado, tais como «[p]osicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais

utilizados» e «[f]azer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo» (ME, 2009: 76). Numa perspetiva de especificação desses *resultados esperados por estágio de aprendizagem* no termo de cada ciclo do nível de ensino básico, o documento programático em causa inclui conjuntos de *descritores de desempenho*¹⁰⁹, cujos de dimensão mais alargada se constituem como referenciais que permitem considerar que o conjunto dos NCL¹¹⁰ é perspetivado no plano programático como um sistema algorítmico cujo acionamento se verifica mais no espaço sequencial linear de carácter crescente por ciclos e anos de escolaridade (Quadro 4) do que no quadro de uma mesma sequência didática independentemente do ciclo e do ano de escolaridade correspondente, desde que, neste último caso, se atenda ao nível de *desenvolvimento cognitivo* – isto é, o conjunto sistémico de «[t]ransformation et organisation des structures intellectuelles d’une personne» (Legendre, 1988 [1993: 338]) e que, no plano educativo evidencia o «[d]egré de maturité intellectuelle atteint par une personne» (Legendre, 1988 [1993: 339]) – associado ao nível de escolaridade respetivo.

Quadro 4 – Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009) – Competência específica: *Leitura*
Macrodescritores de desempenho por ciclo e anos de escolaridade

PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO (ME, 2009)									
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA <i>LEITURA</i>									
MACRO-DESCRITORES DE DESEMPENHO	CICLOS								
	1.º			2.º			3.º		
	ANOS								
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	X		X						
Ler para construir conhecimento(s)						X		X	
Ler para apreciar textos variados			X			X		X	
Ler textos literários						X		X	

¹⁰⁹ O referido documento programático procede ao esclarecimento seguinte: «[o] *descriptor de desempenho* apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer», razão pela qual, «[c]ada descriptor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)» (ME, 2009: 17).

¹¹⁰ V., supra, secção 1.3 do Capítulo 1.

Apesar de as *Metas Curriculares de Português*¹¹¹ (MEC, 2012e) referentes ao 8.º ano de escolaridade não se encontrarem em situação de aplicação obrigatória no ano escolar de referência deste estudo, mas que «contêm quatro domínios de referência no 1.º Ciclo e no 2.º (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita)» (MEC, 2012e: 4), impõe-se referir que os enunciados correspondentes – inscritos no domínio da *leitura* propriamente dito – contemplam os diferentes NCL, embora o carácter algorítmico dos mesmos não se inscreva numa sintaxe coesa em termos sistémicos, na medida em que os enunciados que se reportam, explícita ou implicitamente, à CL são objeto de disseminação textual, nomeadamente em função do carácter mais justapositivo do que combinatório da configuração quer conceptual, quer enunciativa das referidas *metas curriculares*.

Quanto ao *agente*¹¹² ou *agente-professor* «[qui] met en œuvre un enseignement, qui produit un effet direct sur l'apprentissage-procès et un effet indirect sur l'apprentissage-produit du [sujet] (apprenant) en particulier et du [groupe] (d'apprenants) en général» (Galisson, 1990: 19), importa referir que o Agente-Professor aqui em causa é uma Professora Estagiária, cuja *prática de ensino supervisionada*, inscrita na componente curricular de *Estágio* do curso de *Mestrado em Ensino de Português*¹¹³, foi objeto de execução, no decorrer do ano letivo de 2013/2014, na Escola Cooperante acima identificada, numa turma do 8.º ano de escolaridade, cuja Professora Titular tinha por responsabilidade assegurar, de acordo com as determinações normativas para o efeito

¹¹¹ Pese embora o facto de o documento instituinte das *Metas Curriculares* não proceder a uma definição conceptual correspondente, o referido documento declara que nas *metas curriculares* «são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares» (MEC, 2012b: 13952) de várias disciplinas, nomeadamente a de *Português*. Homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 3 de agosto (MEC, 2012c), as referidas *metas curriculares* são objeto de um calendário de implementação, sendo o ano letivo de 2014/2015 o ano letivo de aplicação das *Metas Curriculares de Português* referentes ao 8.º de escolaridade (MEC, 2012d).

¹¹² No quadro deste estudo, por *agente* entende-se o recurso humano designado pelo termo *professor*, uma vez que, por referência às meso-categorias da macro-categoria *agente*, o *agente-professor* é o elemento categorial com vontade acional própria. Apesar de o *programa institucional* e do *manual escolar* da disciplina de *Português* de referência da situação educativa do estudo serem recursos didactográficos que se inscrevem na categoria didactológica *agente*, aos mesmos foi consignado um papel de carácter acessório no quadro da situação contextual em causa, situação essa que é objeto de descrição na secção 3.1. e de discussão na secção 3.2. do Capítulo 3 do presente RE. Mais, o Agente-Professor considerado na situação contextual em causa é a Professora Estagiária, na medida em que a Orientadora Cooperante de Português da mesma, Professora do e no estabelecimento de ensino, no qual foi executada a *prática de ensino supervisionada* da referida Professora Estagiária, não tomou parte da investigação-ação que informa o presente RE, tendo permitido, contudo, à Professora Estagiária, nomeadamente enquanto Professora Titular do Grupo-Turma em causa, o *espaço* e o *tempo* de ensino-aprendizagem possíveis correspondentes para a realização da investigação-ação alvo do estudo objeto de reportação no presente RE.

¹¹³ V., supra, p. 11, notas de rodapé 1 e 3.

apropriadas, a função de Orientadora Cooperante. Impõe-se referir ainda que o conjunto de 10 aulas de 90 minutos, isto é, um total de 900 minutos (15 horas) de aula, dinamizado pela referida Agente-Professora¹¹⁴ se inscreve num conjunto de aulas anual, cuja carga horária semanal foi de 225 minutos (3 horas e 75 minutos), carga horária semanal essa que, ao ser objeto de multiplicação por (aproximadamente) 36 semanas¹¹⁵, corresponde a uma carga letiva anual de 8.100 minutos (135 horas) para a disciplina de *Português* do 8.º ano de escolaridade, determinação global essa que atribuiu ao Professor Estagiária um exercício de *prática de ensino supervisionada – in loco e in vivo* – que corresponde a 10% da totalidade da componente letiva da referida disciplina, sendo que os 90% restantes dessa componente foram assegurados pela Orientadora Cooperante de Português da Professora Estagiária, na sua qualidade Professora Titular do Grupo-Turma respetivo. Acresce que, para lá da carga horária da *prática de ensino supervisionada* executada *in loco e in vivo* pela referida Professora Estagiária, esta última teve de proceder à observação presencial de um conjunto de 12 aulas de 90 minutos, isto é, um total de 1.080 minutos (18 horas) de aula, dinamizadas pela Orientadora Cooperante¹¹⁶, o que representa 13% da totalidade da componente letiva da referida disciplina, situação essa que, por conseguinte, proporcionou à Professora Estagiária um total de 1.980 minutos (33 horas) de contacto com o grupo-turma, ou seja, 24% do total da carga horária letiva da referida disciplina, sendo que, por referência ao conjunto de horas de contacto total da Professora Estagiária com o Grupo-Turma, 54.5% e 45.5% correspondem a contactos em regime de observação e regime de lecionação, respetivamente¹¹⁷. Em função da situação

¹¹⁴ De acordo com as disposições regulamentares aplicáveis, o conjunto de 10 aulas em causa deve ser objeto de distribuição ao longo do ano letivo (4, 4 e 2 aulas nos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos, respetivamente); v. alínea *b*) do número 2 da secção I do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa (v., supra, p. 11, nota de rodapé 3).

¹¹⁵ No quadro do diploma normativo de índole ministerial, atualmente em vigor, o *calendário escolar* de índole anual dos Ensinos Básico e Secundário deve assegurar um mínimo de 180 dias de atividades escolares, atividades essas nas quais se encontram incluídas as atividades letivas em *sala de aula*, configuração topográfica e curricular essa que assume, de um modo evidente, um carácter extensivo e intensivo praticamente absoluto (ME, 2002). Para efeito de contagem dos tempos escolares a seguir apresentados, importa sublinhar que o referencial de 36 semanas indicado constitui um valor temporal que assume um carácter de *média por aproximação*, o que determina, por conseguinte, que os indicadores temporais associados a esse referencial se encontram afetados por esse mesmo valor médio aproximado.

¹¹⁶ Em função das disposições regulamentares então vigentes, o conjunto de 12 aulas em causa deve ser objeto de distribuição ao longo do ano letivo (5, 4 e 3 aulas nos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos, respetivamente); v. alínea *a*) do número 2 da secção I do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa (v., supra, p. 11, nota de rodapé 3).

¹¹⁷ Relativamente à categoria didactológica *agente*, os dados temporais referidos neste tópico não se encontram inscritos no tópico referente à categoria didactológica *tempo*, uma vez que – para lá de esta

apresentada, infere-se que a *prática de ensino supervisionada* da Professora Estagiária não pôde deixar de observar a configuração paradigmática da prática de ensino da Orientadora Cooperante, enquanto Professora Titular do Grupo-Turma em causa, de modo a não provocar situações de disjunção essencial, estrutural, funcional e teleológica no plano da sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade letiva no seu conjunto, situação essa que contribuiu de modo decisivo para o carácter extremamente contractivo, em termos de espaço e tempo, da realização da *intervenção pedagógica e didática*¹¹⁸ prevista no quadro regulamentar do Estágio. Apesar de a Professora Estagiária ter procurado desenvolver uma prática de ensino em concordância com os referenciais didactológicos abordados no quadro das Unidades Curriculares de Didática do Português (I e II)¹¹⁹ e Seminário de Investigação em Português (I e II)¹²⁰, Unidades Curriculares essas inscritas no plano curricular do curso de Mestrado em causa, esses referenciais apenas puderam ser objeto de consideração no âmbito do projeto de *intervenção pedagógica e didática* acima referido. Quanto às meso-categorias *recursos didactográficos*, em particular o *manual escolar*, e *recursos técnicos*, mais especificamente os recursos multimédia e hipermédia, importa sublinhar que, no quadro da sequencialidade linear global da prática de

última categoria ser transversal às restantes categorias do conjunto didactológico correspondente (v., infra, p. 78, nota de rodapé 127) – esses dados, enquanto indicadores, procuram explicitar a repartição da totalidade da carga letiva partilhada pela Professora Titular e a Professora Estagiária em causa.

¹¹⁸ V., supra, p. 12, nota de rodapé 7.

¹¹⁹ Confrontada com a necessidade de incluir neste RE, e mais concretamente nesta secção do documento, uma perspetiva sintética da orientação programática das referidas Unidades Curriculares (por referência aos anos escolares de 2012/2013 e 2013/2014), os Mestrandos – a seguir indicados por ordem alfabética – Bruno José Franco da Silva, Cláudio Alexandre Almeida Macedo e Sandra Cristina Ferreira Simões solicitaram aos Docentes dessas Unidades Curriculares – Doutor Jacques da Silva e Doutora Marlène da Silva e Silva – a produção de um texto sucinto para o efeito, sendo esse texto o seguinte: «Numa perspetiva sintética, os referenciais didactológicos, enquanto componentes programáticos das Unidades Curriculares de Didática do Português I e II do plano curricular do ‘Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário’ da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, conferem prioridade aos *objetos didáticos* em detrimento dos *objetos metodológicos*, sendo que estes dois conceitos podem ser explicitados nos termos seguintes: ‘[I]es objets méthodologiques sont constitués de manières de faire (méthodes, procédés, approches et démarches) prédéterminées et figées, parce qu’ils ont été élaborés dans le cadre d’une méthodologie constituée’, enquanto ‘[I]es objets didactiques sont de taille et de niveaux de complexité très variables, mais ce qui les différencie des objets méthodologiques, c’est qu’ils ont conservé la faculté de se réorganiser en interne afin de s’adapter à des environnements d’enseignement-apprentissage différents’ – v. Puren, Christian (2012). ‘Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle’ (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/>), pp. 4-5; a adoção desta perspetiva corresponde à configuração praxeológica de conceptualização da Didactologia das Línguas-Culturas (disciplina de intervenção genérica absoluta), por oposição à configuração praxeológica de aplicação da Didática das Línguas-Culturas (disciplina de intervenção genérica relativa)»; v. igualmente, supra, p. 17, nota de rodapé 18).

¹²⁰ De acordo com o teor da nota de rodapé imediatamente anterior, importa sublinhar que os referenciais programáticos destas Unidades Curriculares correspondem à conceção didactológica de *investigação* (v., supra, secção 2.1. do Capítulo 2).

ensino anteriormente referida, o *manual escolar*¹²¹ assumiu uma função relevante em termos de configuração de índole estruturante do ensino-aprendizagem disciplinar, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, e os recursos multimédia e hipermédia não desempenharam qualquer papel de relevo no quadro do ensino-aprendizagem disciplinar acima indicado.

Em relação ao *sujeito*¹²² ou *sujeito-aprendente*¹²³ «[qui] est la composante nodale de l'action éducative, puisqu'il en est conjointement la fin (c'est lui que vise l'éducation) et le moyen (il est à lui-même son propre outil d'accès à la connaissance)» e «puisque l'ensemble du système éducatif est organisé à son intention» (Galisson, 1990: 22), impõe-se proceder à caracterização do conjunto dos Sujeitos-Aprendentes – ou Grupo-Turma – correspondente à situação educativa de referência do estudo aqui em causa. O referido Grupo-Turma, que era então constituído por um conjunto de 23 elementos – 13 e 10 elementos dos géneros feminino e masculino, respetivamente –, cuja faixa etária corresponde ao intervalo de 12-15 anos – 3, 18 e 2 elementos com, por essa mesma ordem, 12, 13 e 15 anos de idade –, apresentava um *estilo de aprendizagem coletivo*¹²⁴ de índole marcadamente indutiva¹²⁵,

¹²¹ No quadro da Escola Cooperante em causa e por referência à disciplina de *Português* do 8.º ano de escolaridade, o *manual escolar* adotado no ano letivo de 2013/2014 foi o seguinte: Paiva, A. M., Barroso de Almeida, G., Jorge, N. & Gonçalves Junqueira, S. (2012). *(Para)Textos – Língua Portuguesa 8.º Ano*. Porto: Porto Editora.

¹²² No quadro deste estudo, a categoria didactológica *sujeito* corresponde ao conjunto dos Alunos da situação contextual em causa, Sujeitos-Alunos esses agrupados numa mesma turma (ou *grupo-turma*); a letra de identificação institucional correspondente, por razões de ordem não apenas jurídico-administrativa, mas também – e sobretudo – ético-educacional, é objeto de substituição pela letra *X* (símbolo de *incógnito*), de modo a assegurar o anonimato do conjunto dos referidos Sujeitos-Alunos; contudo, a autenticidade quer do Grupo-Turma em causa, quer das referências associado ao mesmo incluídas no presente RE, foram objeto de constatação, *in loco* e *in vivo*, pelo Supervisor Científico do referido RE, na sua qualidade de Supervisor Científico de Português da Faculdade da Professora Estagiária no quadro da prática supervisionada desta última.

¹²³ Numa perspetiva científica preponderantemente programática, no quadro do presente RE, o termo *sujeito-aprendente* inscreve-se prioritariamente no âmbito propriamente didactológico, ou seja, um quadro centrado na categoria vital da situação educativa que é o *sujeito*, sendo este último considerado enquanto *pessoa* que se encontra em *situação de aprendizagem*, sem atender ao seu estatuto educacional de índole administrativa (Legendre, 1988 [1993: 66]); por conseguinte, o termo *sujeito-aluno* viabiliza em termos verbais um conceito que se insere de modo prioritário nos domínios disciplinares da *Administração Escolar* e da *Gestão Escolar* (Legendre, 1988 [1993: 478]), embora a unidade lexical *aluno* seja objeto, nomeadamente no contexto societal português, do fenómeno de banalização lexical – essencial e funcional – nos discursos educacionais e educativos em geral e didáticos em particular.

¹²⁴ No âmbito do presente estudo, o termo *estilo de aprendizagem* é o «[m]ode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 1196]); o *estilo de aprendizagem* é qualificado de *individual* quando «[il] décrit la manière d'apprendre d'une personne» e *coletivo* quando «[il] décrit la manière d'apprendre de l'ensemble ou de la majorité des membres d'un groupe» (Legendre, 1988 [1993: 1197]).

¹²⁵ Esta qualificação do *estilo de aprendizagem coletivo* do Grupo-Turma de referência do presente estudo decorre dos procedimentos de conceptualização-teorização sistémicos dos indícios recolhidos pela

razão pela qual a abordagem procedural de ensino executada pela Agente-Professora, no âmbito da *intervenção pedagógica e didáctica* prevista no quadro regulamentar do Estágio, procurou adotar um procedimento estratégico que consiste em «présenter au[x] sujet[s] une pluralité d'exemples particuliers», de modo que os sujeitos-aprendentes possam «inférer une connaissance plus générale et englobante» (Legendre, 1988 [1993: 320]).

Em relação ao *grupo-classe*¹²⁶, ou seja, o conjunto alargado constituído pelo *grupo-turma* – este último enquanto reunião de um determinado número de *sujeitos-aprendentes* – e o *agente-professor* (Galissou, 1990), no caso da situação educativa em causa, o mesmo não conseguiu libertar-se do impacto da configuração de índole binária da prática de ensino –, pese embora o facto de esta última ter sido objeto de uma atenção cuidada, tendo em vista providenciar a sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade letiva correspondente, assegurada, por um lado, em termos mais extensivos e intensivos, assim como de modo mais preponderante no plano decisório, pela prática de ensino da Professora Titular do Grupo-Turma e, por outro lado, em termos mais esporádico e contractivo, e, por conseguinte, mais dependente das prescrições da referida Professora Titular pela prática de ensino da Professora Estagiária. Mais, o facto de o ensino-aprendizagem disciplinar, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, não ter prescindido da relevância de índole estruturante do manual escolar então adotado, não permitiu potenciar a emergência da autonomia quer substantiva, quer processual e procedural do ensino-aprendizagem do PLCM por parte do Grupo-Classe, constituindo, por conseguinte, a *intervenção pedagógica e didáctica*, prevista no quadro regulamentar do Estágio, uma situação extraordinária – promovida pela Professora Estagiária e oportunamente secundada pelo Grupo-Turma – no plano da regularidade didáctica e metodológica instituída de modo quer extensivo, quer intensivo no quadro da anualidade da situação educativa em causa.

Professora Estagiária no quadro do processo de observação das aulas; contudo, importa sublinhar que a abordagem procedural de ensino implantada, nomeadamente no quadro de sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da prática de ensino, na sua dimensão de *atividade letiva*, anteriormente referida, não correspondeu de modo extensivo e intensivo com o carácter indutivo do referido *estilo de aprendizagem coletivo*, uma vez que essa abordagem procurou «présenter au[x] sujet[s] une connaissance générale, un principe, une règle avant d'en étudier des applications particulières ou des exemples spécifiques» (Legendre, 1988 [1993: 320]), situação essa resultante de forma sustentada da conceção dedutiva do manual escolar acima indicado, porque esse recurso didactográfico assumiu uma relevância operatória estruturante do ensino-aprendizagem do objeto disciplinar em causa.

¹²⁶ No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, a categoria *grupo-classe* corresponde à visão global que integra as categorias *sujeito* e/ou *grupo-turma* (enquanto conjunto dos *sujeitos-alunos* singulares) e *agente* (esta última categoria não se restringindo à meso-categoria *agente-professor*, uma vez que, por exemplo, um *agente multimédia* e/ou *hipermédia*, com estatuto e função de *recurso didáctico* pode não necessitar – de modo parcelar ou integral – a presença e/ou a participação do *agente-professor*).

Quanto ao *tempo*¹²⁷, e tendo em consideração o carácter transversal desta categoria didactológica por referência às restantes categorias didactológicas (Galissou, 1990: 1994a), o enquadramento temporal institucional de índole escolar, isto é, o ano letivo de 2013/2014, da situação educativa em causa delimitou, por exemplo, em termos cronológicos e cronométricos o estabelecimento da sequência e da duração de um conjunto de diversos elementos, tais como a extensão e a intensão da carga horária (anual, trimestral, semanal...) da disciplina escolar de *Português* e, por conseguinte, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, do PLCM, da prática de ensino – quer no seu todo, quer da distribuição e da repartição das séries respetivas pela Professora Titular e pela Professora Estagiária –, das atividades de ensino e aprendizagem, singulares e/ou cooperativas, dentro e fora da (sala de) aula¹²⁸ de *Português*... e da *intervenção pedagógica e didática*, prevista no quadro regulamentar do Estágio, executada pela Professora Estagiária.

Relativamente ao *espaço*¹²⁹, elemento categorial que apresenta igualmente um carácter transversal às restantes categorias didactológicas (Galissou, 1990: 1994a), na sua dimensão física, representa, no caso da situação educativa em causa, circunscrição da *aula de Português* à *sala de aula*, esta última enquanto «[s]alle aménagée pour l’enseignement à un groupe d’élèves» (Legendre, 1988 [1993: 187]). No quadro do Sistema Escolar nacional, essa localização tem assumido uma configuração, tanto extensiva como intensiva, de aquartelamento de índole institucional, nas suas dimensões educativa e didática. Consequentemente, a configuração proxémica predominante, então implantada, desde o início do ano letivo em causa, em termos extensivos e intensivos, e cuja primazia resultou do quadro prescritivo da sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade de carácter letivo anteriormente indicado, impôs de modo decisivo que a

¹²⁷ No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, a categoria *tempo* e *espaço* inscrevem-se um quadro tipológico complexo, na medida em que assumem estatutos categoriais de índole transversal relativamente às restantes categorias didactológicas, que estas últimas sejam objeto de abordagem em termos intracategoriais e/ou intercategoriais. Para aceder a uma abordagem mais específica e pormenorizada das problemáticas referentes a essas duas categorias didactológicas, v. LOISEAU, Yves (2002). *De l’incidence de l’espace et du temps dans l’enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères*. Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).

¹²⁸ O conceito de *sala de aula* releva do domínio da *Administração Escolar*, da *Gestão Escolar* e da *Gestão do Ensino* (Legendre, 1988 [1993]) e, por conseguinte, inscreve-se na categoria didactológica *meio instituído*, quando entendido como o *espaço físico* reservado fundamentalmente à realização do processo de ensino-aprendizagem escolar de um objeto (Galissou, 1990). Por seu lado, o conceito de *aula* encontra-se associado a um espaço de carácter mais vivencial, isto é, «une vie communautaire et des activités et exercices collectifs» (Legendre, 1988 [1993: 187]), cuja realização se verifica de um modo geral no *meio instituído*, na sua componente física denominada *sala de aula*.

¹²⁹ V., supra, nesta página, nota de rodapé 127.

*distância didática*¹³⁰ entre a Agente-Professora Titular ou a Agente-Professora Estagiária e o(s) Sujeito(s)-Aprendente(s), de acordo com a estrutura e a organização topológicas da sala de aula respetivas, tenha adotado um carácter sistémico de prevalência *pública* em detrimento das dimensões funcionais *social e pessoal*¹³¹, configuração essa que determinou a instituição de um figurino fundamentalmente assente na «passation de consignes» e no «contrôle du groupe» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666), tendo, por um lado, por recurso operatório sistemático praticamente absoluto o questionamento dedutivo e, por outro lado, conferido ao *agente-professor* o monopólio da função interrogativa, situação essa que não foi objeto de alteração no âmbito da *intervenção pedagógica e didática*, prevista no quadro regulamentar do Estágio, exceto no plano do questionamento, uma vez que este último adotou uma perspetiva de índole mais indutiva.

Apresentados, explicitados e caracterizados os contextos educacativo e escolar, nos quais se desenvolveu a investigação-ação do estudo, objeto de reportação no presente RE, o conjunto das informações correspondentes assume em termos de prioridade estratégica

¹³⁰ Neste contexto, a *distância* «est ‘didactique’, *lato sensu*, non parce qu’elle est spécifique d’un objet de savoir particulier, mais parce qu’elle joue un rôle régulateur dans la relation didactique» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666-667) e, no espaço físico denominado *sala de aula* – no sentido banalizado do termo – é «une fonction de la distance euclidienne, de l’orientation du corps et de celle du regard», ou seja, «[l]’élève et le maître seront d’autant plus proches l’un de l’autre (...) que leurs regards seront convergents, que leur posture sera face à face, et bien sûr que leur distance physique sera courte» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666), uma vez que, no quadro da conceção euclidiana de *distância*, «[p]ar exemple, lorsqu’un objet est à 50 centimètres de nous, devant nous, il est subjectivement plus proche que s’il se trouve à 50 centimètres derrière nous», razão pela qual «[n]otre notion de distance devra donc intégrer, d’une manière générale, l’orientation du corps du locuteur par rapport à celui de l’allocutaire» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666).

¹³¹ Atendendo ao facto de que «la proximité sociale traduite par les distances physiques entre les individus est le reflet direct des relations sociales et des statuts établis au sein des groupes, que ce soit chez les animaux (...) ou chez l’homme», no quadro dos estudos proxémicos referentes às situações educativas, entende-se que as configurações de *distância* «sont (...) contraintes par l’environnement propre de la classe et sa topologie, et par la nécessité (parmi d’autres) de contrôle social et didactique que leur usage, par le professeur, doit atteindre», sendo possível adotar uma tipologia proxémica a seguir indicada, na medida em que, no quadro da Educação, a mesma tem vindo a ser objeto de referência consolidada: (a) a configuração *pública* considera que «[l]e lieu choisi pour le contrôle du groupe-classe est souvent le même, surtout en début de séance. On peut noter que chaque phase collective est précédée par le déplacement du maître vers le même lieu stratégique : tout se passe comme si le maître, par son positionnement à cet endroit, signifiait aux élèves qu’il va s’adresser au groupe. La distance entre le maître et les élèves varie suivant la position des élèves dans la salle de classe, mais elle n’est jamais inférieure à 1 mètre»; (b) a configuração *social* corresponde à situação na qual «[l]e maître anime un petit groupe d’élèves, qui sont (...) réunis autour des tables. La distance est comprise entre 30 centimètres et 1,20 mètre. Comme la distance n’est pas la même suivant la position des élèves autour de la table, il semble que pour ‘égaliser’ les distances maître-élève le maître utilise le regard. Lors de ses interventions, il ne tourne pas son regard vers les élèves les plus proches. S’il doit malgré tout le faire, on note un recul du maître qui lui permet de ne pas se retrouver sur un mode proche»; (c) a configuração *pessoal de não proximidade* é «[l]a distance [qui] est ‘à bout de bras’. Cette configuration ne dure que très peu de temps et semble utile au contrôle des déplacements des élèves et de leurs discours parasites»; (d) a configuração *pessoal de proximidade* que é uma «relation d’aide» estabelece que «[l]a distance est inférieure à 30 centimètres. Cette configuration n’est jamais maintenue très longtemps (quelques secondes en général). Elle est assez rare» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 665-666).

uma função compreensiva das circunstâncias de enquadramento da referida investigação-ação, situação essa que implica proceder, numa perspetiva de complementaridade, à indicação do design e do roteiro correspondentes.

2.3. Do design ao roteiro da investigação

Do cruzamento do paradigma epistemológico e da abordagem metodológica da investigação didactológica e dos contextos educativo e escolar da situação educativa alvo do presente estudo, sempre por referência ao quadro de confluência e conjugação da Didactologia das Línguas-Culturas em geral, da Didática do Português mais especificamente e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, impõe-se sublinhar que a investigação-ação em causa, nomeadamente em termos de trabalho de campo propriamente dito, ao estabelecer uma relação de recíproca complementaridade da *abordagem analítica* – «[qui] focalise l’attention sur [l]es composantes [d’un phénomène] et de ses interrelations internes plutôt que de le considérer dans son ensemble» (Legendre, 1988 [1993: 77]) – e da *abordagem sintética* – «qui s’intéresse particulièrement à l’ensemble plutôt qu’aux composantes [d’un phénomène, d’un problème, d’une question]» (Legendre, 1988 [1993: 93])¹³² do *ensino-aprendizagem* do PLCM, nas suas dimensões quer de *processo*, quer de *produto*, assenta no princípio de inter-relação dessas duas dimensões, perspetiva essa que pode ser objeto da problematização seguinte:

La prééminence du procès ou du produit ? Si le déroulement du procès est important dans la mesure où il conditionne la qualité du produit, où il est, pour partie, transférable à l’étude d’autres objets, il ne fait aucun doute (...) que le produit est essentiel, parce qu’il justifie toute l’opération mentale, en vue de réinvestissements ultérieurs. (...) [Le] projet vise le produit, par-delà le procès. Visant le procès, il condamnerait celui-ci à la circularité. En effet, c’est le produit qui met un terme au procès et autorise l’ouverture d’un nouveau procès, à partir d’un autre objet et d’un autre projet. Le produit est donc la preuve que le procès a bien eu lieu. Il ne saurait être ramené à un dépôt factuel, encore moins à un résidu, dont on se débarrasse comme des cendres du foyer, après le joyeux feu de bois (Galissou, 1995: 10-11)¹³³.

Tendo em consideração o enquadramento tanto essencial como processual acima indicado, procede-se a seguir à apresentação conjugada do *design* – ou seja, a arquitetura

¹³² Importa referir que «[l’]analyse et la synthèse sont deux formes de pensée en relation d’interdépendance», na medida em que «[l]a synthèse, sans l’analyse, constitue une démarche privée du sens de l’immédiat, du partiel, alors que l’analyse, sans la synthèse, est une démarche privée du sens du média, de la vision de l’ensemble, du tout» (Legendre, 1988 [1993: 93]).

¹³³ Procede-se novamente à apresentação deste referencial epistemológico, apesar de o texto correspondente ser objeto de referência expressa no quadro do corpo textual da secção 1.3. do capítulo primeiro do presente RE (v., supra, p. 55), porquanto a abordagem do referencial em causa se inscreve, nesta fase do corpo textual do RE, não no âmbito da conceção processual da problemática didática da CL, mas no quadro da explicitação, precisa e detalhada, do conceito de investigação no domínio da Didactologia das Línguas-Culturas.

das componentes – e do *roteiro* – isto é, o percurso conceptual e operatoriamente sinalizado – do plano de investigação do estudo que informa o presente RE, recorrendo para efeito a uma configuração sinóptica, sob a forma de um painel tríptico (v., a seguir, Quadros 5, 6 e 7).

Atendendo à conceção operatória tríptica de carácter recursivo da Didactologia das Línguas-Culturas,

- a primeira etapa do percurso investigativo corresponde à dimensão constituinte de *observação* da disciplina, uma vez que «l'importance de l'observation tient (...) à ce qu'elle sert à poser les problèmes» (Galissou, 1994b: 128), ou seja, neste caso, constatar a (in)existência integral ou parcelar de práticas escolares, mormente de ensino-aprendizagem dos NCL no âmbito da disciplina de *Português* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português (Quadro 5);

Quadro 5 – Design e roteiro da investigação – Fase 1: *Observação*

FASE 1			
OBSERVAÇÃO			
ESTÁDIO DE LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DE PARTIDA			
OUTUBRO DE 2013 – JANEIRO DE 2014			
OBJETIVOS DE MEDIAÇÃO	ETAPAS PROCEDURAIS	OPERADORES HUMANOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Inventariar as práticas escolares eventuais de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, instituídas no quadro da situação educativa de referência da investigação; • Constituir a problemática da inclusão ou não inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, instituídas no quadro da situação educativa de referência da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo verbal escrito, <i>in loco e in vivo</i>, da presença eventual de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, instituídas no quadro da situação educativa de referência da investigação; • Produção verbal escrita da problemática da inclusão ou não inclusão de práticas de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, em função dos dados decorrentes do registo verbal escrito executado na componente etapica anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora Estagiária • Professora Estagiária <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;"> + Supervisor Científico (colaboração subsidiária) </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha das práticas escolares eventuais de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, instituídas no quadro da situação educativa de referência da investigação, através da transcrição verbal escrita dos indicadores verbo-comportamentais correspondentes, nos modos de <i>observação não participante</i> e <i>observação participante</i>; • Composição verbal escrita da transmutação do objeto empírico (<i>problema</i>) da inclusão ou não inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, instituídas no quadro da situação educativa de referência da investigação, em função dos dados resultantes do processo de levantamento das práticas escolares eventuais acima referido.
Referenciais operatórios <ul style="list-style-type: none"> • Dimensões da investigação da e em Didatologia das Línguas-Culturas (Galissou, 1994b); • Categorias e modos operatórios da Didatologia das Línguas-Culturas – AC/MRD/DLC (Galissou, 1990, 1994a); • Compreensão em leitura (Giassou, 1990 [2007]); • Métodos e técnicas de <i>observação</i> em Educação (De Ketele & Roegiers, 1991 [2009]; Van der Maren, 1995 [1996]); • Métodos e técnicas de <i>observação de aulas em Didatologia das Línguas-Culturas</i> (Ferrão Tavares, 1999; Puren, 1999). 			

- a segunda etapa do percurso investigativo corresponde à dimensão constituinte de *conceptualização-teorização* da disciplina, porquanto essa componente estrutural «fabrique elle-même ses outils» e, por conseguinte, «crédibilise l'observation et alimente l'intervention» (Galissou, 1994b: 128), ou seja, neste caso, conceber, tendo por ponto de partida os dados proporcionados pela fase anterior, um plano de ação suscetível de proceder, numa ótica de superação e/ou de maximização e otimização de carácter integral ou parcelar, à inclusão de práticas escolares, nomeadamente de ensino-aprendizagem, dos NCL no âmbito da disciplina de *Português* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português (Quadro 6);

Quadro 6 – Design e roteiro da investigação – Fase 2: *Conceptualização-Teorização*

FASE 2			
CONCEPTUALIZAÇÃO-TEORIZAÇÃO			
ESTÁDIO DE INTERFACE: SITUAÇÃO DE PARTIDA – SITUAÇÃO DE INTERVENÇÃO			
FEVERERO DE 2014 – ABRIL DE 2014			
OBJETIVOS DE MEDIAÇÃO	ETAPAS PROCEDURAIS	OPERADORES HUMANOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer, em termos sistémicos e prospetivos, o impacto da não inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, instituídas no quadro da situação educativa de referência da investigação; • Engendrar o projeto de intervenção suscetível de incluir práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assinalamento em termos verbais escritos das vantagens potenciais da inclusão – e, por conseguinte, de modo indireto, das desvantagens da não inclusão – de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação; • Constituição do projeto de intervenção que tem por propósito demonstrar, <i>in loco e in vivo</i>, as vantagens <i>de facto</i> da inclusão – e, por conseguinte, de modo indireto, as desvantagens da não inclusão – de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora Estagiária • Professora Estagiária + Supervisor Científico (colaboração subsidiária) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração das potencialidades da inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, recorrendo, para o efeito, a uma abordagem didatológica de casos-exemplos inscritos nas situações contextuais objeto de <i>observação não participante e observação participante</i> executadas no patamar étápico anterior; • Construção planificada do projeto de intervenção para efeito de inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, recorrendo, para o efeito, a procedimentos inscritos na abordagem didatológica correspondente centrados em casos-alvo inseridos em situações contextuais objeto da prática de ensino da Professora Estagiária.
<p>Referenciais operatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensões da investigação da e em Didatologia das Línguas-Culturas (Galissou, 1994b); ▪ Categorias e modos operatórios da Didatologia das Línguas-Culturas – AC/MRD/DLC (Galissou, 1990, 1994a); ▪ Compreensão em leitura (Giasson, 1990 [2008]). 			

- e a terceira etapa do percurso investigativo corresponde à dimensão constituinte de *intervenção* da disciplina, porque, sendo esta última uma disciplina praxeológica, «l'intervention est [s]a raison d'être» (Galissou, 1994b: 128), isto é, tem por propósito «intervenir sur son objet d'étude» (Galissou, 1994b: 130), ou seja, neste caso, executar – numa perspetiva global – práticas escolares, nomeadamente de ensino-aprendizagem, da CL no âmbito da disciplina de Português no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português (Quadro 7).

Quadro 7 – Design e roteiro da investigação – Fase 3: *Intervenção*

FASE 3			
INTERVENÇÃO E VALIDAÇÃO			
ESTÁDIO DE EXPLORAÇÃO			
MAIO DE 2014			
OBJETIVOS DE MEDIAÇÃO	ETAPAS PROCEDURAIS	OPERADORES HUMANOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desencadear o projeto de intervenção, concebido (<i>lato sensu</i>) no espaço e no tempo da segunda componente do patamar etápico anterior, de modo a proceder à inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação; • Averiguar, em termos criteriosos e normativos, a relevância operatória, nas suas dimensões essenciais, funcionais e teleológicas, das ações inscritas no projeto de intervenção, acionado na primeira componente deste patamar etápico, para efeito de inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concretização operatória do projeto de intervenção para efeito de inclusão, <i>in loco e in vivo</i>, de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação; • Comprovação eventual da relevância operatória, nas suas dimensões essenciais, funcionais e teleológicas, das ações inscritas no projeto de intervenção referente à inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora Estagiária • Professora Estagiária 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução planificada do projeto de intervenção para efeito de inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, assente em procedimentos inscritos na abordagem didatológica correspondente centrados em casos-alvo inseridos em situações contextuais objeto da prática de ensino da Professora Estagiária; • Expressão verbal escrita das perceções dos Sujeitos-Aprendentes da relevância operatória, nas suas dimensões essenciais, funcionais e teleológicas, da inclusão de práticas escolares de ensino-aprendizagem dos níveis de CL, no âmbito da disciplina de <i>Português</i>, no quadro da situação educativa de referência da investigação, recorrendo, para o efeito, a um inquérito (instrumento: <i>questionário</i>) e, consequentemente, a uma abordagem de índole estatística dos dados correspondentes.
<p>Referenciais operatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensões da investigação da e em Didatologia das Línguas-Culturas (Galissou, 1994b); • Categorias e modos operatórios da Didatologia das Línguas-Culturas – AC/MRD/DLC (Galissou, 1990, 1994a); • Compreensão em leitura (Giassou, 1990 [2007]); • Inquérito (instrumento: questionário); análise estatística descritiva – Escala de tipo Likert (De Ketele & Roegiers, 1991 [2009]; Van der Maren, 1995 [1996]). 			

Tendo em consideração o enquadramento tanto paradigmático como metodológico, bem como os referenciais correspondentes inscritos no design e no roteiro da investigação didactológica que informa o estudo objeto do presente RE, no capítulo subsequente, consta a reportação da *intervenção pedagógica e didáctica* respetiva, a qual se encontra instituída em termos regulamentares no âmbito da disciplina escolar de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.

CAPÍTULO 3

Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: um estudo de caso didactológico

O *estudo de caso*, objeto de reportação no presente RE, alicerça-se numa investigação que, na sua vertente de *trabalho de campo* propriamente dito, se posiciona no quadro da conceção didactológica da Educação em e pelas Línguas-Culturas em geral e da Didática do Português em particular – com recurso complementar a uma ótica formativa que se insere no âmbito da supervisão pedagógico-didática correspondente –, numa perspetiva praxeológica de conceptualização constituída pelo conjunto processual *observação, conceptualização-teorização e intervenção*.

O referido processo de investigação didactológica, na sua dimensão propriamente operatória, considera as macrofases e os propósitos respetivos seguintes:

– Na macrofase de *observação* – que constitui o primeiro momento estrutural do processo investigativo –, procedeu-se a um levantamento das informações estruturantes, prioritariamente de índole descritiva, das práticas escolares de CL¹³⁴ eventuais comumente executadas no quadro do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de *Português*, mormente no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português, de modo a identificar e determinar a configuração mais predominante do recurso às referidas práticas escolares de CL, bem como à declinação-tipo destas últimas no quadro da situação educativa de referência da prática de ensino supervisionada da autora do presente RE, na sua qualidade de Professora Estagiária;

– Na macrofase de *conceptualização-teorização* – que corresponde ao segundo momento estrutural do processo investigativo –, procedeu-se à caracterização, numa perspetiva de carácter indutivo, das práticas escolares de CL no quadro disciplinar e institucional no espaço do qual se verificou a observação didactológica do referido processo de investigação, investigação, com vista a determinar de modo circunstanciado quer a

¹³⁴ Importa indicar e sublinhar que o conceito de CL de referência no quadro da dimensão mais operatória da investigação didactológica, objeto de reportação no presente RE, é o denominado *modelo contemporâneo de compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007]), razão global essa pela qual a sigla CL não abrange, no quadro deste capítulo terceiro do presente RE, quaisquer outras noções da unidade lexical complexa *compreensão em leitura* (v. capítulo primeiro deste RE).

existência das práticas escolares em causa, quer uma proposta de conceção e construção de um *projeto de intervenção pedagógica e didática* de otimização e maximização das práticas de CL eventuais já instituídas ou, na ausência de verificação dessas práticas escolar, de introdução prototípica das mesmas;

– Na macrofase de *intervenção* – que suporta o terceiro momento estrutural do processo investigativo –, procedeu-se à execução do *projeto de intervenção pedagógica e didática* concebido e construído no quadro da macrofase de investigação anterior, com o propósito de constatar em que medida quer o *processo*, quer o *produto* desse projeto de intervenção, devidamente calibrados em função da situação educativa de referência da prática de ensino supervisionada anteriormente indicada, são suscetíveis de contribuir para a adoção sistémica, mais extensiva e intensiva, da CL no quadro disciplinar do PLCM no âmbito do último ciclo do Ensino Básico português, tendo essa contribuição por objeto um processo de validação e/ou infirmação, parcelar e/ou integral, correspondente, sempre à luz dos referenciais educacionais, didactológicos e didáticos da abordagem da problemática do estudo objeto de reportação no presente RE.

3.1. Da omissão à incontornabilidade dos níveis de compreensão em leitura em Português

Tendo a prática de ensino supervisionada da autora do presente RE, na sua qualidade de Professora Estagiária, ter sido realizada, no ano escolar de 2013/2014, no âmbito do enquadramento educacional e didático instituído pela Professora Titular, nos termos da configuração genérica constante na secção 2.2. do capítulo segundo deste RE, impõe-se reiterar o facto de essa prática de ensino da Professora Estagiária não se ter podido afastar dos referenciais do modelo de prática de ensino da Orientadora Cooperante, na sua qualidade de Professora Titular do Grupo-Turma, no qual teve de se inscrever a prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, de modo a não proporcionar e/ou concretizar a emergência de situações de desencontro de ordem essencial, estrutural, funcional e teleológica no plano da sequencialidade normativa das dimensões de índole quer substantiva, quer formal do conjunto das atividades e dos procedimentos de ensino no quadro da anualidade letiva correspondente.

No quadro da primeira macrofase da investigação didactológica – *observação* –, que decorreu entre o início do mês de outubro de 2013 e o final do mês de janeiro de 2014, essa macrofase investigativa teve por objetivos prioritários, por um lado, proceder à

identificação e ao registo das práticas escolares eventuais de CL no âmbito da disciplina de *Português*, práticas escolares eventuais essas implantadas no âmbito da situação educativa de referência da investigação, enquanto situação no âmbito da qual se processou a prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, e, por outro lado, proceder à construção da problemática da inclusão ou não inclusão dessas práticas escolares de CL nos espaços disciplinar e institucional em causa. Para proceder à concretização dos propósitos investigativos nucleares desta primeira macrofase da investigação, foi executado um conjunto de procedimentos de registo verbal escrito, *in loco* e *in vivo*, da presença eventual de práticas escolares de CL, no âmbito da disciplina de *Português*, implantadas no quadro da situação educativa de referência da investigação, recorrendo, para o efeito, ao levantamento dessas práticas escolares eventuais, através da transcrição verbal escrita dos indicadores verbo-comportamentais correspondentes, sendo relevante aqui referir novamente que essas práticas escolares observam a configuração da prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática então instituída pela Orientadora Cooperante, enquanto Professora Titular do Grupo-Turma.¹³⁵

Tendo em consideração que a prática de ensino regular de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária não incluiu quaisquer registos essenciais, estruturais, funcionais e teleológicos de afastamento das prescrições do referido manual escolar¹³⁶, designadamente em matéria de CL, perspectiva essa adotada pela Escola Cooperante para a disciplina e para o ano de escolaridade em causa, os registos correspondentes, mormente os que se inscrevem na macrofase de *observação* da investigação didactológica aqui considerada, evidenciam a observância das referidas prescrições não apenas no plano declarativo, mas também – e sobretudo – no plano procedural, sendo essa observância objeto de explicitação descritiva subsequente, recorrendo-se para o efeito a um caso exemplar que releva de numa sequência de ensino-aprendizagem dinamizada pela Professora Estagiária.

O manual escolar anteriormente referido – e identificado, de ora em diante, no quadro

¹³⁵ No âmbito tanto da conceção como da planificação da dimensão mais propriamente operatória da investigação (v., supra, pp. 81, 82 e 83 do presente RE: *design e roteiro da investigação*), procedeu-se à indicação expressa de itens cujos enunciados incluíram *ab initio* quer a adjução do adjetivo *eventual* aos lexemas nominais *práticas escolares* e *presença*, quer à indicação, em posição de mútua alternativa, das fórmulas verbais *inclusão* ou *não inclusão* das referidas *práticas escolares*, na medida em que não pôde deixar de ser considerada então *a priori* a inexistência – de índole potencial ou até mesmo objetivamente previsível – de práticas escolares de inclusão da CL no âmbito disciplinar em causa.

¹³⁶ A constatação da situação em causa corresponde à conclusão investigativa de que as práticas prescritas nos manuais escolares são objeto de aplicação de índole sistémica no plano das práticas escolares correspondentes (Castro, 1999).

deste RE, pela sigla MPTLP8 (isto é, *Manual (Para)Textos – Língua Portuguesa – 8.º ano*) – inclui um texto intitulado «Não gostamos de ser apenas espectadores», texto esse que se integra no quadro da sua Unidade 1: «Comunicadores do século XXI» (Figura 9).

1

Notícia

Guia do Professor

PRÉ-LEITURA

1.1. Um blogue é um registo feito online. O bloguista escreve artigos ou posts e disponibiliza-os na Internet.

1.2. Resposta pessoal.

1. Ao longo do texto que vais ler, noticia-se a criação de um blogue.

1.1. Explica em que consiste e para que serve um blogue.

1.2. Refere blogues que conheças e as respetivas temáticas.

25

30

35

40

45

50

“Não gostamos de ser apenas espectadores”

Quatro amigos criaram um blogue onde analisam o mundo que os rodeia

Carina Leal

João Bernardo Parreira, Henrique Candeias, Pedro Figueiredo e José Salvado. São amigos e frequentam o 8.º ano, em Coimbra. Têm 12 e 13 anos, mas sentem-se “como adultos”, diz o Henrique. O gravador não os assusta, muito pelo contrário. Têm entusiasmo na voz. Partilham as suas ideias com uma convicção que é de assinalar.

Criaram, recentemente, um blogue. Desde então, têm contactado afincadamente o nosso jornal, a fim de o dar a conhecer, isto porque acreditam que é importante a divulgação. [...] Estes jovens partilham a forma como apreendem, pensam e veem o mundo.

“Nós nunca gostámos de nos resignar apenas às decisões que os outros tomam, sem ter uma opinião ‘formada.’” Quem o diz é o João Bernardo, que acrescenta: “não gostamos de ser apenas espectadores. A Internet é um mundo. Utilizamos o blogue para expressar as nossas opiniões sobre variados assuntos”. Sim, asseguram estar a aprender, até porque, ao explorarem o que é do seu interesse, estão a crescer.



O João Bernardo trata a política e economia. Já abordou a questão do Orçamento de Estado. “Gostei muito. Fez-me perceber que tinha de investigar e saber cada vez mais”. É com “interesse e desilusão” que tem acompanhado os desenvolvimentos dos últimos tempos. “Não percebo como supostos adultos estiveram tanto tempo para se entender em relação a um documento que é da máxima importância para o país. Eu sou uma criança e a mim parece-me uma briga de recreio”. É decidido nas afirmações.

Religião e educação são temas para o Henrique Candeias. Contudo, o Metro Mondego não lhe passou despercebido. Considera “vergonhoso, o governo falar de TGV, uma obra muito mais cara e menos necessária, já que temos o Alfa, e deixar de lado o Metro Mondego, que é muito mais preciso. É vergonhoso prometer e não cumprir. Também acontece, muitas vezes, o Governo dizer que não vai aumentar os impostos e depois aumenta”, comenta.

O Pedro Figueiredo gosta de tecnologia. Dá as suas opiniões sobre ela. “O que

56

25

30

35

40

45

50

mais me agradou escrever foi sobre um supercomputador chinês. Reparei que a China é uma grande potência mundial e criou um computador que vai servir para a organização do país”.

Por sua vez, as palavras do José Salvado vão ao encontro do desporto nacional e internacional, bem como de assuntos espanhóis (“como sou espanhol”, diz ele). Já escreveu sobre o Polvo Paul e o desporto que pratica: hóquei em patins.

Abordam, em conjunto, assuntos que encaram como sendo de interesse, para si e para a sociedade em geral. Redigem a pensar “no desenvolvimento futuro do país”, comunica o Henrique. “É a nossa forma de, talvez, poder contribuir para o desenvolvimento do país e de incentivar as crianças como nós a participar civicamente e a interessar-se pelos assuntos de amanhã”, completa o João Bernardo.

Têm recebido *feedback*. Alguns comentários de incentivo, outros nem tanto. “É bom sermos criticados”, assegura o João Bernardo, que aproveita para deixar uma mensagem: “queríamos agradecer aos que comentaram e aos que o vão fazer. Que façam críticas construtivas, para que possamos melhorar e aprender cada vez mais”. É isto mesmo que querem: é aprender mais e melhor e olhar para o futuro de um país que é o seu. Por isso, incentivam os que têm a mesma idade que eles a interessarem-se por assuntos que, à partida, são mais sérios e próprios do mundo dos adultos. Porque “amanhã” são eles os adultos.

in Diário de Coimbra, 10 de novembro de 2010 (com supressões)

ORIENTAÇÕES DE LEITURA

1. Lê o seguinte texto, que aborda dois dos formatos de notícia que podem ser encontrados na imprensa atual.

Notícia

As notícias fortes (ou “*hard news*”) informam de forma objetiva sobre factos recentes, densos e complexos. São geralmente redigidas utilizando a **técnica da pirâmide invertida**, sendo compostas por **título** (acompanhado ou não de antetítulo e/ou subtítulo), **lead** (que deve responder às perguntas: *o quê? quem? quando? onde?*), e **corpo da notícia**, que apresenta os factos por ordem decrescente de importância.

As notícias leves (ou “*soft news*”) focam temas “leves” e visam o entretenimento dos leitores. Estas notícias podem não ser redigidas de acordo com a técnica da pirâmide invertida.

1.1. Em que formato incluirias esta notícia? Justifica.

2. Assinala a resposta correta, de acordo com o sentido da notícia.

2.1. Os quatro amigos contactaram o *Diário de Coimbra* porque pretendiam...

a. ser entrevistados pela jornalista Carina Leal.
 b. aprender a ser jornalistas e a expor opiniões.
 c. pedir um patrocínio ao jornal.
 d. divulgar o blogue que criaram.

2.2. Os rapazes construíram o blogue para...

a. comentar assuntos da atualidade, de interesse para todos.
 b. contribuir para o desenvolvimento tecnológico do país.
 c. incentivar outras crianças a criarem blogues.
 d. expor as suas opiniões livremente, sem receber críticas.

2.3. Na linha 10, o advérbio “*afincadamente*” pode ser substituído por...

a. com irregularidade. c. educadamente.
 b. com persistência. d. timidamente.

2.4. A frase “*Nós nunca gostámos de nos resignar apenas às decisões que os outros tomam, sem ter uma opinião ‘formada’.*” (ll. 15-17) significa que...

a. João, Henrique, Pedro e José não gostam de obedecer a ordens.
 b. estes rapazes gostam de refletir sobre a atualidade, formando uma opinião própria.
 c. os quatro rapazes se consideram resignados.
 d. depois de refletirem sobre a atualidade, estes rapazes não gostam de obedecer a quem não partilha das suas opiniões.

3. Como encaram os autores do blogue as críticas recebidas?

4. Explica o apelo que os quatro rapazes, no final do texto, fazem aos adolescentes da sua faixa etária.

4.1. Relaciona esse apelo com o título do texto.

Guia do Professor

ORIENTAÇÕES DE LEITURA

1.1. Esta notícia poderia ser incluída no grupo das notícias leves, pois tem um tema “leve”, visando o entretenimento do leitor.

2.1. d.

Guia do Professor

2.2. a., 2.3. b.; 2.4. b.

3. Os alunos encaram as críticas recebidas como algo de construtivo, com um espírito de aprendizagem.

4. Os autores do blogue aconselham os jovens a interessarem-se mais por assuntos que, normalmente, pertencem ao mundo dos adultos.

4.1. Os quatro rapazes não gostam de ser apenas espectadores, ou seja, de assistir de forma apática e passiva ao que se passa à sua volta; pelo contrário, preferem intervir ativamente no mundo que os rodeia, através do blogue.

Figura 9 – MPTLP8 – «Unidade: Comunicadores do século XXI» – «Subunidade: Notícia» (pp. 56-58 – adaptação da configuração gráfica)

No plano da CL, a prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, por ter a obrigação de observar a prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática correspondente – teve então de assegurar o exercício ritualista de interpelar de modo geral os membros do Grupo-Turma, após a *leitura em voz alta* – enquanto primeiro contacto com o texto na sua dimensão verbal executada por alguns membros do referido Grupo-Turma –, através de fórmulas preestabelecidas, tais como *Quanto ao vocabulário do texto, existe alguma dúvida?, Há alguma dúvida em termos de vocabulário?, Há alguma palavra e/ou expressão que não tenham compreendido? e/ou Relativamente ao vocabulário, há alguma dúvida?*. Concluída essa abordagem de carácter prioritariamente atomístico e descontextualizado da componente lexical do texto¹³⁷, a Agente-Professora tinha então a obrigação de passar a executar o conjunto das atividades prescritas no MPTLP8¹³⁸, devendo as respostas a serem fornecidas pelos Sujeitos-Aprendentes corresponder – tanto quanto possível – às respostas constantes no «Guia do Professor», cujas informações se encontram registadas «nas margens laterais do manual» (MPTLP8, 2012: s.p. – v., na terceira página no caderno inicial intitulado «Apresentação do Projeto», o item que tem por título «Guia do Professor»).

Relativamente à competência programática designada pelo termo *leitura*, importa sublinhar que as instruções do *plano de aula* de referência da subunidade, na qual se inscreve o texto acima indicado, era – ainda e sempre em regime de observância da prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática correspondente – as constantes no *plano de aula* de carácter modelar no *Caderno do Professor* respetivo: (a) no plano dos *descritores de desempenho*, «[i]nterpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentido com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor» e «[u]tilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação», (b) no plano do denominado *sumário*, «leitura e interpretação do artigo jornalístico» e (c) no plano da secção intitulada *desenvolvimento da aula*, «1. Leitura do artigo» e «2. Propostas de interpretação de leitura» (MPTLP8 – *Caderno do Professor*, 2012: 31).

¹³⁷ Pese embora a relevância da abordagem da componente lexical no âmbito da CL – problemática essa objeto de indicação sumária na secção seguinte do presente capítulo deste RE –, a prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática anteriormente referida procedeu de forma sistémica à instituição de uma abordagem de índole dissociativa do léxico e da CL, orientação essa que, embora contrária aos princípios operatórios do MCCL, não pôde então ser objeto de inobservância pela prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária.

¹³⁸ No quadro da CL, v., supra, p. 89, Figura 9: pp. 57-58, itens 2, 3 e 4 (secções intituladas «Guia do Professor», situadas nas colunas marginais das páginas respetivas) do MPTLP8.

Uma vez indicada a configuração de índole formal dos itens referentes à componente de CL inscrita no *Caderno do Professor* do MPTLP8, bem como sublinhados os propósitos tanto essenciais como procedurais instituídos pela prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária no âmbito da CL, na macrofase de investigação didactológica subsequente, procedeu-se à execução das tarefas de conceptualização-teorização dos princípios e dos atos de abordagem da CL instituídos pela prescrição didactográfica e executada pelas práticas de ensino acima indicadas, tendo essas tarefas sido objeto de confrontação com os princípios essenciais e procedurais do NCL inscritos no modelo de CL de referência da investigação didactológica objeto de reportação no presente RE.

3.2. Da incontornabilidade à inclusão dos níveis de compreensão em leitura em Português

Tendo por base as informações e os dados de carácter descritivo resultantes dos procedimentos da macrofase de *observação* da investigação didactológica constante na secção anterior do presente capítulo deste RE, no quadro da segunda macrofase de investigação didactológica, isto é, a macrofase de *conceptualização-teorização* – que ocorreu entre o meses de fevereiro e abril de 2014 –, impõe-se proceder, numa primeira etapa de índole investigativa, à determinação da configuração das atividades de referência da abordagem da CL instituída no e pelo modo operativo didactográfico consignado no MPTLP8, uma vez que nela assenta a prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática e, por conseguinte, a prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária.

Relativamente à competência programática designada pelo termo *leitura*, importa sublinhar que as instruções constantes no *plano de aula* de referência da subunidade, na qual se inscreve o texto indicado na secção anterior deste capítulo do presente RE – isto é, (a) no plano dos designados *descritores de desempenho*, «[i]nterpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentido com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor» e «[u]tilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, seleccionar, avaliar e organizar a informação», (b) no plano do denominado *sumário*, «[o] texto de opinião: leitura e interpretação do artigo jornalístico» e (c) no plano da secção intitulada *desenvolvimento da aula*, «1. Leitura do artigo» e «2. Propostas de interpretação de leitura» (MPTLP8 – *Caderno do Professor*, 2012: 31) – consistem numa reprodução dos enunciados homólogos inscritos no plano dos *descritores de desempenho* da

«Planificação por unidade» (MPTLP8 – *Caderno do Professor*, 2012: 24), bem como da «Linha orientadora: Ler para construir conhecimento(s)» incluída na «Proposta de anualização do programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo» (MPTLP8 – *Caderno do Professor*, 2012: 6).

Na secção denominada *sumário do plano de aula* de referência didactográfica correspondente, apesar de constar o enunciado «leitura e interpretação do artigo jornalístico» (MPTLP8 – *Caderno do Professor*, 2012: 31), importa referir que os lexemas *leitura e interpretação* relevam prioritariamente de um registo banalizado da prática escolar tradicional do recurso a essas unidades lexicais e, por essa razão, não se inscrevem nos referenciais das concepções contemporâneas de *leitura e compreensão em leitura*, porquanto essas concepções assentam na ótica de que «[I]es processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, **au déroulement des activités cognitives durant la lecture**^[139]» (Giasson, 1990 [2007: 15])¹⁴⁰. Por referência a esta perspectiva, enquanto o lexema *interpretação* objeto de registo no *sumário* do referido *plano de aula* remete para as aceções de «sentido em que se toma o que se ouve, se lê ou se vê fazer» e «compreensão; explicação» e/ou «comentário»¹⁴¹, o termo *interpretação*, no âmbito do MCCL, é o ato que exige que «le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est écrit» (Giasson, 1995 [2013: 265]).

No âmbito do caso exemplar em causa – apresentado na secção anterior do presente capítulo deste RE¹⁴² –, e antes de proceder especificamente à abordagem da problemática relativa aos NCL, importa referir que, embora as questões do Grupo 1 se inscrevam na fase dita de *pré-leitura* nos exatos termos em que essa fase se encontra formalizada no quadro do MPTLP8, as atividades de índole verbal respetivas não correspondem aos propósitos da fase de *pré-leitura* do MCCL. No sentido de explicitar de modo mais preciso essa asseveração, importa referir que a questão **«1.1. Explica em que consiste e para que**

¹³⁹ Sublinhado nosso.

¹⁴⁰ V. secção «2.1. Bibliografia geral» do *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009: 164-167), uma vez que as referências bibliográficas, nacionais e estrangeiras, associadas à competência específica de *leitura* consagradas nesse documento institucional convocam referenciais do designado *modelo contemporâneo de compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007]); contudo, importa sublinhar que apesar de esses referenciais serem considerados no documento programático, os mesmos não são objeto de consideração operatória no quadro do MPTLP8, constatação essa, por um lado, devidamente indicada na secção anterior e, por outro lado, apropriadamente descrita e analisada – mais adiante – nesta secção do capítulo terceiro do presente RE.

¹⁴¹ V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/interpretacao>

¹⁴² V., supra, pp. 88-89, Figura 9.

serve um blogue»¹⁴³ – enunciado esse que inclui em termos práticos duas questões: *explicar em que consiste um blogue* (sendo que o verbo *consistir* pode remeter para as dimensões de «ser formado ou constituído (por); compor-se (por) [/] fundamentar-se (em); residir (em); basear-se (em) [/] traduzir-se por (algo); equivaler (a); resumir-se (a)»¹⁴⁴) e *explicar para que serve um blogue* (sendo que, neste caso, designadamente por referência ao cruzamento das componentes *texto* e *contexto*, é admissível considerar que o sentido do verbo *servir* é o de «ter (um uso ou uma função); ter como função; valer»¹⁴⁵) –, para lá do facto de o verbo *explicar* poder corresponder aos atos verbais de *tornar inteligível*, *dar os pormenores*, *explicar*, *dar as razões*, *justificar*...¹⁴⁶ aceções essas que, por suscitarem actividades cognitivas distintas, não podem ser consideradas como sendo indiferentes no plano do processo didático, mormente na vertente propriamente cognitiva das suas dimensões de ensino e aprendizagem (Galissou & Coste, 1976: 204-206; D’Hainaut, 19: 122-123; Legendre, 1988 [1993: 596])¹⁴⁷ e a questão «**1.2. Refere blogues que conheças e as respetivas temáticas**»¹⁴⁸ – enunciado esse que inclui igualmente na prática duas questões,

¹⁴³ Sublinhado nosso.

¹⁴⁴ V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/consistir>

¹⁴⁵ V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/servir>

¹⁴⁶ V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/explicar>

¹⁴⁷ Pese embora a complexidade da questão, decorrente da imprecisão do significado do verbo *explicar* e da reunião de duas *subquestões* no enunciado respetivo –, as informações de referência registadas no *Guia do Professor* do MPTLP8 apresentam enunciados que suportam a(s) resposta(s) de que «1.1. Um blogue é um registo feito *online*. O bloguista escreve artigos ou *posts* e disponibiliza-os na Internet» (MPTLP8 – *Guia do Professor*, 2012: 56), resposta(s) essa(s) que evidencia(m) a ausência de uma abordagem didática apropriada à situação educativa em causa: por um lado, *um registo feito online* não *explica* de modo preciso o que é um *blogue* em termos essenciais, estruturais e/ou funcionais, uma vez que, por exemplo, tanto um *chat* – isto é, uma «ferramenta de comunicação, disponível online, utilizada para comunicar em tempo real» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/chat>) – como um *fórum* (*de discussão*) – ou seja, «na internet página ou conjunto de páginas de debate onde são publicadas mensagens abordando uma determinada questão» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/forum>) são igualmente *registos feitos online*, tal como o *blogue* que é uma «página de internet regularmente atualizada, que contém textos organizados de forma cronológica, com conteúdos diversos (diário pessoal, comentário e discussão sobre um dado tema, etc.) e que geralmente contém hiperligações para outras páginas» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/blogue>); por outro lado, a afirmação de que um *bloguista escreve artigos ou posts e os disponibiliza na Internet* – para lá de introduzir, além do termo *bloguista*, o termo *post* cujo significado pode não ser do conhecimento de todos os membros do Grupo-Turma – não é suficientemente exato em termos de conteúdo, uma vez que um *post* é um termo ao qual corresponde a definição de «mensagem que se publica numa página de Internet» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/post>), definição essa que abrange *mensagens* que não figuram num *blogue*, se bem que as mesmas se encontrem na Internet e um *artigo*, enquanto texto escrito de índole jornalística, científica, política, etc., pode ser alojado num *website* – isto é, «[uma] página ou [um] conjunto de páginas da Internet com informação diversa, acessível através de computador ou de outro meio eletrónico» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/website>), sendo que esse *website* pode não ser um *blogue*. Em suma, do exposto resulta a constatação de que quer na dimensão de *questão* ou *pergunta*, quer na sua dimensão de *resposta*, os enunciados do Grupo 1 em causa não preenchem os requisitos necessários e suficientes para poderem ser considerados como *questões* ou *perguntas* e *respostas* válidas – nos planos substantivo e formal – em termos didáticos (Nérici, 1980).

¹⁴⁸ Sublinhado nosso.

isto é, *referir (ou mencionar) blogues e referir (ou mencionar) as temáticas desses blogues* –, se bem que impliquem que cada Sujeito-Aprendente execute a operação de *ativar os seus conhecimentos anteriores*, essas questões não asseguram que esse mesmo Sujeito-Aprendente realize as operações de *fazer predições, precisar a sua intenção de leitura, tomar consciência do contexto e da tarefa que deve ser cumprida e sobrevoar o texto*, conjunto de operações que deve permitir ao Sujeito-Aprendente *planificar a sua leitura*¹⁴⁹.

Mais especificamente, no quadro do MCCL, para que se possa verificar a operação de *preparar a leitura*, não é possível deixar de considerar que «[a]vant de lire un texte, le lecteur [pour être] efficace se prépare de différentes façons : il active ses connaissances, il pose des questions, il fait des prédictions, il se fixe une intention de lecture» (Giasson, 1995 [2005: 225]) e que

[p]our ce faire, il utilise trois sources d'information : 1) sa connaissance des types de textes (avant même d'ouvrir un dictionnaire, il sait quel genre de texte il y trouvera ; avant de commencer la lecture d'un roman policier, il sait à quel type d'intrigue s'attendre) ; 2) ses propres connaissances sur le thème traité ; 3) les indices fournis par le texte lui-même, tels le titre, les intertitres ou les graphiques (Giasson, 1995 [2005: 225]),

sendo de sublinhar a relevância estratégica do «survol du texte ou la recherche d'indices» (Giasson, 1995 [2005: 225]), ou seja, o facto de

[a]vant d'entamer sa lecture d'un texte, le lecteur [pour être] efficace s'intéresse à plusieurs éléments du texte en question : le titre, les intertitres, l'introduction, les illustrations, les graphiques, les tableaux, les mots en caractères gras, etc. Autrement dit, il fait ce qu'on appelle un 'survol' du texte afin d'y repérer les indices sur lesquels il se fondera pour prédire le contenu et l'organisation du texte (Giasson, 1995 [2005: 225]),

sendo que «le cycle complet de la prédiction comprend quatre phases : choisir des indices, prédire, lire, vérifier» (Giasson, 1995 [2005: 226]). Do exposto, e por referência ao conceito de *pré-leitura* do MCCL, resulta a constatação de que as questões do Grupo 1, inscritas no caso exemplar anteriormente indicado, não contribuem para a sustentabilidade dos trabalhos de CL subsequentes.

No âmbito da situação educativa de referência objeto de reportagem no presente RE, e umavez realizada a *leitura*, enquanto «[a]ction d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit», ação essa executada no modo de «[é]mission à haute voix d'un texte écrit»¹⁵⁰ (Galisson & Coste, 1976: 312), do

¹⁴⁹ V., supra, p. 51, Quadro 1 («Phases / Prélecture»).

¹⁵⁰ Pese embora o facto de o *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009) não proceder à indicação de referenciais essenciais e procedurais dos conceitos didáticos de *leitura em voz alta* e *leitura silenciosa*, a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária procedeu à instituição extensiva e intensiva da leitura primeira e

texto do dossiê do referido caso exemplar, *leitura rápida*¹⁵¹ essa executada de forma sequencial linear por um número de Sujeitos-Aprendentes igual ao número de parágrafos do texto em causa, no quadro da secção respetiva intitulada *orientações de leitura* – e para lá do facto de a atividade global do Grupo 1¹⁵² não ser objeto de consideração nesta fase da análise dessa secção¹⁵³ –, as questões restantes dessa rubrica foram objeto de uma execução assente no princípio de que, uma vez concluída a *leitura em voz alta* do texto – nos termos prescritos pela prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária anteriormente indicada –, as respostas às questões apresentadas devem resultar de um processo que não considera procedimentos de ensino-aprendizagem explícitos de carácter sequencial, embora inter-relacionados, que permitam «1. Comprendre la question; 2. Trouver la bonne source d’information; 3. Formuler la réponse adéquatement» (Giasson, 1995 [2005: 239]), sendo que, no quadro do MCCL, cada uma dessas etapas exige a realização de procedimentos

única em voz alta por parte dos Sujeitos-Aprendentes do Grupo-Turma, não sendo, por isso mesmo, essa *leitura em voz alta* precedida de qualquer *leitura silenciosa*; no quadro das diversas concepções contemporâneas da CL, designadamente do MCCL, no âmbito da aprendizagem correspondente, «on reconnaît aujourd’hui que [la lecture silencieuse et la lecture à voix haute] peuvent coexister (...), mais qu’[elles] se rattachent à des objectifs différents», embora «[i] existe (...) une forme de lecture à voix haute qui est à déconseiller : il s’agit de la lecture traditionnelle qui consiste à faire lire les élèves à voix haute à tour de rôle, toute la classe suivant le texte pendant qu’un élève lit à voix haute», uma vez que «[c]ette pratique, qu’on pourrait appeler ‘chacun son tour de faire face à la musique’, laisse habituellement de mauvais souvenirs aux élèves», na medida em que «[l]a lecture à tour de rôle est une activité dans laquelle on vise la perfection : il n’est pas permis de se tromper» e «[p]our éviter de buter sur les mots, les élèves essaient de deviner la phrase qu’ils auront à lire et s’exercent à l’avance», sendo que «[u]ne fois leur tour passé, ils n’ont plus aucune raison de suivre la lecture de leurs compagnons», razão pela qual esse modo de leitura é «[u]ne approche de nature correctrice qui centre l’attention des élèves sur des éléments isolés», porquanto «[l]’intervention qui est faite durant la lecture à tour de rôle consiste presque exclusivement à reprendre un élève qui a commis une méprise» e «[c]e genre d’intervention n’encourage pas le développement de stratégies de compréhension, il encourage plutôt les élèves à concentrer leurs efforts sur le déchiffrage exact au détriment de la recherche de sens» (Giasson, 1995 [2005: 212]); acresce que as referidas concepções contemporâneas de CL, mormente a concepção do MCCL, consideram que «[l]a lecture silencieuse est plus efficace, car elle permet de lire plus rapidement» e «[t]ous les élèves peuvent lire en même temps au lieu d’un seul comme dans la lecture à voix haute», até porque «[l]’enseignement de la lecture vise à faire acquérir aux élèves des stratégies qu’ils appliqueront de façon autonome» e «dans la vie courante, le mode de lecture le plus fréquent est la lecture silencieuse» (Giasson, 1995 [2005: 211]).

¹⁵¹ No quadro deste RE, por *leitura rápida* (de um texto) deve entender-se a ação referida que tem «pour but d’accroître la vitesse de déchiffrage du message écrit pour augmenter la somme d’informations accessibles» (Galissou & Coste, 1976: 314).

¹⁵² V., supra, p. 89, Figura 9.

¹⁵³ A questão em causa, pelo facto de incluir um texto de índole metainformativa sobre o conceito de *notícia*, deveria ter sido objeto de uma abordagem por referência ao MCCL, abordagem essa que, contudo, não se verificou, uma vez que os Sujeitos-Aprendentes do Grupo-Turma em causa tiveram de proceder à *leitura* no sentido de «[a]ction de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu» (Galissou & Coste, 1976: 312) desse texto para poder declarar que «[e]sta notícia poderia ser incluída no grupo das notícias leves, pois tem um tema ‘leve’, visando o entretenimento do leitor» (MPTLP8 – *Guia do Professor*, 2012: 57), procedimento esse que – apesar da sua relevância no plano da CL – foi alvo de execução sumária.

subsidiários:

– para *compreender a questão ou pergunta*, impõe-se «travailler avec [les élèves] divers éléments, comme les différents types de questions, les termes interrogatifs et les mots clés», uma vez que «[l]es élèves doivent apprendre quel est le genre de réponse attendu compte tenu du type de question posé»¹⁵⁴, o que exige «[a]mener les élèves à identifier les mots clés»¹⁵⁵ (Giasson, 1995 [2005: 239-240]);

– para *encontrar a fonte apropriada de informação*, «[l]es élèves doivent (...) apprendre à trouver une réponse adéquate à la question posée», e, de modo a poder alcançar esse propósito «[g]lobalement, il s’agit d’amener les élèves à se rendre compte que l’information cherchée n’est pas toujours écrite telle quelle dans une phrase du texte», ou seja, «[s]oit la réponse se trouve dans le texte, soit elle se trouve dans la tête du lecteur» e «[c]haque de ces sources compte (...) deux subdivisions : ‘dans une phrase’ et ‘dans plusieurs phrases’ pour la première, ‘à l’aide d’indices’ et ‘dans la tête du lecteur seulement’ pour la seconde» (Giasson, 1995 [2005: 239-240]);

– para *formular a resposta de modo adequado*, importa considerar que «[l]a plupart des problèmes de formulation d’une réponse à une question sur un texte proviennent de la difficulté qu’ont les élèves à décider de ce qui constitue une information nécessaire et suffisante pour l’obtention de la réponse», razão pela qual «[p]our formuler adéquatement une réponse, l’élève doit apprendre à comparer la réponse aux éléments clés de la question afin de s’assurer de son exactitude», sendo que, para esse efeito, «[i]l doit vérifier si l’information est pertinente et complète, compte tenu de la tâche à effectuer» (Giasson, 1995 [2005: 239-243]).

No quadro da problemática contemporânea da CL, e tendo em consideração quer as questões constantes na secção intitulada *orientações de leitura* do caso exemplar em causa, quer das respostas respetivas registadas no *Guia do Professor* do MPTLP8, constata-se que a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de

¹⁵⁴ De modo a «[a]mener les élèves à comprendre qu’il existe différents types de questions», impõe-se considerar que «[l]es questions se présentent sous différentes formes à l’école», ou seja, «[i]l peut s’agir, par exemple, de cases à cocher, d’espaces à remplir, de mots ou de phrases à relier, de phrases à compléter» (Giasson, 1995 [2005: 240]).

¹⁵⁵ Para «[a]mener les élèves à identifier les mots clés», importa considerar que «[e]n premier lieu, il convient de faire prendre conscience aux élèves qu’il existe des indices importants pour la compréhension d’une question, comme les mots interrogatifs (‘qui’, ‘quand’, ‘comment’, ‘pourquoi’ [...]) et les mots qui indiquent le pluriel (‘nommez deux animaux’, ‘identifiez les légumes qui...’)» e «[e]n deuxième lieu, il s’agit d’amener les élèves à ‘dégager les éléments clés de la question en procédant à un découpage logique» (Giasson, 1995 [2005: 240]).

ensino supervisionada da Professora Estagiária anteriormente indicada de modo sumário não atende ao facto de que «[i]l ne faudra pas s’attendre à ce que les élèves acquièrent ces stratégies en une seule leçon» e, por conseguinte, «[i]l faudra revenir souvent sur la façon de procéder et surtout les inciter à adopter la démarche dans toutes les situations de lecture (en maths, en sciences, etc.)»¹⁵⁶ (Giasson, 1995 [2005: 243]), razão pela qual a problemática dos NCL, apesar de estar subjacente nessa rubrica do referido caso exemplar, não é objeto de uma abordagem de ensino-aprendizagem explícita no quadro didático correspondente. Acresce que os conteúdos, as formulações e os sentidos das questões e das respostas dos itens da referida rubrica do caso exemplar em causa permitem considerar que os NCL implicitamente convocados nessa rubrica não são objeto de um atendimento apurado em termos essenciais.

Com efeito, e a título demonstrativo, constata-se que, no quadro do Grupo 2 inscrito no caso exemplar anteriormente indicado, as questões devidamente completadas pelas respostas indicadas no *Guia do Professor* do MPTLP8 evidenciam o carácter mais impreciso do que apurado da abordagem implícita dos dados referentes ao NCL¹⁵⁷:

- **«2.1. Os quatro amigos contactaram o *Diário de Coimbra* porque pretendiam / divulgar o blogue que criaram»:** pelo facto de a resposta assentar em informações fornecidas de modo *absolutamente* explícito pelo texto, isto é, informações *escritas preto no branco* no texto – v. § 2.º: «Criaram, recentemente, um blogue. Desde então, têm contactado afincadamente o nosso jornal, a fim de o dar a conhecer, isto porque acreditam que é importante a divulgação» –, o NCL convocado é o *nível de compreensão literal*, embora a tarefa de referenciação da informação «idêntic[a] à letra do texto»¹⁵⁸ não seja objeto de qualquer exploração didática no quadro do processo de ensino-aprendizagem da CL em causa, situação essa que determina que, na ótica consagrada no MPTLP8, essa tarefa de referenciação é suposta dever (ou poder) ser executada de forma autónoma por cada Sujeito-Aprendente;
- **«2.2. Os rapazes construíram o blogue para / comentar assuntos da atualidade, de interesse para todos»:** numa perspetiva global, a resposta em causa assenta em informações disponibilizadas já não de modo *absolutamente*, mas antes *relativamente*

¹⁵⁶ Sublinhado nosso.

¹⁵⁷ Os enunciados reproduzidos incluem uma barra oblíqua, sinal gráfico esse que permite distinguir as componentes de *questão* e *resposta* (sendo que esta última se posiciona na segunda parte do referido enunciado) de cada item.

¹⁵⁸ V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literal>

explícito pelo texto, ou seja, as informações, apesar de constarem num enunciado expresso do texto, não se encontram *escritas preto no branco* no mesmo – v. § 7.º: «Abordam, em conjunto, assuntos que encaram como sendo de interesse, para si e para a sociedade em geral» –, situação essa que conduz à constatação de que o NCL convocado pelo *Guia do Professor* do MPTLP8 não é o *nível de compreensão literal* no sentido preciso do termo, porquanto a intenção de *comentar assuntos* – isto é, *fazer comentários, explicar por meio de comentários e/ou criticar ou analisar*¹⁵⁹ –, enunciado parcelar esse que integra o enunciado integral da resposta apresentada pelo referido *Guia do Professor* do MPTLP8, não é equivalente em termos semânticos, mormente em termos sinonímicos, à intenção de *abordar assuntos* – ou seja «lembrar ou tratar ligeiramente»¹⁶⁰ assuntos –, sendo de sublinhar que o enunciado correspondente à segunda parte do enunciado integral da resposta em causa, sempre de acordo com a indicação constante no *Guia do Professor* do MPTLP8, mais especificamente o enunciado «de interesse para todos» é uma construção discursiva que procura sintetizar o enunciado fornecido pelo texto, isto é, «assunto que encaram como sendo de interesse, para si e para a sociedade em geral», uma vez que a sequência enunciativa «para si e para a sociedade em geral» é objeto de substituição pelo pronome indefinido *todo* que, no caso em apreço, é devidamente flexionado em género e número – *todos* –, situação global essa que aproxima o NCL subjacente ao item causa mais do *nível de compreensão inferencial* do que do *nível de compreensão literal* – designadamente pelo facto de a formulação quer da questão, quer da resposta respetiva não ser objeto de tratamento apurado por referência aos princípios apropriados para o efeito do MCCL –, uma vez que, neste caso, a resposta apresentada pelo *Guia do Professor* do MPTLP8 implica que «le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte» (Giasson, 1990 [2007: 61]), embora a tarefa de reunião de informações – que se encontram separadas no texto – a ser executada por cada Sujeito-Aprendente não seja objeto, na situação educativa em causa, de qualquer tipo de sugestão e/ou orientação por parte do Agente-Professor, mormente em termos de indicação e/ou organização dos procedimentos de carácter metodológicos específicos e apropriados para o efeito

¹⁵⁹ V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/comentar>, sendo que o lexema *comentário* pode significar «1. série de notas explicativas de um texto / 2. informação nova que, num enunciado ou num texto, é transmitida acerca do chamado tópico ou tema / 3. observações ou explicações a propósito de um facto; análise / 4. crítica mordaz» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/comentario>).

¹⁶⁰ V. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/abordar>

pretendido¹⁶¹, perspectiva essa que indica que tanto a prática de ensino consagrada em termos didactográficos no MPTLP8 como a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária anteriormente indicada consideram que essa tarefa deve (ou pode) ser executada de forma autónoma por cada Sujeito-Aprendente;

- **«2.3. Na linha 10, o advérbio ‘afincadamente’ pode ser substituído por / com persistência»:** sem pôr em causa os princípios de que «la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte est relié à la compréhension de ce texte» (Giasson, 1995 [2005: 335]) e «[il] est primordial que les élèves acquièrent des stratégies pour [apprendre à trouver le sens de mots qu’ils arrivent à lire sans difficultés, mais dont ils ignorent la signification]», até porque «ils rencontreront toute leur vie des mots dont ils ne connaîtront pas le sens ou des mots possédant plusieurs sens» (Giasson, 1995 [2005: 335]), no âmbito da problemática contemporânea da CL, designadamente no quadro do MCCL, importa «[d]éterminer à quel point le mot sera important pour les élèves», sendo que «[s]i le mot n’a pas d’importance dans le texte que les élèves ont à lire immédiatement, ni dans d’autres textes d’ailleurs, il ne vaut pas la peine d’être enseigné», até porque se impõe sempre «[d]éterminer si le mot apparaît dans un contexte assez riche pour permettre à l’élève d’en découvrir le sens par lui-même», na medida em que «[s]i le contexte est assez explicite, le mot n’a pas besoin d’être enseigné en classe», sendo ainda necessário «[u]ne fois les mots sélectionnés, déterminer à quel niveau de profondeur ils doivent être enseignés» (Giasson, 1995 [2005: 342-343]), conjunto de princípios esses que, no caso do advérbio *afincadamente* no quadro do texto em causa, pelo facto de o *Guia do Professor* do MPTLP8 não indicar os fundamentos da atribuição da relevância particular desse lexema no âmbito da CL desse texto – uma vez que este último inclui outros advérbios ditos de modo que não merecem qualquer tratamento de índole didactográfico homólogo –, não é possível aceder ao propósito didático correspondente mormente no plano dos NCL, o qual – caso

¹⁶¹ Pese embora o facto de, no quadro da problemática contemporânea da CL, a *compreensão inferencial* constituir uma questão de elevada complexidade tanto essencial como processual, e tendo em consideração a configuração da questão 2.2. do caso exemplar aqui em apreço, importa referir «qu’une réponse est littérale si elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d’une partie du texte» (Giasson, 1990 [2007: 61]), o que não se verifica neste caso, uma vez que os verbos *abordar* e *comentar* não são equivalentes em termos semânticos ou sinónimos, razão pela qual o NCL essencial neste caso é o *nível de compreensão inferencial*; mais especificamente trata-se de uma *inferência lógica*, porque se encontra fundada no texto e não de uma *inferência pragmática*, na medida em que esta última figura só se verifica quando a *inferência* se encontra fundada em conhecimentos ou esquemas do leitor (Giasson, 1990 [2007: 62]).

tivesse sido alvo de uma abordagem didática no âmbito do MCCL, situação essa que, contudo, não se verificou – poderia ter permitido executar um procedimento de ensino-aprendizagem focalizado na inter-relação do *nível de compreensão literal* e do *nível de compreensão inferencial*¹⁶², porquanto, tendo em consideração o contexto correspondente, a equivalência de índole semântica ou sinonímica do conjunto *afincadamente ≈ com persistência* se inscreve no plano da *compreensão literal* e a exploração verbal – por parte dos Sujeitos-Aprendentes devidamente orientados pelo agente didactográfico e/ou pelo Agente-Professor – desse modo de comportamento poderia conduzir os Sujeitos-Aprendentes a realizar uma interpretação que não é acessível em termos explícitos e, por conseguinte, literais: o facto de a atitude de persistência dos jovens referidos no texto permitir induzir que os mesmos revelam adotar, pelo menos enquanto grupo, um comportamento de *tenacidade e perseverança*, exploração essa que, por sua vez, poderia ter propiciado a reformulação da frase constante no texto, de modo a evidenciar uma efetiva CL no quadro discursivo respetivo, característica de grupo essa que – caso tivesse sido identificada pelos Sujeitos-Aprendentes – não poderia deixar de ser relevante, posteriormente, para proceder à abordagem das questões 3, 4 e 4.1. da rubrica respetiva do caso exemplar em causa;

- **«2.4. A frase ‘*Nós nunca gostámos de nos resignar apenas às decisões que os outros tomam, sem ter uma opinião ‘formada’.*’ (II 15-17) significa que / estes rapazes gostam de refletir sobre a atualidade, formando uma opinião própria»:** pese embora o facto de o *Guia do Professor* do MPTLP8 não fornecer qualquer indicação referente ao NCL convocado por esta questão, a resposta respetiva inscreve-se no *nível de compreensão inferencial*, uma vez que as duas componentes enunciativas dessa resposta, ou seja, «estes rapazes gostam de refletir sobre a atualidade» e «formando uma opinião própria» resultam de uma *interpretação* – termo esse que deve ser entendido aqui com a carga nocional que lhe é atribuída pelo MCCL – das informações implícitas inscritas nas componentes enunciativas «nós nunca gostámos de nos resignar apenas às decisões que os outros tomam» e «sem ter uma opinião ‘formada’», respetivamente, da frase selecionada para constar na rubrica em causa, sendo de sublinhar a prática de ensino consagrada em termos didactográficos no MPTLP8 não evidencia propostas de procedimentos suscetíveis de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de

¹⁶² V., supra, p. 99, nota de rodapé 159.

inferência¹⁶³, embora «[u]n facteur déterminant qui intervient dans la production d'inférences est la disponibilité des connaissances sur le contenu du texte», até porque «[t]rès souvent, un élève qui ne comprend pas l'information implicite d'un texte éprouve de la difficulté non pas avec le processus même d'inférence, mais avec la disponibilité des informations nécessaires à l'élaboration d'une inférence» (Giasson, 1995 [2005: 264]).

Sempre no âmbito do caso exemplar anteriormente indicado e ainda a título demonstrativo, as questões «**3. Como encaram os autores do blogue as críticas recebidas?**» e «**4. Explica o apelo que os quatro rapazes, no final do texto, fazem aos adolescentes da sua faixa etária**», cujas respostas indicadas no *Guia do Professor* do MPTLP8 são a de que «**[o]s alunos encaram as críticas recebidas como algo de construtivo, com um espírito de aprendizagem**» e «**[o]s autores do blogue aconselham os jovens a interessarem-se mais por assuntos que, normalmente, pertencem ao mundo dos adultos**»¹⁶⁴, respetivamente, permitem constatar a persistência da ausência de propostas de procedimentos suscetíveis de contribuir para o *desenvolvimento da capacidade de inferência*, nos termos explicitados no final do parágrafo imediatamente anterior a esta constatação. Acresce que a questão «**4.1. Relaciona esse apelo com o título do texto**»¹⁶⁵, por referência ao MCCL, evidencia a ausência sistémica do recurso à formulação de *predições*, isto é, «[les] hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte» (Giasson, 1990 [2007: 138]), designadamente – tendo em consideração a última questão indicada – o título do texto em causa, porquanto a última questão da rubrica correspondente deveria permitir confirmar ou infirmar na fase mais final do processo de CL¹⁶⁶ as predições que deveriam ter sido formuladas pelos Sujeitos-

¹⁶³ O recurso ao termo *desenvolvimento da capacidade de inferência* em detrimento do termo *iniciação à capacidade de inferência* assenta na constatação de que «[l]a capacité à opérer des inférences augmente avec l'âge, mais elle apparaît très tôt», uma vez que «la plupart des connaissances acquises par les enfants sont le fruit d'inférences qu'ils ont faites par rapport au monde qui les entoure» – por exemplo: «[q]uand un enfant voit de la fumée, il en infère qu'il y a du feu» –, porquanto «[l'] inférence est fondée sur ses expériences antérieures» (Giasson, 1995 [2005: 264]); contudo, se é verdade que «[l]es (...) enfants sont capables d'opérer des inférences lorsque les éléments sur lesquels portent l'inférence sont situés les uns près des autres», não é menos admissível que quando esses elementos «sont séparé[s] par d'autres informations, peu d'élèves pourront faire le lien», razão pela qual «[i]ls auront besoin que l'enseignant les oriente vers l'inférence», ou seja, «[l]es jeunes lecteurs sont capables de faire des inférences, mais ils ne sont pas organisés dans leur démarche» (Giasson, 1995 [2005: 264]).

¹⁶⁴ V., supra, p. 89, Figura 9; sublinhado nosso.

¹⁶⁵ V., supra, p. 89, Figura 9; sublinhado nosso.

¹⁶⁶ Apesar de o caso aqui em apreço se situar no final da rubrica do dossiê do MPTLP8 em causa, importa referir que, no quadro do MCCL, os processos de confirmação ou infirmação das predições produzidas na fase de *preparação da leitura* se verificam de modo extensivo e intensivo no decorrer do processo de leitura (Giasson, 1995 [2005]).

Aprendentes na fase de *preparação da leitura* em função dos indícios disponibilizados no título do texto.¹⁶⁷

Tendo em consideração que a problemática contemporânea da CL em geral e do MMCL em particular não são objeto de uma consideração sistémica plena¹⁶⁸ e consequente em termos didactográficos no quadro do MPTLP8¹⁶⁹, situação essa que não pôde deixar de afetar a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária¹⁷⁰ no plano do ensino-aprendizagem da CL no âmbito da situação educacional de referência do estudo objeto de reportação neste RE, a referida Professora Estagiária teve de proceder, no segundo momento da macrofase de *conceptualização-teorização* da investigação didactológica, à execução de tarefas de conceção, construção, produção e execução de um projeto de *intervenção pedagógica e*

¹⁶⁷ Tendo em consideração o exposto na última frase da nota de rodapé 18 do texto do presente RE (v., supra, p. 17), impõe-se sublinhar que nos textos de Jocelyne Giasson traduzidos para português, o termo *predição* é substituído pelo termo *previsão*, situação essa que suscita um desvio epistemológico relevante, uma vez que esses dois termos convocam abordagens de *inferência* não apenas distintas, mas também – e sobretudo – adversas, designadamente de índole indutiva e dedutiva, respetivamente, sendo que, no quadro do MCCL, na fase de *preparação da leitura* – termo complexo esse consagrado nos textos originais em francês embora traduzido em português pelo termo complexo *antecipação da leitura* –, a *predição* corresponde à formulação de hipóteses a partir de *indícios* – ou seja, no âmbito da problemática contemporânea da CL, «[s]ignes qui aide[nt] au processus de lecture en favorisant les inférences et les relations entre les énoncés, et en suggérant le sens au lecteur» (Legendre, 1988 [1993: 708]) – na indicação da emergência e/ou a evolução de situações e/ou factos em função da projeção de *indicadores*, termo este que suporta a noção de «rapport entre des données qualitatives ou quantitatives qui permet de porter un jugement sur la pertinence, l’efficacité, l’impact ou l’efficience (...) d’une activité» (Legendre, 1988 [1993: 707]); acresce que «[é]tant donné que les lecteurs efficaces effectuent différentes prédictions au cours de leur lecture», os Sujeitos-Aprendentes «moins habiles devraient être sensibilisés à ce processus d’élaboration qui pourrait les rendre plus actifs dans leur compréhension des textes» (Giasson, 1990 [2007: 139]), até porque «lorsque nous encourageons les élèves à effectuer des prédictions à partir d’indices, surtout à partir d’indices subtils, nous le faisons pour les sensibiliser à l’utilité de ces indices dans la compréhension du texte», sendo de sublinhar que «[s]i nous leur demandons des prédictions en l’absence d’indices, nous encourageons leur pensée créative» e, embora essas duas actividades sejam relevantes, «nous devons les identifier clairement pour accorder à chacune la place qui lui revient», uma vez que «[d]ans l’enseignement de l’habileté à prédire, une première démarche pourrait (...) consister à aborder avec les élèves la distinction entre prédire et deviner (ou imaginer) en précisant bien que prédire implique l’utilisation des indices» (Giasson, 1990 [2007: 139]).

¹⁶⁸ Por referência ao MCCL, constata-se que MPTLP8, para lá de apresentar as insuficiências indicadas nesta secção do capítulo terceiro do presente RE, não considera, nos planos extensivo e intensivo da problemática dos NCL, a inclusão de procedimentos didactográficos referentes ao *nível de compreensão crítica* e ao *nível de compreensão criativa*, sendo que estas duas dimensões são indispensáveis para considerar, por um lado, o edifício dos NCL do MCCL como um conjunto inteiro e, por outro lado, assegurar uma abordagem integral desse conjunto no plano teleológico correspondente.

¹⁶⁹ Pese embora o facto de MPTLP8 ser o objeto didactográfico de referência da *intervenção pedagógica e didática* em causa, procedeu-se à consulta de outros manuais escolares homólogos, no âmbito do quadro educacional de referência do estudo objeto de reportação no presente RE, tendo sido possível verificar que a configuração da CL identificada e instituída no MPTLP8 é a comumente adotada por esses recursos didactográficos.

¹⁷⁰ As razões dessa afetação são objeto de indicação e explicitação no quadro da secção 2.2. do capítulo segundo do presente RE.

*didática*¹⁷¹ com o propósito de indicar e demonstrar a relevância da inclusão da abordagem didática dos NCL no e para o ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto, da CL no quadro disciplinar em causa.

Pese embora o facto de o projeto de *intervenção pedagógica e didática* ter sido objeto de conceção, construção e produção no âmbito da macrofase de *conceptualização-teorização* da investigação didactológica correspondente, a apresentação relativamente detalhada do plano de ação respetivo é objeto de inclusão na secção subsequente deste capítulo do presente RE, ou seja, a secção que procede à reportação das tarefas executadas na macrofase didactológica de *intervenção*, porquanto se considera ser mais funcional e relevante, designadamente em termos de demonstração, no plano operativo que essa apresentação evidencie a conjugação das dimensões de desenho e realização da ação, mormente no plano de articulação dos *modos operatórios didactológico, didactográfico e didático* (Galissou, 1990, 1994a), com o propósito de atribuir uma consistência estrutural e funcional consolidada dessa *intervenção pedagógica e didática* no plano textual deste capítulo do presente RE.

3.3. Da inclusão à operacionalização dos níveis de compreensão em leitura em Português

Em função da conjugação dos referenciais didactológicos apresentados e explicitados no capítulo primeiro e dos dados analíticos constantes nas duas primeiras secções do capítulo terceiro do presente RE, bem como da perspectiva exploratória da *intervenção pedagógica e didática* concebida no âmbito da macrofase de investigação didactológica de *conceptualização-teorização*, e tendo em vista a execução e a validação – que se realizaram no mês de maio de 2014 – da referida intervenção no quadro da situação educativa de referência do estudo objeto de reportação neste RE, a Professora Estagiária procedeu à execução de tarefas de conceção, construção e produção de um projeto de ação didática com o propósito global de permitir a inclusão prototípica da abordagem dos NCL, designadamente por referência ao MCCL, na sua prática de ensino supervisionada no quadro da disciplina escolar de *Português*.

Em resultado do impedimento de executar uma *intervenção pedagógica e didática*,

¹⁷¹ Atendendo à configuração da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, o projeto de *intervenção pedagógica e didática* em causa apenas pôde ser executado no quadro da sequência da abordagem didática de um texto verbal escrito na última aula de 90 minutos dinamizada, em 23 de maio de 2014, pela referida Professora Estagiária.

tanto extensiva como intensiva, dos NCL no quadro do MCCL, uma vez confirmada a impossibilidade de adotar um figurino didático alternativo ao figurino predeterminado da e pela prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da sua prática de ensino supervisionada, no âmbito da sua última sessão de trabalho – com a duração de 90 minutos –, que se realizou em 23 de maio de 2014, sessão de trabalho essa que correspondeu à última aula lecionada do conjunto das dez sessões da sua prática de ensino supervisionada previstas no plano de formação respetivo da componente disciplinar de *Português* na Escola Cooperante, a Professora Estagiária procedeu à abordagem didática dos NCL em momentos selecionados do estudo dos textos das cenas VIII, IX, X, XI, XII e XIII do ato único do texto dramático *Falar verdade a mentir* do escritor português Almeida Garrett (1799-1854)¹⁷², porquanto a referida obra literária foi objeto de estudo no âmbito da conceção programática designada *leitura integral*, secção programática essa que «[p]retend[er] proporcionar ao aluno um contacto diversificado com a produção de autores de diversa proveniência, (...) possibilitando a **articulação entre o que está próximo de nós e o que se encontra distante**¹⁷³» e «[d]este modo, a escolha realizada (...) procurou contemplar autores e textos de diferentes naturezas e épocas», razão pela qual «foram privilegiados os que apresentam referências estético-culturais susceptíveis de favorecer **uma reflexão plural sobre representações e visões do mundo modelizadas por textos literários**¹⁷⁴ considerados na especificidade que lhes é própria» (ME, 2009: 158).

No plano da *competência específica de leitura* – programaticamente instituída (ME, 2009) –, mormente na fase de *pré-leitura ou antecipação de sentidos* (Ferrão Tavares, 2007: 92), impõe-se referir que, na sessão de trabalho centrada na iniciação da abordagem didática do texto dramático *Falar verdade a mentir* – doravante identificado pela sigla FVM –, não se verificou a execução das prescrições programáticas que determinam que «o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido» (ME, 2009: 70) – perspectiva essa

¹⁷² Tendo em consideração o quadro editorial mais recente, mormente o mais considerado no âmbito das bibliotecas escolares nacionais, a obra literária *Falar verdade a mentir* é objeto da apresentação sumária seguinte: «Comédia escrita por Almeida Garrett em 1845 e publicada em 1846, oferece como ambiente a cidade de Lisboa em pleno século XIX, onde se digladiam os interesses de duas famílias burguesas e seus criados. Num jogo entre amores e ambições, onde a mentira tropeça na verdade, o refinado sentido de humor do reconhecido autor português abre caminho à reflexão crítica sobre a sociedade da época. Peça teatral muito divertida, é constituída apenas por um ato, formado por dezassete cenas, e a sua temática reveste-se de uma enorme atualidade» (<http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/-b-falar-b-verdade-a-mentir?id=3091197>).

¹⁷³ Sublinhado nosso.

¹⁷⁴ Sublinhado nosso.

que o MCCL considera relevante, porquanto «[a]vant de lire un texte, le **lecteur efficace**^[175] se prépare de différentes façons: il active ses connaissances, il se pose des questions, il fait des prédictions, il se fixe une intention de lecture» (Giasson, 1995 [2013: 225]) e, para o efeito, de entre um conjunto de informações, deve proceder à identificação «[d]es indices fournis par le texte lui-même, tels **le titre**^[176], les intertitres ou les graphiques», na medida em que, pelo menos a partir dos terceiro e quarto anos de escolaridade, «[l]es élèves (...) sont déjà sensibilisés à l'importance de se fixer une intention de lecture, d'activer [leurs] connaissances et d'utiliser comme indices **le titre**^[177] et les illustrations^[178]» (Giasson, 1995 [2013: 225]) –, uma vez que a Professora Titular, na sua qualidade de Agente-Professora, não considerou no quadro da sua prática de ensino referente à fase de iniciação à leitura de FVM os propósitos «d'enrichir [la] connaissance [des élèves] des indices à considérer et de favoriser chez eux une plus grande autonomie dans les stratégies de préparation à la lecture» (Giasson, 1995 [2013: 225]), embora as orientações programáticas correspondentes procedam à indicação que «convém sempre ponderar que a leitura de cada obra ou texto apresenta exigências distintas e que o mesmo texto, consoante o sujeito e o contexto de recepção, pode requerer maior ou menor acompanhamento e orientação pelo professor, tanto na fase de pré-leitura como em modalidades de leitura apoiada» (ME, 2009: 103).

Pese embora o facto de as atividades de *preparação da leitura* de um texto serem relevantes para as fases subsequente da CL desse mesmo texto (Giasson, 1990 [2007]; 1995 [2013]), a abordagem de carácter prototípica dos NCL executada pela Professora Estagiária foi objeto de inclusão por esta última no âmbito da exploração dos textos das cenas VIII, IX, X, XI, XII e XIII do referido texto, apesar da inexistência de predições *ab initio* do estudo de FVM, sendo que essa carência de índole didática não pode deixar de ser considerada no quadro dos casos exemplares a seguir indicados para efeitos de apresentação, demonstração e explicitação da referida abordagem.

Contudo, antes de apresentar os referidos casos exemplares da abordagem dos NCL executada pela Professora Estagiária no âmbito da prática de ensino supervisionada

¹⁷⁵ Sublinhado nosso.

¹⁷⁶ Sublinhado nosso.

¹⁷⁷ Sublinhado nosso.

¹⁷⁸ Apesar de o documento programático da disciplina escolar de *Português* e o MPTLP8 procederem à indicação da relevância dos elementos paratextuais para a competência específica de *leitura*, as informações potenciais correspondentes não foram objeto de consideração extensiva e/ou intensiva no quadro da configuração da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática.

respetiva, importa referir e sublinhar que nas dimensões de índole extensiva e intensiva dessa sua prática de ensino, a Professora Estagiária foi confrontada com a impossibilidade de proceder a uma *planificação (pedagógica)*¹⁷⁹ e/ou de *planos de aula*¹⁸⁰ correspondentes em sintonia com os referenciais científicos apropriados para o efeito didático respetivo, uma vez que a prática de ensino supervisionada em causa teve de dar cumprimento às prescrições indicadas pela prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática respetiva, sendo que a configuração assumiu um carácter essencialmente experiencial, designadamente pelo facto de ter de assentar em perceções profissionais de índole intuitiva em detrimento dos referenciais científicos e técnicos apropriados à situação educativa em causa. Confrontada com essa configuração, a Professora Estagiária teve de conceber e produzir um plano de *intervenção pedagógica e didática* que se inscreve no quadro da noção educacional de «[s]tratégie générale d’enseignement, élaborée par un professeur, conformément à un sommaire de cours et en fonction d’une situation pédagogique particulière» (Legendre, 1988 [1993: 994]), situação essa que determinou que esse plano tivesse de ficar associado em termos prioritários a uma *taxonomia do domínio cognitivo* (Legendre, 1988 [1993: 1184]), isto é, um «[e]nsemble hiérarchisé des objectifs concernant d’une part, l’acquisition des connaissances et, d’autre part, l’acquisition des habiletés et des capacités intellectuelles qui permettent l’utilisation de ces connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 1316]).

Pese embora o facto de a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática não ter permitido a emergência de uma prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária associada a um referencial taxonómico preciso, impôs-se a necessidade de executar uma *intervenção pedagógica e didática* necessária e

¹⁷⁹ No âmbito do presente RE, ao termo *planificação* corresponde a definição seguinte: «[p]rocessus décisionnel dans lequel des orientations et un plan d’action logique et ordonné, sont déterminés a priori en tenant compte des besoins, des objectifs, des personnes, des ressources et des opérations impliqués dans la réalisation ultérieure des buts», sendo ainda, por conseguinte, a «résultante du processus précédent» (Legendre, 1988 [1993: 996]); impõe-se indicar que, no domínio da Educação, a *planificação pedagógica* é o «[p]rocessus cyclique comprenant les trois phases suivantes: 1. définition et répartition des objectifs; 2. élaboration et organisation des différents éléments de la situation pédagogique; 3. élaboration et prévision des moyens pour évaluer: a) les élèves soit en cours d’apprentissage, soit au terme d’une séquence importante d’apprentissage ou d’un programme d’études, et b) le degré d’harmonie des différents éléments de la situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 997]).

¹⁸⁰ Tendo em consideração que a *planificação pedagógica* considera três níveis, ou seja, «1. élaboration des programmes d’études du ministère de l’Éducation; 2. programmation à un palier intermédiaire (commission scolaire ou école); 3. élaboration du plan d’étude au niveau de la classe» (Legendre, 1988 [1993: 997]), impõe-se referir que, no quadro do terceiro nível, o *plano de aula* é a «[p]résentation d’un cours pouvant comprendre, entre autres, le sigle et le titre, l’objectif général, une dissection de contenu, une taxonomie d’habiletés, un tableau de spécification, l’énoncé des objectifs spécifiques, des indications d’ordre méthodologique, des activités d’apprentissage, une bibliographie, les modalités de participation au cours ainsi que celles de l’évaluation des apprentissages» (Legendre, 1988 [1993: 994]).

suficientemente sustentada em termos taxonómicos no plano educacional, situação essa que conduziu a Professora Estagiária, de acordo com os princípios de orientação inscritos no documento programático respetivo (ME, 2009), designadamente os que indicam a relevância do *desenvolvimento de processos metacognitivos* (ME, 2009: 16) e do domínio de *estratégias* apropriadas para o efeito (ME, 2009) – se bem que esse documento programático não apresente indicações precisas sobre a questão taxonómica em causa –, decidiu recorrer – numa perspetiva de conjugação dos planos essencial e experiencial – aos paradigmas cognitivista¹⁸¹ e construtivista¹⁸² do conhecimento, mais especificamente o denominado *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D’Hainaut, 1983), na medida em que esse modelo «vise des fins opérationnelles car il s’agit avant tout d’un **modèle générateur d’objectifs pédagogiques** qui devrait stimuler l’imagination des enseignants (...), leur permettre de transformer un contenu de matières en activités et en situations d’apprentissage» (D’Hainaut, 1983: 189), conceção essa que determina que uma das suas características essenciais é o propósito de «fourn[ir] un cadre qui organise les rapports entre l’activité intellectuelle de l’élève et la matière sur laquelle elle s’exerce», sendo que esse propósito, por referência às taxonomias educacionais anteriores, assenta no reconhecimento de que «[l’]insuffisance ou l’absence de prise en considération des interactions et des combinaisons entre les opérations cognitives et la matière est sans doute un des défauts fondamentaux des taxonomies précédentes»¹⁸³, porquanto «[l]es taxonomies antérieures considèraient séparément et indépendamment les domaines cognitif, affectif, sensoriel et moteur alors que personne n’ignore l’étroite interdépendance qui les unit», perspetiva essa que implica que «[ce] modèle (...) envisage un objectif pédagogique comme un complexe où chacun des domaines est plus ou moins représenté et inclut dans la

¹⁸¹ Sendo uma «[t]héorie de la connaissance (...) qui conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions» (Legendre, 1988 [1993: 206]), o *cognitivismo* diferencia-se do *behaviorismo*, uma vez que este último «rejette l’intervention de la conscience» (Legendre, 1988 [1993: 207]).

¹⁸² No plano epistemológico do *cognitivismo* contemporâneo, o termo *construtivismo* suporta a noção seguinte: «l’activité cognitive de l’[apprenant] est maximisée par la nécessité de construire et de modéliser les connaissances, donc de mettre en œuvre les métaconnaissances» (Legendre, 1988 [1993: 63]); essa perspetiva implica a emergência da conceção de que estas últimas «port[ent] sur l’utilisation d’autres connaissances et permett[ent] à un système intelligent de découvrir de nouvelles connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 837]).

¹⁸³ Segundo as palavras do autor respetivo, o *modelo taxonómico dos atos intelectuais* deve ser considerado como «l’héritier des travaux de Bloom (1956 [BLOOM, Benjamin Samuel et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay]), de Guilford (1959 [GUILFORD, Joy Paul (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479]) e de Gagné (1965 [GAGNÉ, Robert Mills (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston]) (...) e tente de dépasser ces tentatives par une explication plus générale et plus opérationnelle qui intègre les avantages des premières taxonomies et comble certaines de leurs insuffisances» (D’Hainaut, 1983: 189).

taxonomie les opérations cognitives portant sur des situations relevant aussi des autres domaines» (D'Hainaut, 1983: 191). Por conseguinte, esse modelo taxonómico «intègre le processus de communication dans l'acte intellectuel élémentaire», uma vez que insiste em fazer «intervenir les sources d'information de manière déterminante dans le processus», procedimento esse «[qui] fait bien apparaître la place de la communication dans l'acte pédagogique et montre bien que celui-ci, s'il comprend généralement un processus de communication, ne se réduit pas à celui-ci» (D'Hainaut, 1983: 192-193). No quadro dessa perspetiva de carácter epistemológico, o denominado *ato intelectual* deve ser entendido como a «[a]ctivité qui comporte une opération élémentaire de l'intelligence, un objet sur lequel elle s'exerce et un produit auquel elle aboutit» (D'Hainaut, 1983: 469), sendo que esse produto resulta de uma *operação cognitiva*, ou seja, o «[p]rocessus mental par lequel une personne obtient un produit à partir de son propre répertoire cognitif»¹⁸⁴ (D'Hainaut, 1993: 479). Em função do sentido dessa perspetiva epistemológica, no âmbito de um *ato intelectual completo*, o processo de comunicação funciona «comme un **conducteur** de l'information qui mène à la réalisation de l'opération cognitive ou à la délivrance de son produit ou encore à la mise en mémoire des situations et des résultats», constituindo assim «un **filtre** ou (...) un **écran** entre les objets ou les produits et le traitement cognitif», porquanto «l'élève reçoit un message qui décrit, définit ou précise l'objet de l'opération cognitive et émet un autre message qui représente ou circonscrit le produit de cette opération» (D'Hainaut, 1983: 197) (Figura 10¹⁸⁵ – v. página seguinte).

Tendo em consideração quer o conjunto das representações sistémicas do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983), quer o facto de o recurso aos termos *comunicação e processo de comunicação* corresponder à conjugação da noção de índole pedagógica respetiva, isto é, a «[r]elation bidirectionnelle entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 216]) e da noção de *comunicar* – noção esta que se inscreve no quadro da *tipologia transdisciplinar das démarches intelectuais*, ou seja, a

¹⁸⁴ Ainda segundo as palavras do autor do *modelo taxonómico dos atos intelectuais*, «[l]e terme 'opération' est réservé aux processus qui peuvent être strictement définis à partir de l'objet, du produit et des rapports de ceux-ci avec ce qui a été appris» (D'Hainaut, 1983: 479), perspetiva essa que conduz a considerar que a *démarche intellectuelle* é o «[p]rocessus mental au cours duquel une personne partant d'une situation donnée aboutit à une nouvelle situation ou à un produit ou un résultat qu'elle attendait ou qu'on réclamait d'elle», razão pela qual «[e]lle se situe au niveau des buts tandis que l'opération cognitive se situe au niveau des objectifs» (D'Hainaut, 1983: 474).

¹⁸⁵ A representação figurativa última do *ato intelectual completo*, cuja apresentação se realizou no ano escolar de 2011/2012, no quadro da Unidade Curricular de Didática do Português I do Curso de Mestrado, é da autoria do Doutor Jacques da Silva e da Doutora Marlène da Silva e Silva, tendo esses docentes responsáveis pela lecionação dessa componente curricular autorizado de modo expresse a reprodução da figura em causa no presente RE.

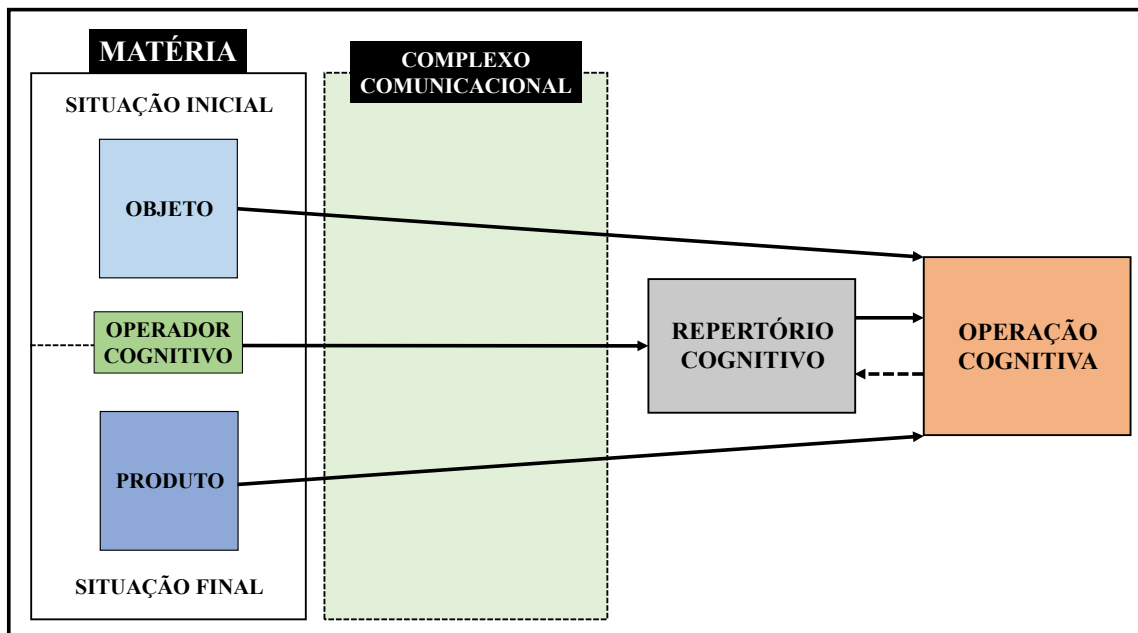


Figura 10 – *Ato intelectual completo* (D'Hainaut, 1983) – Adaptação (Silva & Silva e Silva, 1985 [2012])

tipologia «fais[ant] référence à des opérations mentales qu'il est malaisé sinon impossible de définir de manière intrinsèque par des critères d'observation mais qui sont généralement susceptibles, **dans des situations précises**, d'être analysées en opérations cognitives simples» (D'Hainaut, 1983: 114) –, até porque essa noção corresponde «[à la] relation fondamentale entre un individu ou un groupe d'individus et les autres» e, por conseguinte, «comporte deux volets bien connus: (...) la réception des messages d'une part [et] (...) leur émission d'autre part» (D'Hainaut, 1983: 115). a figura imediatamente anterior, o termo *comunicação* é objeto de substituição pelo termo *complexo comunicacional*, uma vez que a conceção de *comunicação educacional* do autor do referido modelo taxonómico emerge no quadro da investigação respetiva, que tem por domínio de referência primeiro o domínio da Tecnologia Educativa, se bem que o autor em causa tenha optado então pelos termos *comunicação* e *comunicar* numa perspetiva mais pragmática do que programática.

Mais especificamente, o recurso ao termo *complexo comunicacional* procura assegurar o reforço de ordem educacional da complexidade nocional contemporânea do termo *comunicação*, perspetiva essa o autor do referido modelo taxonómico explicita, no início dos anos 80 do século XX, nos termos seguintes: por um lado, «[o]n peut distinguer différents niveaux dans la communication selon la complexité et la rigueur du code mis en œuvre», ou seja, «[c]ommunication : – élémentaire non structurée (signes isolés), – structuré simple (code rigoureux, phrases courtes et isolées), – herméneutique (code large et sens second)» e, por outro lado, «[o]n peut (...) subdiviser l'activité de communication

selon le canal ou le système de codage qu'elle utilise» e «recevoir et émettre des messages par (...) la parole, l'écriture, le geste, le graphique, l'image, le mouvement, la sculpture, la musique», razão global essa pela qual «le niveau de complexité et de généralité du contenu de la communication est aussi une variable dans cette démarche intellectuelle», sendo de sublinhar que «[o]n peut ainsi communiquer des particuliers (des faits par exemple), des classes (des idées), des relations, des opérateurs et des structures» e «en prenant le terme 'communication' dans un sens très large, on peut distinguer différents 'niveaux' de communication» (D'Hainaut, 1983: 116)¹⁸⁶.

Pelo facto de as componentes consideradas de base de um *objetivo operacional completo*¹⁸⁷ do denominado *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983) e atendendo quer à natureza, quer à especificidade da matéria disciplinar objeto da *intervenção pedagógica e didática* realizada no quadro da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, impôs-se a necessidade de proceder tanto à conceção como à construção e, por conseguinte, à produção de um conjunto de *objetivos de aprendizagem*¹⁸⁸, sendo estes últimos sujeitos a uma apresentação de carácter sintético que não inclui, por razões de economia textual e discursiva, a indicação dos *objetivos*

¹⁸⁶ A configuração conceptual deste *modelo de comunicação* «qui intègre ces différentes variables dans une structure taxonomique opérationnelle» (D'Hainaut, 1983: 116) é alvo de uma explicitação mais pormenorizada no documento original (v. D'Hainaut, 1983: 263-265).

¹⁸⁷ Numa perspetiva global, designadamente de índole didática, do ensino das línguas (Dalgalian, Lieutaud & Weiss, 1981), as componentes *verbo de ação*, *objeto* e *produto* são consideradas como suficientes para que um objetivo possa ser qualificado de operacional, se bem que um *objetivo operacional completo* tenha de reunir um conjunto mais alargado de componentes numa ótica de precisão operatória crescente (D'Hainaut, 1983: 302-304).

¹⁸⁸ No domínio didático, o termo *objetivo de aprendizagem* suporta a noção seguinte: «[o]bjectif qui précise les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet pendant ou suite à une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 911]). No âmbito do presente RE, designadamente no quadro desta secção do documento, não se procede à apresentação, em termos taxonómicos formais, de qualquer *objetivo de ensino* – isto é, o «[o]bjectif qui énonce les intentions pédagogiques de l'agent en regard des contenus à présenter et des habiletés à développer ainsi que la stratégie pédagogique à adopter» (Legendre, 1988 [1993: 911]) –, uma vez que a substância e o sentido dos *objetivos de ensino* da *intervenção pedagógica e didática* em causa são objeto de apresentação verbal tanto extensiva como intensiva, nomeadamente em termos quer declarativos, quer procedurais, nas secções 3.2. e 3.3., respetivamente, do presente capítulo deste RE, porquanto essas secções correspondem às macrofases de *conceptualização-teorização* e *intervenção* da investigação didactológica executada pela Professora Estagiária, na sua qualidade de Agente-Professora da situação educativa no quadro da qual se inscrevem tanto a conceção como a dinamização da abordagem didática de carácter prototípico dos NCL. Por conseguinte, no quadro da categoria taxonómica denominada *objetivo de aprendizagem*, são objeto de indicação o *objetivo geral* – isto é, o «[o]bjectif éducationnel qui chapeaute et sert de guide à la formulation d'un ensemble d'objectifs de contenu et d'habileté dans une matière ou un ensemble de matières scolaires à l'intention d'un groupe particulier de sujets» (Legendre, 1988 [1993: 916]) – e os *objetivos específicos* – ou seja, os «[o]bjectif[s] faisant la jonction d'un contenu et d'une habileté, et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 928]) – apropriados à situação educativa de referência da investigação didactológica objeto de reportagem no presente RE.

*transitórios*¹⁸⁹ correspondentes, uma vez que, no âmbito do presente RE, a prioridade é conferida, nos planos didactológico e didático, às dimensões propriamente estruturantes da investigação-ação objeto de reportação no presente RE (Quadro 8), na medida em que as dimensões de carácter mais instrumental que emergem de modo subsidiário se inscrevem no plano metodológico propriamente dito correspondente.

Quadro 8 – Abordagem didáctica dos NCL (MCCL) – Objetivos gerais e específicos

OBJETIVOS	
GERAIS	ESPECÍFICOS
Referenciar os NCL no âmbito da competência específica de leitura por referência ao MCCL	▪ Identificar os NCL do MCCL no âmbito da competência específica de leitura
	▪ Inter-relacionar os NCL do MCCL no âmbito da competência específica de leitura
Sublinhar a relevância dos NCL no âmbito da competência específica de leitura por referência ao MCCL	▪ Evidenciar o impacto essencial e operatório dos NCL do MCCL no âmbito da competência específica de leitura
	▪ Determinar a pertinência funcional e teleológica dos NCL do MCCL no âmbito da competência específica de leitura

Tendo em consideração que o conjunto de objetivos acima indicado se inscreve no quadro do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983), impõe-se referir que os dois objetivos gerais e os objetivos específicos correspondentes relevam de operações cognitivas distintas não apenas em termos essenciais, mas também nas suas dimensões inter-relacionais.

O primeiro objetivo geral, cujo enunciado é «[r]eferenciar os NCL no âmbito da competência específica de *leitura* por referência ao MCCL» implica, designadamente no quadro da situação contextual específico respetivo, a realização de um processo intelectual denominado *exploração* isto é, a «[o]pération cognitive [qui] consiste à extraire d'une situation, un élément, un contenu ou une information déterminée» (D'Hainaut, 1983: 220), sendo que, no quadro do processo de ensino-aprendizagem em causa, essa operação cognitiva pode ser objeto de uma maior precisão quer conceptual, quer terminológica, uma vez que «[l'] objet est (...) un ensemble, généralement une structure, dans lequel se trouve la chose cherchée» (D'Hainaut, 1983: 220), ou seja, no caso aqui em apreço, o texto

¹⁸⁹ No domínio didático, o termo *objetivo transitório* suporta a noção seguinte: «[o]bjectif de contenu ou d'habileté dont l'utilité est d'être un jalon nécessaire sur le chemin conduisant à un objectif final» (Legendre, 1988 [1993: 929]); nessa perspetiva, o *objetivo transitório* é um *objetivo constitutivo*, isto é, um «[s]ous-objectif qui représente un des éléments formant un objectif thématique» (Legendre, 1988 [1993: 911]).

dramático FVM e informações constantes¹⁹⁰ no referido texto, respetivamente, situação essa que corresponde em termos mais específicos a uma *exploração do real*, isto é, «[l']opération cognitive qui consiste à extraire d'un objet réellement présent (...), des éléments ou des informations qui répondent à des critères ou des conditions précises dans la situation de départ» (D'Hainaut, 1983: 474), sendo ainda possível distinguir nesta categoria taxonómica

deux types d'exploration du réel : – l'exploration extractive dans laquelle le produit à extraire de l'objet (...) s'y trouve de manière explicite ; – l'exploration inférentielle dans laquelle le produit à extraire ne se trouve pas explicitement dans la situation mais doit en être inféré (D'Hainaut, 1983: 474-475).

O segundo objetivo geral, cujo enunciado é «[s]ublinhar a relevância inter-relacional dos NCL no âmbito da competência específica de *leitura* por referência ao MCCL», convoca a operação cognitiva designada pelo termo *conceptualização*, isto é, segundo os referenciais do modelo taxonómico acima indicado, «l'identification d'un objet par rapport à une classe» (D'Hainaut, 1983: 473), uma vez que, no caso em apreço, a informação solicitada, isto é, a acentuação da relevância de ordem essencial, estrutural, funcional e teleológica dos NCL emerge «par découpage d'une classe plus étroite ou plus précise dans un concept plus large déjà acquis»¹⁹¹ (D'Hainaut, 1983: 473), operação cognitiva essa que assume uma configuração extensiva, na medida em que a mesma «consiste à assembler sous une même étiquette (...) des objets différents appartenant à une même classe et suscitant de ce fait une réaction cognitive commune» (D'Hainaut, 1983: 209)¹⁹².

¹⁹⁰ No quadro da situação de ensino-aprendizagem em causa, as informações corporizam *respostas a perguntas* formuladas pela Agente-Professora, perguntas essas que relevam dos NCL do MCCL.

¹⁹¹ Num plano de precisão taxonómica, a operação cognitiva em causa é uma *conceptualização sintética*, porquanto o processo correspondente «s'effectue par l'agglomération dans une classe (souvent mal définie) d'expériences (...) cognitives ayant des caractères communs» (D'Hainaut, 1983: 473).

¹⁹² No quadro do modelo taxonómico em causa, impõe-se indicar que no *ato intelectual completo* «[l']objet et le produit ne suffisent (...) pas à déterminer la nature de l'opération cognitive: le contenu de l'apprentissage antérieur en est une composante essentielle», uma vez que importa verificar se as propriedades do conteúdo de aprendizagem foram «appries antérieurement et l'activité consiste en une simple reproduction d'une liste de propriétés» ou «n'ont pas été appries mais l'élève les déduit à l'aide d'un raisonnement», processo de verificação esse que assenta na relevância tanto essencial como operatória do princípio de que «la même question peut réclamer des opérations cognitives qui vont du niveau le plus bas (reproduction) au niveau le plus élevé (résolution de problèmes)», na medida em que «un seul verbe ne suffit pas à préciser la nature de l'activité cognitive» (D'Hainaut, 1983: 201). Por exemplo, «le verbe 'identifier' n'implique pas du tout la même activité cognitive lorsqu'il s'agit d'identifier un particulier par rapport à lui-même après perception ou apprentissage (...), ce qui constitue une activité de reproduction ou bien lorsqu'il faut identifier un particulier par rapport à une classe (...) ou encore lorsqu'il s'agit d'aboutir à une identification par un processus algorithmique (...) qui est une application (...) ou enfin lorsqu'il faut identifier par application d'une combinaison non aprise d'opérations): il s'agit alors d'une résolution de problème» (D'Hainaut, 1983: 473). No seguimento do

Tendo em consideração, por um lado, o carácter essencialmente prototípico da abordagem didáctica dos NCL objeto de reportação no presente RE e, por outro lado, o propósito de assegurar a articulação funcional das dimensões de apresentação, demonstração e explicitação do caso didático alvo e das interações verbais de carácter oral executadas na (sala de) aula entre os membros do Grupo-Classe da situação educativa de referência da investigação, a composição quer textual, quer discursiva da referida reportação é objeto de uma reprodução verbal de índole indireta. De modo a permitir evidenciar, por um lado, a distinção dos NCL – designadamente a partir do conjunto constituído pelas componentes *questão* (ou *pergunta*) e *resposta* – e, por outro lado, a coexistência de diversos NCL, bem como a inter-relação destes últimos num mesmo texto¹⁹³ procede-se à concentração da demonstração no quadro de um único extrato selecionado de FVM.

No âmbito do texto dramático FVM, cuja intriga pode ser objeto da indicação de índole sumária de que

Duarte é um jovem peralvilho, mentiroso compulsivo, apaixonado de Amália e esta dele. Amália é filha do Sr. Brás Ferreira, comerciante do Porto. José Félix, ladino e imaginativo, é criado do General Lemos; Joaquina, esperta e ladina, é criada de Amália. Se o Sr. Brás Ferreira apanhar Duarte numa mentira, lá se vai o casamento com Amália. De modo que todo o enredo da peça consiste em tornar verdade as mentiras que Duarte inventa, uma atrás da outra¹⁹⁴,

exposto, impõe-se sublinhar que o *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D’Hainaut, 1983) – comumente designado, mormente no âmbito da Educação, *Taxonomia (de) D’Hainaut* –, considera «huit opérations cognitives parmi lesquelles cinq sont élémentaires : la répétition, la conceptualisation, l’application, l’exploration, la mobilisation», sendo que «[à] ces cinq opérations cognitives élémentaires, [on en ajoute] deux qui en sont des combinaisons ou des cas particuliers, mais qui ont une importance et une place particulière dans l’acte intellectuel : la réception et l’émission d’un message» e, por fim, a *resolução de problemas*, enquanto operação cognitiva «résultante de combinaisons d’activités simples» (D’Hainaut, 1983: 202).

¹⁹³ Numa perspetiva de carácter didático, e no âmbito do caso exemplar aqui em causa, o termo *texto* deve ser entendido como um «[f]ragment d’un texte», este último termo considerado enquanto «[e]nsemble fini d’énoncés écrits, qui constituent un discours suivi et un tout spécifique correspondant à une constante dans la situation de leur production», sendo que «[c]et extrait, censé offrir une certaine unité, est choisi en fonction d’objectifs pédagogiques» (Galissou & Coste, 1976: 560-561).

¹⁹⁴ V. <http://www.edi-colibri.pt/Details.aspx?ItemID=942>. Esse texto sinóptico assevera ainda que «Falar verdade a mentir é, de facto, uma imitação de *Le menteur véridique*, de Scribe». Pese embora o teor dessa afirmação, impõe-se indicar que o sentido da mesma não é objeto de consenso: «o *Falar Verdade a Mentir*, sendo embora uma obra que vem de um dramaturgo francês, Eugène Scribe, é um testemunho admirável da forma como Garrett soube imprimir a esse texto a sua marca pessoal, a coloquialidade, a tenção dramática, os efeitos cómicos – tudo aquilo que de facto desperta o interesse de um espectador, e que faz com que ele aprenda alguma coisa com o teatro» (v. «Almeida Garrett foi um grande homem de teatro. Educar o público foi o que pretendeu com *Falar verdade a mentir*» por Carlos Reis – http://www.ctalmada.pt/old_temporada/files/00000500/00000971_0010.pdf). Essa questão não é objeto de consideração nuclear no quadro do estudo de caso aqui em apreço, uma vez que a perspetiva em causa não assume um carácter relevante no quadro desta investigação, porquanto a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática não atendeu a essa dimensão do texto e decidiu instituir esse texto dramático como uma obra literária garrettiana absoluta (Garrett, 1846), não tendo sido referida, por conseguinte, a polémica quanto ao menor ou maior grau de imitação desse texto dramático da obra teatral francesa *Le menteur*

e no seguimento das cenas VIII, IX, X e XI, nas quais o criado José Félix, disfarçado de milorde, consegue desfazer a mentira do jovem peralta Duarte – embora sem revelar a falsidade da situação respetiva – referente à realização de um duelo entre este e o inglês, figura esta que resulta da imaginação – e, por conseguinte, de mais uma mentira – de Duarte, na cena XII regista-se um monólogo da criada Joaquina (Figura 11).

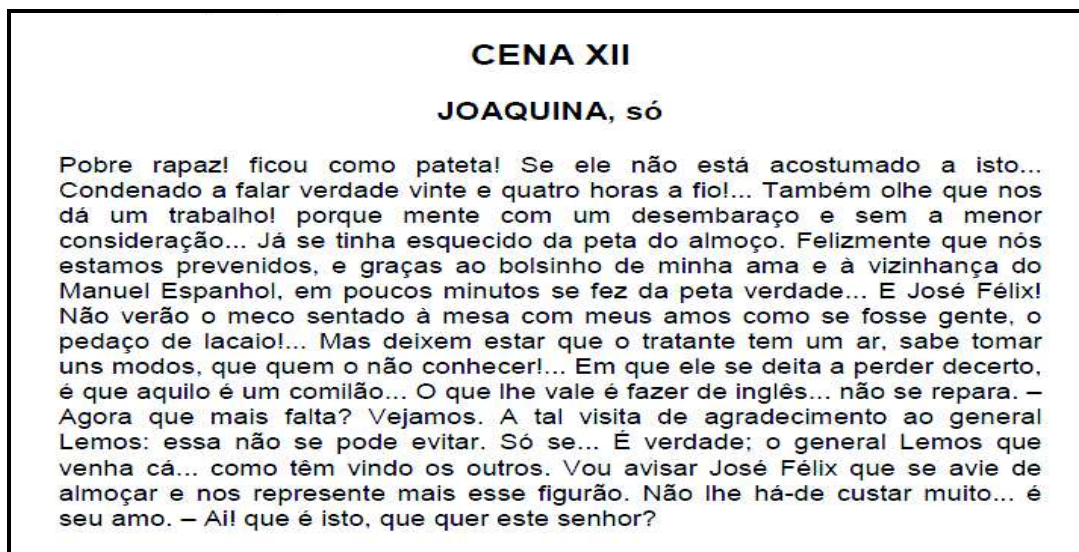


Figura 11 – *Falar verdade a mentir* (Almeida Garrett, 1845) – Ato único, cena XII¹⁹⁵

No quadro do caso exemplar eleito, e por referência ao extrato de texto selecionado no âmbito de FVM, o qual corresponde ao monólogo (aqui integralmente reproduzido) da personagem¹⁹⁶ *Joaquina*, a Professora Estagiária, na sua qualidade de Agente-Professora da sessão de trabalho na qual se verificou a *intervenção pedagógica e didática* objeto de reportagem no presente RE, procedeu à abordagem didática do texto tendo por base o sistema verbal de *pergunta-resposta*. Apresentam-se a seguir três casos exemplares que correspondem em termos ilustrativos a situações-tipo que se inscrevem no...

véridique (1823), cujos autores são Eugène Scribe (1791-1861) e Mélesville, pseudónimo de Anne-Honoré-Joseph Duveyrier (1797-1865). Tendo em consideração o propósito central do estudo em causa, a contextualização da intriga de FVM nos planos espacial (sociedade portuguesa) e temporal (meados do século XIX) não é objeto de atenção particular, na medida em que, no âmbito da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógica anteriormente referida e, conseqüentemente, no quadro da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, essas dimensões foram objetivamente desconsideradas por se entender que as mesmas não eram sobrelevantes à dimensão perspetivada como *intemporal* da problemática *verdade versus mentira*.

¹⁹⁵ V. http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage_files/pecas_escritas/Falar-Verdade-a-Mentir.pdf (p. 19).

¹⁹⁶ Sem prejuízo da constatação de que «[a] origem da palavra *personagem* determina o género feminino», impõe-se referir que «o uso tem revelado oscilação de género e o masculino tem vindo a ser aceite, por se aplicar tanto a figuras femininas como masculinas» (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/personagem>); no quadro das prescrições da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática anteriormente indicada, o género feminino foi a categoria morfossintática atribuída nos planos extensivo e intensivo ao termo *personagem* no quadro da situação educativa correspondente.

▪ *nível de compreensão literal*

Pergunta: *Quantas personagens estão presentes na cena XII?*

Resposta: *Uma. / Apenas uma: a Joaquina.*

Nota explicativa: No âmbito do processo de justificação da resposta, esta última solicitada pela Agente-Professora, os Sujeitos-Aprendentes afirmaram que, no quadro das informações de índole didascálica, mais especificamente no espaço situado entre o enunciado de indicação do número da cena e o início do enunciado do discurso monológico, figura de modo expresso apenas um nome do conjunto das personagens de FVM, isto é, o nome *Joaquina*, tendo sublinhado que essa informação encontra escrita preto no branco (isto é, literal ou explicitamente) no texto e é objeto de reforço através do acrescentamento do adjetivo *só*, unidade lexical igualmente escrita preto no branco (ou seja, literal ou explicitamente) no mesmo texto.

▪ *nível de compreensão inferencial*

Pergunta: *O Duarte tem por hábito mentir?*

Resposta: *Sim. / Sim, (o Duarte) tem por hábito mentir (com quantos dentes têm na boca).*

Nota explicativa: No quadro do processo de justificação da resposta, esta última solicitada pela Agente-Professora, os Sujeitos-Aprendentes afirmaram que, embora essa informação não esteja escrita preto no branco (isto é, se encontre implícita ou subentendida) no texto, as sequências discursivas «[s]e ele não está acostumado a isto», ou seja, «[c]ondenado a falar verdade vinte e quatro horas a fio» indiciam (isto é, indicam de modo indireto e, por conseguinte, permitem subentender) que o Duarte mente muito e à larga; tendo em consideração o facto de os Sujeitos-Aprendentes terem afirmado que o Duarte mente com muita desenvoltura e muita frequência, sempre num quadro de processo de justificação dessas asseverações, mormente por solicitação da Agente-Professora, os referidos Sujeitos-Aprendentes declararam ainda que esse(s) comportamento(s) se encontrava(m) subentendido(s) nas sequências discursivas «[m]ente com desembaraço e sem a menor consideração» e «[j]á se tinha esquecido da peta do almoço».

▪ *nível de compreensão crítica*

Pergunta: *Porque é que a Joaquina está tão empenhada em impedir que as mentiras do Duarte sejam descobertas?*

Resposta: *A Joaquina quer receber o dote que a Amália, filha do seu amo, lhe prometeu caso venha a casar com o Duarte. Mas para que a Amália possa casar com o Duarte, este não pode ser apanhado a mentir pelo pai da Amália... caso contrário, o casamento não terá lugar. Por conseguinte, a Joaquina procura evitar que as mentiras do Duarte venham a ser descobertas... para que o Duarte e a Amália possam casar e, por conseguinte, a criada desta última possa receber o referido dote.*

Nota explicativa: No quadro do processo de justificação da resposta, esta última solicitada pela Agente-Professora, os Sujeitos-Aprendentes afirmaram que, por referência à exatidão das informações constantes no texto, a Joaquina é uma interesseira e a razão dessa sua posição é apresentada logo na cena I; tendo em consideração o facto de os Sujeitos-Aprendentes terem afirmado que a razão do empenhamento interesse de Joaquina consta na primeira cena da obra, e sempre num quadro de processo de justificação dessas asseverações, designadamente por solicitação da Agente-Professora, os referidos Sujeitos-Aprendentes procederam à indicação das sequências discursivas da cena inicial que lhes permitiam sustentar as referidas asseverações, tendo apresentado o conjunto das sequências discursivas seguintes¹⁹⁷:

¹⁹⁷ V. http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage_files/pecas_escritas/Falar-Verdade-a-Mentir.pdf (p. 3). No seguimento da indicação desse conjunto de sequências discursivas, e igualmente num quadro de processo de justificação dessas indicações, justificação essa solicitada pela Agente-Professora, os referidos Sujeitos-Aprendentes declararam que as informações de sustentação das asseverações produzidas se encontram escritas preto no branco (isto é, literal ou explicitamente) no extrato do texto da cena respetiva, situação essa que se inscreve no *nível de compreensão literal* da competência específica de *leitura*. Pese embora o facto de se ter verificado, nesse caso, a associação de uma situação de *compreensão inferencial* e de uma situação de *compreensão literal*, sendo que essa associação exige a aproximação de informações não

Joaquina – Que deixes essas patéticas agora e oiças. Meu amo, o senhor Brás Ferreira, que é um ricaço como tu sabes, um daqueles negociantes do Porto que têm dinheiro como milho, vem de propósito a Lisboa para casar a menina. É uma filha única, e morre por mim, coitada! É um anjo! Prometeu-me que no dia que se assinassem as escrituras tinha eu o meu dote.

José Félix – Dote! Céus! um dote... Oh Joaquina, pois tu tens um dote?... Não quero saber de quanto. Quem eu! Maldição sobre mim!

Joaquina – Cem moedas.

▪ nível de compreensão criativa

Pergunta: *Joaquina diz que Duarte «mente com um desembaraço e sem a menor consideração... Já se tinha esquecido da peta do almoço». Já em situações anteriores o Duarte evidencia não se lembrar das suas próprias mentiras. É frequente dizer-se que «é indispensável boa memória após se haver mentido»¹⁹⁸. Este dito têm algum fundo de verdade?*

Resposta: Respostas individuais e pessoais.

Nota explicativa: Por manifesta ausência de tempo útil no quadro da sessão de trabalho correspondente, os Sujeitos-Aprendentes procederam à produção de respostas escritas sob a forma de textos sucintos em situação extra-aula¹⁹⁹. A título de exemplo, procede-se a seguir à reprodução (sem qualquer correção de carácter linguístico) de três textos produzidos por outros tantos Sujeitos-Aprendentes:

- ▶ «*Eu concordo com esta afirmação. É preciso ter boa memória para se mentir com inteligência. Ou seja depois de se mentir, contar uma mentira a alguém, tem que se ter uma boa memória para depois se lembrar da mentira que contou, se não, é apanhado. Pode dizer-se até que é 'apanhado com a boca na botija', apanhado em flagrante, sem se poder desculpar a não ser que saiba encobrir a sua mentira com outra mentira. Convencer a pessoa que a apanhou a mentir que encobra de tal maneira a sua mentira ao ponto da outra pessoa desculpar-se por pensar que essa pessoa lhe estava a mentir. [sic]*»
- ▶ «*A mentira exige boa memória para ser bem feita, pois, uma vez que uma pessoa mente precisa de voltar a mentir para encobrir essa mentira, se essa pessoa não se lembrar que mentiu anteriormente, pode se meter numa alhada. A mentira pode ser traiçoeira, por isso não deve ser dita frequentemente, principalmente, por pessoas com má memória. [sic]*»
- ▶ «*Sim eu concordo com a afirmação pois é um facto real. A uns tempos atrás eu tinha uma amiga que inventou uma história para encobrir uma asneira que tinha feito, no dia seguinte ela contou uma história diferente, nesse momento ela perdeu totalmente a credibilidade que as pessoas tinham nela. As pessoas quando mentem têm de ter a noção que quando mentem já não há volta a dar, não há como voltar atrás. [sic]*»

apenas de tipo distinto, mas também esparsas na economia do texto dramático em causa, esse tipo de atividade assumiu um carácter circunstancial, se bem que o MCCL sublinhe que «[a]u-delà du cadre de la phrase, il convient, aussi tôt que possible, que l'apprenti lecteur prenne conscience qu'un texte, aussi court soit-il, n'est pas une simple juxtaposition de phrases. On doit lui montrer, preuves à l'appui, qu'il y a des 'avant' et des 'après', qu'entre deux événements il existe des relations de cause à effet, ou de finalité (...). Il découvrira qu'un texte possède une réelle cohérence et identifiera les indices qui la manifestent (Observatoire national de la lecture, 1998, p. 25)» (Giasson, 1995 [2013: 234]).

¹⁹⁸ Este dito é extraído do texto de uma comédia intitulada *Le menteur* (1644) de Pierre Corneille – «[p]oeta e dramaturgo (...) nascido em 1606 e falecido em 1684» e «considerado o criador da tragédia clássica francesa» ([http://www.infopedia.pt/\\$corneille](http://www.infopedia.pt/$corneille)) –, sendo a frase original (em francês) a seguinte: «Il faut bonne mémoire après qu'on a menti» (acto IV, cena V – http://www.theatre-classique.fr/pages/pdf/CORNEILLEP_MENTEUR.pdf, p. 55). Estas informações não foram facultadas aos Sujeitos-Aprendentes.

¹⁹⁹ Tendo em consideração que a sessão de trabalho dinamizada, em 23 de maio de 2014, pela Professora Estagiária correspondeu à última aula lecionada pela formanda no quadro do plano de atividades respetivo, não foi possível proceder à abordagem didática intra-aula dos textos produzidos pelos Sujeitos-Aprendentes, situação anómala essa que não permitiu concluir de forma plenamente satisfatória tanto o processo como o produto de ensino-aprendizagem correspondente, uma vez que não se pôde verificar a realização de atividades referentes à ação da competência específica de *leitura* no âmbito da qual «[I]e lecteur sort du texte pour objectiver son expérience» et «réfléchir sur sa propre vie» (Giasson, 1995 [2005: 279]).

No quadro da *intervenção pedagógica e didática* em causa, a abordagem da dimensão de inter-relação dos distintos NCL do MCCL no âmbito da competência específica de *leitura* foi assegurada, embora de modo prototípico, pela articulação dos enunciados das cenas VIII, IX, X, XI, XII e XIII de FVM, nos planos intra e intercénicos, em termos análogos aos constantes no item referente ao *nível de compreensão crítica* anteriormente apresentado.

Concluída a apresentação sintética e diferida do conjunto dos casos exemplares demonstrativos da relevância, *in loco* e *in vivo*, da abordagem didática dos NCL do MCCL no âmbito da competência específica de *leitura*, designadamente no quadro da disciplina escolar de *Português* no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico nacional, no plano de avaliação da investigação-ação em causa – mais especificamente nas suas dimensões essencial e operatória –, e com o propósito de proceder à validação²⁰⁰ ou à infirmação de carácter parcelar e/ou global da *intervenção pedagógica e didática* acima apresentada e descrita de forma relativamente sucinta, a Professora Estagiária procedeu à realização de um *inquérito*²⁰¹, tendo para o efeito administrado aos Sujeitos-Aprendentes um *questionário*²⁰² (Figura 12).

		SECÇÃO A						
		discordo completamente	discordo bastante	discordo	concordo	concordo bastante	concordo completamente	sem opinião (não sei)
Para compreender um texto escrito, tenho de procurar...	perceber as informações e as ideias contidas em cada frase do texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	estabelecer laços de informação e ideias entre as frases do texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	entender a mensagem global do texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	integrar a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

²⁰⁰ No quadro conceptual da investigação didactológica, o termo *validação* suporta a noção seguinte: «démarche permettant de vérifier sur le terrain, auprès de ceux qui les ont mises en œuvre, si les actions suggérées ont produits les (des) effets ou les (des) résultats attendus»; importa referir que, no plano didactológico, «[a]lors que l'évaluation mesure des réalisations, la validation rend également compte des réactions et des intentions des utilisateurs potentiels vis-à-vis des actes qui leur sont suggérés» (Galissou, 1999: 122).

²⁰¹ No âmbito da investigação educacional, o termo *inquérito* suporta a noção seguinte: «[i]nvestigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant a recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé» (Galissou & Coste, 1976: 188).

²⁰² No âmbito da investigação educacional, o termo *questionário* identifica uma das modalidades do *inquérito*, mais especificamente «[t]out instrument [écrit] servant à la collecte de données et sur lequel une personne inscrit ses réponses à un ensemble de questions» (Legendre, 1988 [1993: 1059]).

		SECÇÃO B						
		discordo completamente	discordo bastante	discordo	concordo	concordo bastante	concordo completamente	sem opinião (não sei)
Eu compreendo melhor um texto escrito, quando...	percebo as informações e as ideias escritas preto no branco no texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	descubro as informações e as ideias subentendidas no texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	entendo a mensagem global do texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	integro a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 12 – Questionário – *Intervenção pedagógica e didática*

O questionário²⁰³ – cujo preenchimento observou o regime de anonimato de modo a permitir a liberdade de opção objetiva dos respondentes – teve por propósito facultar o acesso às percepções dos Sujeitos-Aprendentes da relevância dos NCL e, subsidiariamente, dos *processos de leitura*²⁰⁴ – termo esse de ora em diante identificado pela sigla PL –²⁰⁵ inscritos no MCCL para a aprendizagem da competência específica de *leitura* no quadro contextual da situação educativa de referência da investigação didactológica objeto de reportação no presente RE.

No plano operatório, a Professora Estagiária solicitou a cada Sujeito-Aprendente que procedesse à manifestação do seu grau de *discordância* ou *cordância* com as afirmações constantes no questionário. Para concretizar esse propósito global de indicação e registo das manifestações perceptivas solicitadas, o referido questionário apresenta uma *escala de tipo Likert*²⁰⁶ constituída por um conjunto de seis categorias identificadas por um algarismo de sentido crescente (1-6), algarismo esse que constitui o indicador quantitativo de valoração qualitativa de cada manifestação perceptiva: três algarismos (1-3)

²⁰³ No âmbito do presente RE, o termo *questionário* grafado em itálico e com caracteres ditos normais identifica o *método* de recolha de informação e o *instrumento (escrito)* de recolha de informação, respetivamente.

²⁰⁴ V., supra, pp. 43-44.

²⁰⁵ Pese embora o carácter subsidiário do conjunto das questões relativas aos PL – subsidiariedade essa que decorre do facto de os PL não terem sido objeto de uma abordagem didática explícita no quadro da *intervenção pedagógica e didática*, designadamente em resultado dos princípios adotados pela prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática anteriormente indicada e explicitada no âmbito deste RE –, o conjunto dos itens correspondentes integram a Secção A e não a Secção B do questionário por razões didáticas estratégicas decorrentes da função procedural dos itens respetivos por referência às dimensões de ordem essencial, estrutural, funcional e teleológica dos NCL do MCCL no quadro da competência específica de *leitura*.

²⁰⁶ A *escala (de) Likert* é uma «[é]chelle de mesure des attitudes, des croyances et des arguments, comprenant de trois à onze catégories égales, s'étendant d'une extrémité inférieure à une extrémité supérieure de réponses possibles» (Legendre, 1988 [1993: 410]).

inscritos na categoria genérica de *discordância* (1 – *discordo completamente* [DC]; 2 – *discordo bastante* [DB]; 3 – *discordo* [D]) e três algarismos (4-6) que integram a categoria genérica de *concordância* (4 – *concordo* [C]; 5 – *concordo bastante* [CB]; 6 – *concordo completamente* [CC]). O questionário contempla ainda, de modo expresso, a opção de *sem opinião* (\approx *não sei*) à qual não corresponde qualquer algarismo.

Pelo facto de tanto a administração como o preenchimento do questionário se terem verificado na parte final da aula²⁰⁷ no âmbito da qual se verificou a *intervenção pedagógica e didáctica*, as instruções de carácter essencialmente técnico relativas ao preenchimento de ordem instrumental do questionário foram objeto de uma intervenção verbal oral de tipo explicativo por parte da Professora Estagiária, não se tendo verificado a emergência de quaisquer dúvidas por parte dos Sujeitos-Aprendentes, uma vez que a referida intervenção de carácter explicativo da Professora Estagiária não suscitou quaisquer questões por parte dos respondentes.

Na sua dimensão macroestrutural, o questionário é composto por dois conjuntos de itens, sendo que cada um desses conjuntos tem por propósito nuclear permitir verificar se e até que ponto os Sujeitos-Aprendentes da situação educativa em causa tinham a perceção de ter conseguido aceder (por referência ao conjunto de atividades desenvolvidas no quadro do projeto de *intervenção pedagógica e didáctica*) ao valor impactante – nos planos singular e de conjunto – quer dos PL (Secção A), quer dos NCL (Secção B), sendo de sublinhar ainda que os itens dos referidos conjuntos foram objeto de um procedimento global de pré-testagem para efeitos de validação do questionário²⁰⁸.

²⁰⁷ O tempo disponibilizado para o efeito correspondeu a um período de quinze minutos, tendo sido concedido um período de dez minutos aos Sujeitos-Aprendentes para que os mesmos procedessem ao preenchimento do questionário, período de tempo esse que não foi objeto de qualquer disposição de tolerância temporal, uma vez que os Sujeitos-Aprendentes não evidenciaram a necessidade de dispor de qualquer acrescentamento de tempo para executar a tarefa em causa.

²⁰⁸ O termo complexo *validação da recolha de informações* identifica «le processus par lequel le chercheur (...) s'assure que ce qu'il veut recueillir comme informations, les informations qu'il recueille réellement et la façon dont il les recueille servent adéquatement l'objectif de l'investigation» (De Ketele & Roegiers, 1993 [1996: 195]). A *validação a priori* inclui as dimensões de *pertinência da informação*, *validade do instrumento* e *fiabilidade dos procedimentos* correspondentes (De Ketele & Roegiers, 1993 [1996]), sendo que os itens dessas dimensões foram objeto de um processo de apreciação por parte de dois investigadores doutorados de competência comprovada nos domínios prioritários convocados pela investigação, mormente *antes* e *após* um processo de pré-testagem do instrumento junto dos Sujeitos-Aprendentes de uma situação educativa homóloga – de um estabelecimento da mesma zona sociogeográfica da Escola Cooperante –, designadamente tendo em consideração a convergência de invariantes didáticos entre as duas situações educativas em causa. Impõe-se referir que os enunciados dos itens que integram o questionário na sua versão primeira não suscitaram quaisquer dúvidas relevantes aos respondentes no âmbito do processo de pré-testagem, razão pela qual a referida versão primeira pôde ser considerada como a versão final do questionário administrado aos Sujeitos da situação educativa alvo do presente RE.

Em resultado dos procedimentos de tratamento, tanto essencial como operatório, de índole estatística executados, num primeiro momento investigativo centrado nas informações e nos dados facultados pelo preenchimento do questionário pelos Sujeitos-aprendentes, verifica-se a emergência, para cada item quer da Secção A, quer da Secção B do instrumento, de conjuntos de ocorrências de indicadores de carácter numérico – isto é, *frequências (f)*²⁰⁹ –, cujos resultados são objeto de um registo discriminado para efeitos de levantamento e apresentação em bruto em termos substantivos, embora com o propósito de serem passíveis de manuseamento estatístico subsequente (Tabela 1-A e Tabela 1-B).

Tabelas 1-A e Tabela 1-B – Questionário – Resultados discriminados: *f*

SECÇÃO A		DC 1	DB 2	D 3	C 4	CB 5	CC 6	SO/NS ?
Para compreender um texto escrito, tenho de procurar...	(A1) perceber as informações e as ideias contidas em cada frase do texto.	0	0	1	1	8	9	0
	(A2) estabelecer laços de informação e ideias entre as frases do texto.	0	0	0	6	8	5	0
	(A3) entender a mensagem global do texto.	0	0	0	1	4	14	0
	(A4) integrar a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	0	0	0	5	4	10	0
SECÇÃO B		DC 1	DB 2	D 3	C 4	CB 5	CC 6	SO/NS ?
Eu compreendo melhor um texto escrito, quando...	(B1) percebo as informações e as ideias escritas preto no branco no texto.	0	0	0	4	9	6	0
	(B2) descubro as informações e as ideias subentendidas no texto.	0	0	0	2	7	10	0
	(B3) entendo a mensagem global do texto.	0	0	0	0	5	14	0
	(B4) integro a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	0	0	0	4	7	8	0

No quadro de uma abordagem de superfície dos dados constantes na Tabela 1-A e na Tabela 1-B, e por referência ao total de respostas expressas em cada item (19), as manifestações percetivas dos Sujeitos-Aprendentes evidenciam,

- no âmbito da Secção A do questionário, uma tendência percetiva de *concordância global*

²⁰⁹ No domínio da Estatística, o termo complexo *frequência* identifica o «nombre d'occurrence (ou apparition) d'un même fait (...) ou d'une même unité» num objeto determinado (Galissou & Coste, 1976: 241).

quase absoluta (100%)²¹⁰ com o teor e o sentido dos enunciados dos itens desse conjunto, tendência essa que indica que os Sujeitos-Aprendentes consideram que os *microprocessos* (A1), os *processos de integração* (A2), os *macroprocessos* (A3) e os *processos de elaboração* (A4) de *leitura* são relevantes no quadro da aprendizagem e/ou da prática da CL

e,

- no âmbito da Secção B do questionário, uma tendência percetiva igualmente de *concordância global* de carácter absoluto (100%) com o teor e o sentido dos enunciados dos itens desse conjunto, tendência essa que indica que os Sujeitos-Aprendentes consideram que o *nível de compreensão literal* (B1), o *nível de compreensão inferencial* (B2), o *nível de compreensão crítica* (B3) e o *nível de compreensão criativa* (B4) são relevantes no quadro da aprendizagem e/ou da prática da CL.

No seguimento da primeira abordagem (de superfície) das informações constantes na Tabela 1-A e na Tabela 1-B do questionário, e de modo a proceder tanto ao tratamento como à análise mais aprofundados e sustentados da informações e dos dados relativos à *frequência* de cada item, impõe-se recorrer de modo singular e conjugado às medidas estatísticas de resumo (Medeiros, 2007) a seguir indicadas: *medidas de tendência central* – sendo que o termo *medida de tendência central* suporta o conceito estatístico de «[i]ndice du regroupement des données numériques au centre d’une distribution», sendo, por conseguinte sinónimo de *índice de tendência central* (Legendre, 1988 [1993: 833]) –, mais especificamente a *média* (\bar{x})²¹¹, a *mediana* (\tilde{x})²¹² e a *moda* (\hat{x})²¹³, e *medida de dispersão* – ou seja, o «[i]ndice du degré d’étalement de données numériques», medida essa «[qui] précis[e] le degré d’hétérogénéité des scores» (Legendre, 1988 [1993: 832]) – designadamente o *desvio padrão* (σ)²¹⁴, sendo que este último indica «la dispersion des scores autour de la

²¹⁰ No quadro do item A1, constata-se a ocorrência de uma única resposta de *discordância*, mais especificamente da categoria *discordo*, sendo que essa resposta corresponde somente a 5.2% do número total de respostas do item em causa (19) e a 1,3% do número total de respostas do conjunto dos itens (76) da Secção A.

²¹¹ A *média* é «um valor típico de um conjunto de dados que tende a se localizar em um ponto central» (Medeiros, 2007: 82).

²¹² A *mediana* «é [...] definida como o número que se encontra no centro de uma série de números estando estes dispostos segundo uma ordem. Em outras palavras, a mediana de um conjunto de valores, ordenados segundo uma ordem de grandeza, é o valor situado de tal forma no conjunto que o separa em dois subconjuntos de mesmo número de elementos» (Crespo, 1995: 93, citado por Medeiros, 2007: 89).

²¹³ A *moda* é «o valor que ocorre com maior frequência, isto é, o valor mais comum» (Medeiros, 2007: 94).

²¹⁴ O *desvio padrão* é uma medida estatística que é utilizada com o propósito de «qualificar os valores de uma variável, ressaltando a maior ou menor dispersão entre esses valores e a medida de posição» (Medeiros, 2007: 98-99).

de la moyenne» (Legendre, 1988 [1993: 406]) (Tabela 2-A e Tabela 2-B).

Tabela 2-A e Tabela 2-B – Questionário – Resultados discriminados: \bar{x} , \tilde{x} , \hat{x} , σ

SECÇÃO A		\bar{x}	\tilde{x}	\hat{x}	σ
Para compreender um texto escrito, tenho de procurar...	(A1) perceber as informações e as ideias contidas em cada frase do texto.	5.3	5.0	6	0.8
	(A2) estabelecer laços de informação e ideias entre as frases do texto.	4.9	5.0	5	0.7
	(A3) entender a mensagem global do texto.	5.6	6.0	6	0.5
	(A4) integrar a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	5.2	6.0	6	0.8
SECÇÃO B		\bar{x}	\tilde{x}	\hat{x}	σ
Eu compreendo melhor um texto escrito, quando...	(B1) percebo as informações e as ideias escritas preto no branco no texto.	5.1	5.0	5	0.7
	(B2) descubro as informações e as ideias subentendidas no texto.	5.4	6.0	6	0.6
	(B3) entendo a mensagem global do texto.	5.7	6.0	6	0.4
	(B4) integro a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	5.2	5.0	6	0.7

Tendo em consideração os dados constantes na Tabela 2-A e na Tabela 2-B, para lá de se constatar que os valores da categoria de *medida de dispersão* – isto é, o *desvio padrão* – não são relevantes, na situação contextual em causa, mormente para proceder de modo científica e tecnicamente sustentado à análise e à interpretação dos referidos dados²¹⁵, por referência aos valores das respostas expressas por item, verifica-se que os valores das *medidas de tendência central* assinalam que, no quadro da manifestação da percepção dos Sujeitos-Aprendentes de *concordância global*,

- no âmbito da Secção A, os Sujeitos-Aprendentes indica(ra)m, no mínimo, *concordar bastante* com a perspetiva de que os PL são relevantes no quadro da aprendizagem e/ou

²¹⁵ Pelo facto de a *dispersão* – isto é, o «[d]egré de variation ou d'étalement des valeurs observées autour (...) d'une valeur de tendance centrale» (Legendre, 1988 [1993: 383]) – assinalar um grau de heterogeneidade significativo quando excede o valor de 0.5 de $\frac{1}{2}$ do valor da *média* (Legendre, 1988 [1993: 832-833]), os valores do *desvio padrão* dos itens do questionário indicam que, nesses casos, o grau de heterogeneidade é residual, razão pela qual esse indicador estatístico é desconsiderado no âmbito da análise, da interpretação e da discussão subsequentes dos dados e/ou resultados do referido questionário.

da prática da CL, uma vez que não se regista qualquer resultado inferior à categoria perceptiva de *concordo bastante*,

e,

- no âmbito da Secção B, os Sujeitos-Aprendentes indica(ra)m, no mínimo, igualmente *concordar bastante* com a perspetiva de que os NCL são relevantes no quadro da aprendizagem e/ou da prática da CL, uma vez que não se regista à semelhança da secção anterior qualquer resultado inferior à categoria perceptiva de *concordo bastante*.

No sentido de, por um lado, reforçar estas últimas asseverações decorrentes da leitura da Tabela 2-A e da Tabela 2-B e, por outro lado, facultar o acesso a uma visão de conjunto das perspetivas decorrentes da leitura de carácter analítico dos dados das referidas tabelas, bem como, por conseguinte, permitir proceder a uma apreensão de ordem sintética do sentido das perceções dos Sujeitos-Aprendentes, impõe-se apresentar em termos verbais as tendências perceptivas correspondentes nos planos das *medidas de tendência central* convocadas (Quadro 9-A e Quadro 9-B).

Quadro 9-A e Quadro 9-B – Questionário – Tendências por categorias perceptivas por referência às \bar{x} , \tilde{x} , \hat{x}

SECÇÃO A		\bar{x}	\tilde{x}	\hat{x}
Para compreender um texto escrito, tenho de procurar...	(A1) perceber as informações e as ideias contidas em cada frase do texto.	CB	CB	CC
	(A2) estabelecer laços de informação e ideias entre as frases do texto.	CB	CB	CB
	(A3) entender a mensagem global do texto.	CC	CC	CC
	(A4) integrar a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	CB	CC	CC
SECÇÃO B		\bar{x}	\tilde{x}	\hat{x}
Eu compreendo melhor um texto escrito, quando...	(B1) percebo as informações e as ideias escritas preto no branco no texto.	CB	CB	CB
	(B2) descubro as informações e as ideias subentendidas no texto.	CB	CC	CC
	(B3) entendo a mensagem global do texto.	CC	CC	CC
	(B4) integro a mensagem global do texto no meu conhecimento do mundo.	CB	CB	CC

Em função dos indicadores quantitativos das *medidas de tendência central* em causa, é possível referir que os Sujeitos-Aprendentes,

- no âmbito da Secção A, declara(ra)m *concordar bastante* (CB) e/ou *concordar completamente* (CC) com a perspetiva de que os PL são relevantes no quadro da aprendizagem e/ou da prática da CL, porquanto a tradução das valorações quantitativas em valorações qualitativas de carácter verbal não evidencia qualquer resultado inferior à categoria percetiva de *concordo bastante* (CB)²¹⁶,

e,

- no âmbito da Secção B, declara(ra)m igualmente *concordar bastante* (CB) e/ou *concordar completamente* (CC) com a perspetiva de que os NCL são relevantes no quadro da aprendizagem e/ou da prática da CL, uma vez que não se regista à semelhança da secção anterior qualquer resultado inferior à categoria percetiva de *concordo bastante* (CB).

No sentido de aprofundar quer a análise, quer a interpretação – uma vez que a discussão dos resultados do questionário em causa não suscita quaisquer pontos de divergência, porquanto os resultados apontam, nos planos de singularidade de cada item, de conjunto de itens por secção e de globalidade do questionário, para a adoção por parte dos Sujeitos-Aprendentes de posicionamentos percetivos que se situam, em termos de *medidas de tendência central*, nas categorias de valoração de *concordo bastante* (CB) e *concordo completamente* (CC) –, importa sublinhar que os valores mais frequentemente representados²¹⁷ são os indicadores numéricos 6 (itens A1, A2, A3, B2, B3 e B4) e 5 (itens A2 e B1), indicadores esses que, uma vez agrupados, correspondem a

- 89.4%, 68.4%, 94.6% e 73.6%²¹⁸ das respostas nos itens A1, A2, A3 e A4, respetivamente, valores percentuais esses que indicam que os Sujeitos-Aprendentes, na sua maioria, considera(ra)m que os PL do MCCL são muito relevantes em termos procedurais para a aprendizagem e/ou a prática da CL, embora o valor percentual relativo

²¹⁶ Pese embora o facto de o item A2 na Tabela 3 (v., supra, p.117) apresentar uma média, cujo valor quantitativo é de 4.9, a valoração qualitativa correspondente inscreve-se na categoria de *concordo bastante*, uma vez que o referido valor quantitativo se situa no nível superior mais elevado do intervalo cujos pólos enunciativos inferior e superior são *concordo* (4) e *concordo bastante* (5), respetivamente.

²¹⁷ V., supra, p. 118, nota de rodapé 213.

²¹⁸ Os valores percentuais em causa evidenciam o número de respostas de CB e CC emitidas pelos Sujeitos-Aprendentes por referência ao total de respondentes (19) do questionário, sendo de sublinhar que esses valores percentuais podem não corresponder aos sentidos percetivos expressos pelos valores da *média* e da *mediana*, situação essa objeto de referência, mais adiante no quadro do presente RE, nos textos verbais de explicitação do Gráfico 1-A e do Gráfico 1-B.

aos *processos de integração* (A2) – processos esses que incluem a compreensão dos «indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, soit les référents et les connecteurs» e o ato de «inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases», sendo que da conjugação dessas duas operações «le lecteur doit dégager des relations entre les phrases et l'ensemble du texte» (Giasson, 1990 [2007: 52]) –, evidencie, por comparação aos valores percentuais dos *microprocessos* (A1), *macroprocessos* (A3) e *processos de elaboração* (A4) – que apresentam resultados percentuais mais elevados e fortificados em termos de posições maioritárias dos Sujeitos-Aprendentes –, que esses processos são objeto de uma consideração procedural mais atenuada em termos de manifestação maioritária dos respondentes, ou seja, o facto de o reconhecimento da relevância dos processos de compreensão interfrásica – estes últimos como sendo processos da etapa de suturação das etapas imediatamente precedente e subsequente, isto é, as etapas dos processos de compreensão intrafrásica e transfrásica –, ser considerado como relevante por um número maioritário de Sujeitos-Aprendentes, se bem que esse número seja menos elevado do que os números homólogos relativos aos restantes PL, situação esta que coincide com a constatação de que «[d]ans les écrits sur la compréhension de texte, on retrouve actuellement peu de recherches portant sur les inférences logiques (reliées aux textes)», enquanto «les éléments sont beaucoup plus nombreux en ce qui concerne les inférences reliées aux schémas des lecteurs» (Giasson, 1990 [2007: 65]), sendo de admitir, por conseguinte, que a aprendizagem de inferências lógicas não é objeto de uma abordagem didática de carácter sistémico, carência de índole extensiva e intensiva essa atestada pelos registos procedurais dos recursos didactográficos – designadamente, no caso da situação educativa em causa, os incluídos no MPTLP8 – que regem de um modo generalizado as práticas de ensino²¹⁹, apesar de as orientações constantes no *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009) assim o indicarem,

e

- 78.8%, 63.1%, 99.9% e 52.6% das respostas nos itens B1, B2, B3 e B4, respetivamente, valores percentuais esses que sublinham que os Sujeitos-Aprendentes, na sua maioria, considera(ra)m que o *nível de compreensão literal* (B1) e o *nível de compreensão crítica* (B3) do MCCL são muito relevantes, enquanto o *nível de compreensão inferencial* (B2) e o *nível de compreensão criativa* (B4), embora considerados como sendo igualmente relevantes, são objeto, por comparação com os outros dois níveis de compreensão em

²¹⁹ V., supra, p. 87, nota de rodapé 136.

termos procedurais para a aprendizagem e/ou a prática da CL, de um número maioritário, mas de menor dimensão de posicionamentos de Sujeitos-Aprendentes, facto esse que – no quadro de uma discussão pontual de carácter exploratório – pode ser objeto de explicação pelo facto de a investigação científica sobre a CL, designadamente por referência ao MCCL, evidenciar que o grau de competência do leitor nos planos dos *processos metacognitivos*²²⁰ e das *estratégias metacognitivas*²²¹ é decisivo em matéria de CL, uma vez que

[I]e développement des processus métacognitifs accompagne l'acquisition des habiletés en lecture et y contribue (...). **Si les auteurs reconnaissent habituellement que les processus métacognitifs se développent avec le temps, ils reconnaissent également qu'ils peuvent être améliorés par l'enseignement**^[222]. En effet, plusieurs recherches ont montré qu'un entraînement aux processus métacognitifs pouvait être bénéfique à des élèves de différents niveaux (Giasson, 1990 [2007: 156]),

até porque,

[I]orsque des élèves ne savent pas gérer leur compréhension en lecture, une bonne façon de commencer l'enseignement consiste à leur faire acquérir des connaissances sur les stratégies métacognitives. **Les élèves qui ne connaissent pas l'existence ou la valeur relative des différentes stratégies sont peu susceptibles d'utiliser efficacement ces dernières pour résoudre des problèmes de compréhension lorsqu'ils se trouvent en situation de lecture**^[223] (Giasson, 1990 [2007: 157]),

componentes processuais e estratégicas essas de CL que – embora se encontrem latentes nas orientações tanto do *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009) como, no caso da situação educativa em causa, do *Caderno do Professor* do manual de referência (MPTLP8, 2012) da situação educativa do presente RE – não são objeto de uma concretização extensiva e intensiva quer nos recursos didactográficos, quer nas práticas de ensino, na medida em que estas últimas obedecem de um modo geral aos registos dos referidos recursos didactográficos²²⁴.

Pelo facto de os indicadores quantitativos constantes tanto na Tabela 2-A como na Tabela 2-b²²⁵ permitirem verificar que, por um lado, nos itens de cada secção do questionário, as grandezas numéricas das *medidas de tendência central* – mais especificamente, a *média* e a *mediana* –, registadas são fortemente aproximadas – o que permite constatar a ausência de posições de afastamento singulares e/ou de conjunto

²²⁰ V., supra, p. 44.

²²¹ V., supra, pp. 52-55.

²²² Sublinhado nosso.

²²³ Sublinhado nosso.

²²⁴ V., supra, p. 87, nota de rodapé 136.

²²⁵ V., supra, p. 122.

relevantes em termos estatísticos – e, por outro lado, as grandezas numéricas da *medida de dispersão*, ou seja, os valores do *desvio padrão*, não assinalam qualquer repartição divergente significativa em torno da *média*, de acordo com os princípios estatísticos aplicados no quadro da situação contextual em causa, a convergência dos valores das referidas *medidas de tendência central* permite considerar que os dados referentes às *médias* podem ser objecto de tratamento preferencial em termos operatórios (Medeiros, 2007), de modo a assinalar as diferenças valorativas das percepções dos Sujeitos-Aprendentes em causa.

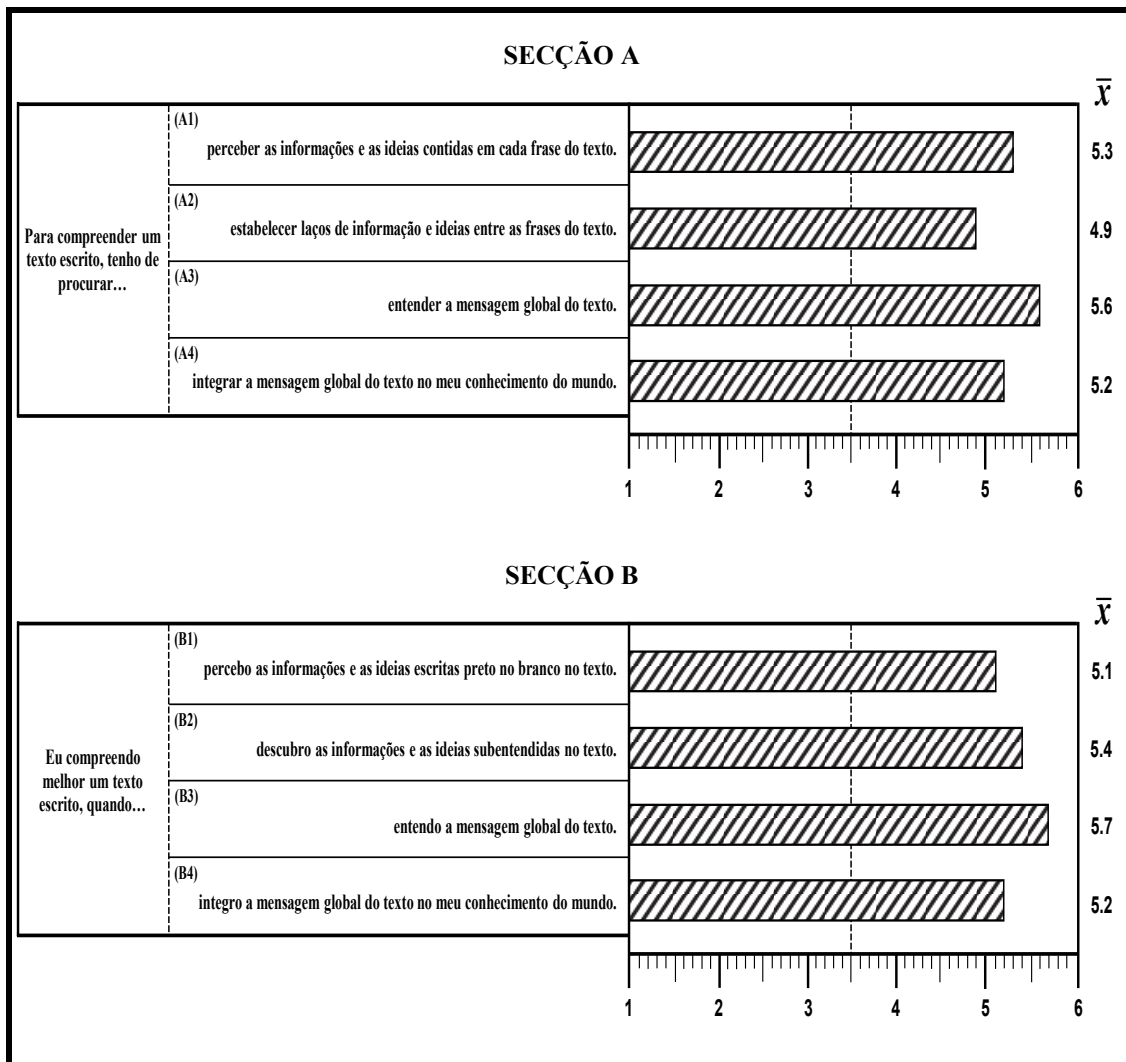
Relativamente à validação da *consistência interna*²²⁶ do questionário, pelo facto de não ser possível recorrer no quadro da presente investigação ao *α de Cronbach*, que representa o indicador estatístico do *coeficiente de fidedignidade*²²⁷ de um instrumento de investigação, porquanto o questionário em causa apresenta um número excessivamente reduzido de itens para o efeito (Medeiros, 2007), os indicadores resultantes da conjugação dos procedimentos de *validade de construto* – isto é, a «[v]alidité interne qui indique le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et le schéma théorique illustrant les caractéristiques comportementales interreliées du trait mesuré» – e da *validade de conteúdo* – ou seja, a «validité qui indique le degré de: a) congruence de chacun des items avec l'objectif mesuré; b) représentativité de l'ensemble des items d'un instrument (...) en regard de ce qu'on veut mesurer» – (Legendre, 1988 [1993: 1409])²²⁸, emergem como os dados de validação apropriados à especificidade do instrumento de investigação em causa, sendo que da aplicação desses recursos resulta a confirmação da validade da *consistência interna* do referido questionário.

No seguimento das considerações referentes à conjugação do facto de ser possível recorrer aos valores da *média* em termos de tratamento preferencial no plano operatório e do facto de a *consistência interna* do questionário em causa estar comprovada, com o propósito de proceder a uma representação da abordagem global dos resultados do referido questionário, estes últimos são objeto de uma representação gráfica que procura contribuir para que se possa aceder a uma apreensão mais sintética das conclusões correspondentes (Gráfico 1-A e Gráfico 1-B – v. página seguinte).

²²⁶ No domínio estatístico, o termo *consistência interna* de itens e/ou secções de um questionário suporta a noção definitiva seguinte: «[d]egré avec lequel les items ou les parties d'un instrument mesurent effectivement la même caractéristique ou le même objectif» (Legendre, 1988 [1993: 254]).

²²⁷ No domínio estatístico, o termo *coeficiente de fidedignidade* veicula a carga nocional de índole definitiva seguinte: «[i]ndicateur de la fidélité» de um instrumento (Legendre, 1988 [1993: 204]).

²²⁸ V., supra, p. 119, nota de rodapé 208.

Gráfico 1-A e Gráfico 1-B – Questionário – Resultados discriminados: \bar{x} 

Os dados constantes no Gráfico 1-A e no Gráfico 1-B permitem proceder à indicação de duas conclusões de base de carácter objetivo: os Sujeitos-Aprendentes consider(ar)am que (a) os PL e os NCL são relevantes no quadro da aprendizagem e/ou da prática da competência específica de *leitura* e (b) essa relevância é, no mínimo, entendida como bastante significativa numa perspetiva procedural, uma vez que «[l]a compétence à lire de l'élève (...) s'enrichi[t] de palier en palier» (Giasson, 1995 [2005: 33]).

Numa visão mais de ordem inferencial, os dados registados no Gráfico 1-A e no Gráfico 1-B permitem ainda proceder à indicação de um conjunto de conclusões subsidiárias, sendo que estas últimas coincidem com constatações de investigações sobre a CL, mormente por referência ao MCCL: por um lado, à menor relevância percetiva dos Sujeitos-Aprendentes concedida, no quadro do conjunto dos itens referente aos PL, à

função sistémica de suturação dos *processos de integração* – isto é, os *processos de compreensão interfrásica* (A2), enquanto processos etápicos de intermediação de índole recursiva dos *microprocessos* (ou seja, os *processos de compreensão intrafrásica*) e *macroprocessos* (isto é, os *processos de compreensão transfrásica*) – corresponde a concessão, no quadro do conjunto dos NCL, pelos Sujeitos-Aprendentes de uma relevância mais reforçada ao *nível de compreensão inferencial*, situação essa que, apesar de ser aparentemente paradoxal, evidencia que, embora considerem que o conjunto dos processos de compreensão de tipo inferencial não é um dos conjuntos de processos mais relevantes para a CL – uma vez que, por exemplo, o conjunto dos processos de compreensão de carácter intrafrásico apresentam uma valoração quantitativamente superior em termos de *média* –, os Sujeitos-Aprendentes não podem deixar de reconhecer que este tipo de compreensão é, no quadro dos NCL, uma habilidade fundamental da CL; por outro lado, a constatação anterior permite considerar que os Sujeitos-Aprendentes entendem, se bem que de modo intuitivo, que, no quadro da progressão da aprendizagem e/ou da prática da competência específica da *leitura*, emerge a necessidade de evoluir «d'une lecture littérale vers une prise en compte plus grande des éléments implicites du texte» (Giasson, 1995 [2005: 34]), perspectiva essa que pode ser objeto de sustentação pelo facto de, no quadro do conjunto de itens relativos aos NCL, o *nível de compreensão literal* (B1) apresentar uma valoração quantitativamente inferior em termos de *média* à valoração atribuída ao *nível de compreensão inferencial* (B2); por outro lado, por fim, os valores relativamente menos elevados associados em termos de *média* aos *processos de elaboração* (A4) e ao *nível de compreensão criativa* (B4) permitem considerar que os Sujeitos-Aprendentes entendem, ainda que de modo igualmente intuitivo, que no quadro não apenas da progressão, mas também da complexificação da aprendizagem e/ou da prática da competência específica da *leitura*, se impõe passar «d'une lecture factuelle vers une plus grande habileté à réfléchir sur sa lecture, à répondre de façon critique et personnelle aux questions s'y rapportant» (Giasson, 1995 [2005: 34]).

Do conjunto das conclusões decorrentes dos procedimentos de análise das informações e dos dados, bem como da interpretação destes últimos e dos resultados respetivos, assim como da discussão desses mesmos resultados – embora esta última operação apresente um carácter bastante sumário –, impõe-se reconhecer que «à chaque étape [de la CL], l'enseignant [doit] mettr[e] en place le dispositif pédagogique qui permettra l'émergence de nouveaux raffinements» (Giasson, 1995 [2005: 33]), na medida

em que «[i]l importe de souligner à quel point le rôle de l’enseignant est crucial dans la réussite en lecture de ses élèves», porquanto «[d]epuis de nombreuses années, les recherches en éducation concordent sur un point : le facteur le plus important pour la réussite en lecture des élèves n’est pas la méthode employée, mais l’enseignant lui-même» (Giasson, 1995 [2005: 35]).

Uma vez apresentada de modo descritivo – embora em termos relativamente sintéticos – a *intervenção pedagógica e didática*, nas suas dimensões de conceção, produção, construção, execução, validação e avaliação, numa perspetiva de investigação didactológica, impõe-se proceder a uma apreciação global e – tanto quanto possível – objetiva da investigação-ação de suporte do estudo didático objeto de reportagem no presente RE.

CONCLUSÃO

Os níveis de compreensão em leitura na disciplina de Português: uma proposta didactológica

O estudo objeto de reportação no presente RE, enquanto representação prioritariamente verbal – embora mais sucinta do que prolixa – da investigação (*lato sensu*) correspondente, posiciona-se entre os polos de perspetivação e sugestionamento, inseridos nas componentes capitulares de introdução e conclusão, respetivamente, do referido RE, da abordagem didática dos NCL inscritos no MCCL, tendo adotado essa abordagem uma configuração prioritariamente didactológica e subsidiariamente autosupervisiva no plano pedagógico-didático, sendo o domínio disciplinar de referência respetivo o da Didática do Português, porquanto a situação educativa no âmbito da qual se verifica a *intervenção pedagógica e didática*, executada no quadro da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária – autora deste RE –, tem por objeto disciplinar global o PLCM, razão pela qual a disciplina escolar correspondente é a disciplina de *Português* no 3.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Educativo português contemporâneo.

No capítulo primeiro do presente RE, procede-se à indicação, à apresentação, à descrição e à explicitação da relevância da problemática didática da *leitura* em geral e da competência específica respetiva em particular, neste último caso, no quadro subsidiário da disciplina e do nível escolares anteriormente indicados, recorrendo essa visão global prioritariamente aos referenciais contemporâneos da Didactologia das Línguas-Culturas e da Didática do Português, referenciais disciplinares esses, por sua vez, sujeitos à adoção de uma perspetiva de recíproca complementaridade no quadro – mais discreto do que manifesto – dos referenciais de supervisão pedagógico-didática correspondentes. No âmbito do referido capítulo, e tendo por base as informações facultadas pelas investigações de ordem educativa sobre a problemática da *leitura* – investigações essas que, desde a década de 80 do século passado, têm vindo a transitar progressivamente da dimensão mais de índole linguística para a dimensão mais de carácter didático –, impõe-se sublinhar que

[1]a lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. La façon de concevoir la lecture est en fait restée la même pendant des siècles ; il est vrai qu'au fil des ans des précurseurs ont proposé des conceptions plus novatrices, mais ce n'est qu'au début des années 1980 que se

sont répandues de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication (Giasson, 1995 [2005: 35]),

sendo que desta perceção conceptual mais recente tem vindo a emergir de modo tanto gradual com decisivo o conceito de *compreensão em leitura* (CL), cujo problema em termos de ensino pode ser sintetizado do modo seguinte:

Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes, cependant, ce n'est que depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts vers l'enseignement de la compréhension en lecture. Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles (Durkin, 1986²²⁹, citada por Giasson, 1990 [2007: 36]).

No sentido de, por um lado, constatar a persistência ou a ausência dessa prática tradicional – hoje em dia comprovada e consensualmente considerada como inapropriada pela investigação didática sobre a problemática da *leitura* – do conceito de CL, este último termo entendido com a carga nocional – presentemente objeto de consenso alargado pela referida investigação – que lhe é atribuída no quadro do MCCL (Giasson, 1990 [2007], 1995 [2005]), no âmbito da disciplina de *Português* no 3.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Educativo português e, por outro lado, em função do sentido da constatação anterior, proceder à substituição dessa prática tradicional pela prática advogada pelo MCCL ou, caso essa última prática já se encontre a ser executada no terreno, procurar otimizar e maximizar esta mesma prática no espaço disciplinar referido, no capítulo segundo do presente RE, apresenta-se quer a descrição e a caracterização da situação educativa no quadro da qual se verificou a execução da prática de ensino da Professora Estagiária – autora deste RE –, de modo a identificar os invariantes situacionais referentes à problemática da abordagem didática da CL, quer o design e o roteiro de investigação educacional que, para o efeito, indicam ter-se optado pelo recurso a uma investigação-ação de ordem didactológica²³⁰, que tem por propósitos nucleares e globais, por um lado, constatar se e até que ponto a disciplina escolar em causa acolhe de modo extensivo e

²²⁹ V. DURKIN, Dolores (1986). Foreword. In BEAUMAN, James (Ed.) *Teaching Main Idea Comprehension* (133-179). Newark, Delaware, International Reading Association (extrato traduzido por Jocelyne Giasson).

²³⁰ No quadro dos referenciais da investigação didactológica, a *investigação-ação* em causa adotou um carácter reforçado de *investigação implicada*, porquanto, no quadro do estudo objeto de reportagem no presente RE, o investigador respetivo é igualmente a Agente-Professora que, na sua qualidade de Professora Estagiária, é a responsável tanto pela conceção como pela operacionalização da *intervenção pedagógica e didática* que se

intensivo a abordagem didática da CL avançada pelo MCCL e, por outro lado, apresentar uma proposta prototípica de introdução e/ou desenvolvimento dessa abordagem em função da constatação da sua presença e/ou ausência de índole parcelar ou integral na componente disciplinar específica correspondente da referida unidade curricular.

Uma vez comprovada, por via de observação direta, a ausência de consideração sistémica da abordagem didática da CL sustentada pelos referenciais do MCCL no quadro situacional acima referido, situação comprovada essa objeto de indicação de índole descritiva no âmbito da primeira componente textual do capítulo terceiro do presente RE, os procedimentos de conceptualização e teorização quer da inexistência de consideração da referida abordagem no quadro situacional em causa, quer da contribuição eventual da inclusão dessa mesma abordagem nesse quadro situacional, igualmente registados na segunda componente textual do capítulo terceiro deste RE, permitiram executar uma *intervenção pedagógica e didática*, cuja realização foi assegurada pela Professora Estagiária, no quadro de numa perspetiva de autoversão pedagógico-didática de ordem tanto reflexiva como investigativa de carácter didactológico apropriadamente sustentada em termos científicos e técnicos, *intervenção pedagógica e didática* essa cujos registos se encontram inscritos na terceira e última componente textual do capítulo terceiro do presente RE.

No seguimento da execução da referida *intervenção pedagógica e didática*, e tendo em consideração os resultados do questionário do processo de validação ou infirmação correspondente, verifica-se que as *hipóteses (nucleares) de investigação* – isto é, por um lado, a *hipótese teórica* de que o ensino-aprendizagem explícito dos NCL na disciplina de *Português* no Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular constitui uma das componentes estruturantes da competência específica de *leitura* no âmbito da referida disciplina escolar e, por outro lado, a *hipótese praxeológica* de que a implantação procedural do ensino-aprendizagem explícito dos NCL para a estruturação da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina de *Português* no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo, mormente no seu 3.º Ciclo – são objeto de confirmação no quadro de um processo de *inferência indutiva*²³¹, na medida em que os casos exemplares que sustentam a abordagem didactológica – cuja reportação verbal é

inscreve na prática de ensino da Professora Estagiária, embora esta última prática de ensino seja uma prática de ensino supervisionada que, por conseguinte, não é suscetível de ser objeto de um pleno seccionamento da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática correspondente.

²³¹ V., supra, p. 23, nota de rodapé 27.

a registada na última secção do capítulo terceiro do presente RE – se inscrevem na categoria epistemológica de *exemplo positivo*²³² no âmbito do princípio de subsunção científica da *predição autorrealizadora*²³³ resultante da abordagem investigativa de índole indutiva.

Numa perspetiva mais específica, impõe-se sublinhar que os exemplos positivos inscritos na referida *intervenção pedagógica e didática* permitiram que às *questões (estruturais) de investigação* do estudo fossem fornecidas respostas cujos sentidos contribuem para a sustentação da confirmação das *hipóteses por indução* acima indicadas. Relativamente à questão que procura(va) saber se o ensino-aprendizagem dos NCL em PLCM, designadamente no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular, é objeto de implantação sistémica, enquanto componente essencial, estrutural, funcional e teleológica da competência específica de *leitura* no quadro da disciplina escolar correspondente, o conjunto dos casos exemplares incluídos na *intervenção pedagógica e didática* demonstra que a prática de ensino geralmente instituída, designadamente em função da sua observância dos registos didactográficos, persiste em executar procedimentos tradicionais, embora os mesmos sejam comprovadamente considerados, pela investigação didática sobre a problemática da *leitura*, como inadequados por referência ao conceito de CL inscrito no quadro do MCCL. Quanto à questão que procura(va) saber se a implantação sistémica do ensino-aprendizagem explícito dos NCL em PLCM, mormente no âmbito do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 3.º Ciclo em particular, enquanto componente essencial, estrutural, funcional e teleológica da competência específica de *leitura*, contribui para o desenvolvimento e a consolidação dessa competência no quadro da disciplina escolar correspondente, o conjunto dos casos exemplares de suporte da *intervenção pedagógica e didática* demonstra que, para poder ser objeto de introdução e/ou consolidação, essa competência não pode prescindir de recorrer de modo sistémico e explícito ao exercício dos PL inscritos no MCCL, sendo que estes últimos, por sua vez, contribuem para a construção igualmente sistémica e explícita dos NCL, se bem que, no quadro da *intervenção pedagógica e didática* em causa, apenas se

²³² Numa perspetiva epistemológica, por *exemplo positivo* entende-se «un énoncé d'observation (...) qui s'accorde avec [l'hypothèse]» no quadro de uma «interprétation modérée de la notion de confirmation» (Nadeau, 1999: 229) e, tendo por base o conceito de *certeza* (ou *evidência*) *prática*, conceito esse que assenta no princípio de que «[e]n observant certaines régularités empiriques et en postulant qu'elles manifesteront une certaine constance (...), on peut (raisonnablement) s'attendre à ce qu'un événement donné E se produise si telle et telle conditions (...) se trouvent réalisées» (Nadeau, 1999: 53).

²³³ Numa perspetiva epistemológica, o termo *predição autorrealizadora* suporta a noção de uma predição cuja «formulation même entraîne la réalisation de l'événement prédit», sendo indispensável para o efeito a verificação de duas condições: «la réalisation (ou non) de l'événement prédit doit dépendre au moins en partie de la volonté humaine, et la prédiction doit être prise au sérieux par les acteurs concernés» (Nadeau, 1999: 505).

pôde verificar um conjunto de procedimentos de iniciação prototípica no plano da aprendizagem dos NCL, porquanto, para lá dos constrangimentos espaço-temporais estabelecidos pelo dispositivo da prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, a ausência praticamente absoluta de procedimentos específicos de CL no quadro do ensino-aprendizagem escolar do PLCM não favoreceu a realização de atividades de exploração mais aprofundada e consolidada desses procedimentos na situação educativa de referência do estudo objeto de reportação neste RE. No prolongamento dessa perspetiva, importa não apenas referir, mas também sublinhar que a ação prototípica da referida *intervenção pedagógica e didática* não pôde considerar a abordagem sistémica e explícita dos *processos metacognitivos* – situação essa que constitui uma fragilidade do projeto de intervenção didática executado, uma vez que a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária não facultou as condições substantivas e formais necessárias e suficientes para o efeito –, se bem que esses processos de ordem metacognitiva «servent à guider la compréhension», porquanto «ce sont eux qui font que le lecteur est en mesure de s’ajuster au texte et à la situation», até porque «[r]econnaître qu’il y a une perte de compréhension et trouver les stratégies pour y remédier font partie des principales manifestations des processus cognitifs» (Giasson, 1995 [2005: 20]).²³⁴

No quadro de confluência e conjugação de índole estratégica dos domínios da Didactologia das Línguas-Culturas, da Didática do Português e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente,

[i]l importe de souligner à quel point le rôle de l’enseignant est crucial dans la réussite en lecture de ses élèves. Depuis de nombreuses années, **les recherches en éducation concordent sur un point : le facteur le plus important pour la réussite en lecture des élèves n’est pas la méthode employée, mais l’enseignement lui-même : ‘Les progrès en lecture sont liés à l’enseignement qui utilise une méthode de façon réfléchie, et non à la méthode seule’**^[235] (Duffy et Hoffman, 1999, p. 15)^[236]. Derrière la porte de la classe, le dernier mot appartient

²³⁴ Embora «[l]a compréhension de texte ne concerne pas uniquement les mots et les phrases, mais également les illustrations, tableaux, schémas, figures et graphiques de toutes sortes qui accompagnent et précisent les informations contenues dans le texte» (Giasson, 1995 [2005: 268]), perspetiva essa que convoca os conceitos de *(multi)literacia* e *multimodalidade*, bem como os conceitos de *literacia multimodal* e *literacia mediática multimodal*, o presente RE não contempla qualquer referência a esses conceitos, se bem que as investigações de carácter didático considerem que, no quadro de uma abordagem tanto sistémica e explícita como extensiva e intensiva da CL, os referidos conceitos podem contribuir para uma CL mais consequente de textos que conjugam modos verbais e não verbais de comunicação (Lebrun & Lacelle, 2012).

²³⁵ Sublinhado nosso.

²³⁶ V. DUFFY, Gerald & HOFFMAN, James (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher*, 53-1, 10-16.

toujours à l'enseignant : 'Il n'y a pas de rapports de recherche, de brillantes découvertes, d'articles incontournables, de revues, de programmes, de politiques, de lois qui peuvent changer ce qui arrive aux enfants dans les écoles. Seul l'enseignant peut le faire' (Goodman, 1992, p. 189)^[237] (Giasson, 1995 [2005: 35]),

até porque

on entretient aujourd'hui vis-à-vis des enseignants des exigences de résultat beaucoup plus élevées que par le passé. En effet, on n'attend plus simplement de l'élève qu'il sache lire oralement un texte, mais qu'il soit un lecteur accompli : *On demande ainsi à l'école de former des lecteurs polyvalents, passant avec une égale efficacité et... un plaisir jamais démenti du récit au dialogue, de l'énoncé de mathématiques au résumé d'histoire, du formulaire administratif à l'article de journal. Les exigences en matière de lecture ont ainsi considérablement augmenté (...). La pédagogie séculaire (...) qui avait pour principal objectif de permettre de lire correctement un texte (...) 'sans trébucher' et 'en mettant le ton' ne correspond plus aux besoins économiques, sociaux et culturels nouveaux* (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991, p. 1)^[238] (Giasson, 1995 [2005: 35-36]),

ou seja,

[e]n somme, dans la société actuelle, on veut que les [lecteurs] soient préparer non pas à répéter les connaissances acquises, mais à résoudre des problèmes et à réfléchir de façon autonome, bref, à devenir des lecteurs critiques (Giasson, 1995 [2005: 36]).

É precisamente no quadro desta perspetiva didática de carácter exploratório que a autora do presente RE se propõe perscrutar a problemática da CL numa ótica tanto didactológica como didática no âmbito da sua prática de ensino autosupervisionada – presente e futura – no contexto da sua atividade de profissional do ensino do PLCM, porquanto o teor e o sentido do estudo objeto de reportagem no presente RE permite considerar que o MCCL pode ser executado enquanto proposta didactológica – de modo cada vez mais sustentado em termos prospetivos – na disciplina escolar de *Português*, designadamente no 3.º Ciclo do Ensino Básico português.

²³⁷ V. GOODMAN, Kenneth (1992). I didn't found whole language. *The Reading Teacher*, 46-3, 188-199.

²³⁸ V. BENTOLILA, Alain, CHEVALIER, Brigitte & FALCOZ-VIGNE, Danièle (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- As referências bibliográficas cujos documentos – datados ou não datados – foram objeto de consulta, singular ou reiterada, em sítios eletrônicos, em momentos distintos de acordo com o processo de investigação (*lato sensu*), encontravam-se acessíveis em 28 de setembro de 2014, data da última consulta correspondente.
- As datas das referências bibliográficas que se encontram entre parêntesis retos correspondem às edições subseqüentes à edição primeira correspondente.

- ALARCÃO, I. (2001). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas* (11-56). São Paulo: Papirus.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (1987 [2003]). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005). Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto – Sétima revisão constitucional. *Diário da República*, 155, Série I-A, 4642-4686. (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/constituicao05.pdf)
- BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, COSTE, Daniel & FLEMING, Michael (2009). *Language(s) of Schooling*. Strasbourg: Council of Europe. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_en.asp#s1)
- BEACCO, Jean-Claude, COSTE, Daniel, VAN DE VEN, Piet-Hein & VOLLMER, Helmut. *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_en.pdf)
- BENAVENTE, Ana (Coord.), ROSA, Alexandre, COSTA, António Firmino da & ÁVILA, Patrícia (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BOUCHAMMA, Yamina (2004). Supervision de l'enseignement et réformes. (<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>).
- BUJOLD, Nérée (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In BOUTET, Marc & ROUSSEAU, Nadia (Dir.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (9-22). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- CARVALHO, José António (2003). *A Escrita – percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In CASTRO, Rui et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História* (189-196). Braga: Universidade do Minho.

- CHALMERS, Alan (1976). *What Is This Thing Called Science?* Queensland: Queensland University Press and Open University Press. [Tradução para a língua francesa: CHALMERS, Alan (1987). *Qu'est-ce que la science*. Paris: La Découverte.]
- CHARAUDEAU, Patrick (1992). *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris: Hachette.
- CHARREIRE, Sandra & DURIEUX, Florence (2003). Explorer et tester : deux voies pour la recherche. In THIÉTART, Raymond-Alain (dir.) (2003). *Méthodes de recherche en management* (57-81). Paris: Dunod.
- CHAUVEAU, Gérard (1990). Acte de lecture et décodage. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 3, 31-50.
(http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Chauveau_Gerard_Acte_de_lecture_et_decodage_-_Spirale_3_1990_.pdf)
- COLLERETTE, Pierre (1996). Études de cas (Méthode des). In MUCCHIELLI, Alex (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- COLLERETTE, Pierre (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- COULON, Alain (1987). *L'ethno-méthodologie*. Paris: PUF.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA* (2001). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- ELLIOTT, John (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- GALISSON, Robert (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 97-110.
- GALISSON, Robert (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère. In GALISSON, Robert (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 9-34.
- GALISSON, Robert (1994a). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, Robert (1994b). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 95, 119-159.
- GALISSON, Robert (1995). Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme... *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 97, 5-14.

- GALISSON, Robert (1999). Glossaire terminologique. In GALISSON, Robert & PUREN, Christian (1999). *La formation en questions* (116-125). Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GIASSON, Jocelyne (1990 [2007]). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- GIASSON, Jocelyne (1995 [2005]). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- GIASSON, Jocelyne (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives. *Éducation et francophonie – Revue scientifique virtuelle*, XXV (2), 1-8.
(<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61552>)
- GIASSON, Jocelyne & Thériault, Jacqueline (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Ville-Marie.
- GONÇALVES, Rosa Edite & SILVA, Jacques (2012). Da construção de competências discursivas acionais (e) multimodais (em línguas-culturas maternas e estrangeiras) no âmbito da comunicação científica no ensino superior em Portugal. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 16, 217-232.
- GRAWITZ, Madeleine (1964 [2000]). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- IMBERNÓN, Francisco (2002). Primera parte: la investigación educativa y la formación del profesorado. In IMBERNÓN, Francisco (Coord.) *et al.* (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (13-68). Barcelona: Editorial Graó.
- IRWIN, Judith (1983). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- KINTSCH, Walter et VAN DIJK, Teun Adrianus (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 5, 363-395.
- KINTSCH, Walter & MROSS, Ernest (1985). Context Effects in Word Identification. *Journal of Memory and Language*, 3, 336-349.
- KINTSCH, Walter (1988). The Role of Knowledge in Discourses Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 2, 163-182.
- KOENIG, Gérard (1993). Production de la connaissance et construction de pratiques organisationnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 9, 4-17.
- LEBRUN, Monique & LACELLE, Nathalie (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95.
(<http://reperes.revues.org/141>)
- LEE, Allen (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organization Science*, 2, 342-365.
- LEGENDRE, Renald (1988 [1993]). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- McLEAM, James (1995). *Improving education through action research: A guide for administrators and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MEDEIROS, Carlos Augusto (2007). *Estatística Aplicada à Educação*.
(<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/estatistica.pdf>)

- MILES, Matthew & HUBERMAN, Michael (1984). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage. [Tradução para a língua francesa: MILES, Matthew & Huberman, Michael (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruixelles: De Boeck.]
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (2005). Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 37, Série I-A, 1494-1499. (http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/34022FD7-6F0C-49B0-9969-E2DE1499D5DD/498/12ECTS_DL_42_2006.pdf)
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, 60, Série I-A, 2242-2257. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2006/03/060A00/22422257.pdf>)
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 38, Série I, 1320-1328. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2007/02/03800/13201328.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Despacho Normativo n.º 36/2002, de 17 de Maio. *Diário da República*, 128, Série I-B, 4790-4791. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2002/06/128B00/47904791.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. (<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012a). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 129, Série I, 3476-3491. (<http://dre.pt/pdfgratis/2012/07/12900.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012b). Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. *Diário da República*, 77, Série II, 13952-13953. (<https://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012c). Despacho n.º 10874/2012, de 3 de agosto. *Diário da República*, 155, Série II, 28184. (<https://dre.pt/pdf2sdip/2012/08/155000000/2818428184.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012d). Despacho n.º 15971/2012, de 7 de dezembro. *Diário da República*, 242, Série II, 39853-39854. (<https://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/242000000/3985339854.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012e). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. (<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>)
- MORIN, Edgar et LE MOIGNE, Jean-Louis (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: Harmattan.
- NADEAU, Robert (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris: PUF.
- NÉRICI, Imídeo (1980). *Didáctica Geral Dinâmica*. São Paulo: Atlas.
- PAILLÉ, Pierre (2006). Qui suis-je pour interpréter ? In PAILLÉ, Pierre (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (99-123). Paris: Armand Colin: 99-124.
- PAILLÉ, Pierre & MUCCHIELLI, Alex (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

- PERRET, Véronique & SÉVILLE, Martine (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. In THIÉTART, Raymond-Alain (dir.) (2003). *Méthodes de recherche en management* (13-33). Paris: Dunod.
- PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier.
- RENAU OP'T'HOOG, Céline (2010). *Influence de la dimension spatiale et des capacités mnésiques des lecteurs sur les processus de suppression et de réactivation d'informations textuelles*. Thèse de doctorat. Lyon: Université Lumière Lyon 2. (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/renau_op_t_hoog_c%20(3).pdf)
- ROLDÃO, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-181. (<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>)
- SENSEVY, Gérard, FOREST, Dominique & BARBU, Stéphanie (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 659-686. (<http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n3/013914ar.pdf>)
- SEQUEIRA, Fátima, CASTRO, Rui & SOUSA, Maria de Lourdes (1989). Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos Cursos de Formação de Professores. In AAVV (1989). *Actas do II Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Jacques (2003). *La didactique des langues-cultures – Approche lexicodidactologique de concepts du domaine*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA E FARIAS, Washington (2000). Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais. *Revista de Letras*, 22-1/2, 103-110. (<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12866075/compreensao-e-resumo-de-textos-revista-de-letras/3>)
- SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/ensino_leitura_compreensao_textos%20(1).pdf)
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1995 [1996]). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- VAN DIJK, Teun Adrianus & KINTSCH, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- VIGNER, Gérard (1989). Thèmes, champs lexicaux et activités discursives. *Le français dans le monde – Recherches et Applications : Lexiques*, numéro spécial, 134-145.
- VIGNER, Gérard (1993). Le monde, les mots et l'école : éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire. *Repères*, 8, 191-209.
- VIGNER, Gérard (1996). Lire : comprendre ou décoder ? *Le français dans le monde*, 283, 62-69.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1934 [1979]). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- YIN, Robert (1984). *Case Study Research; Design and Methods*. London: Sage Publications.

