

INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência
II International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

II International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)
Ano: 2017
ISBN: 978-972-745-222-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Práticas promotoras do desenvolvimento de competências de leitura: a compreensão leitora

Carlos Teixeira¹, Alda Correia¹
ccteixeira@ipb.pt, aldacorreiani@gmail.com

¹*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

As competências de compreensão da leitura e, em especial, da capacidade de reorganização da informação relevante são desenvolvidas a partir de uma ação pedagógica pensada e planificada para esse fim. Atualmente, em termos científicos e didáticos, há uma maior preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de compreensão de textos e reconhece-se que, no âmbito da didática da leitura, ensinar a compreender é fundamental e tem enormes implicações na vida de todo o cidadão. A ação pedagógica desenvolvida e partilhada com os alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com quem se concretizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi realizada com base no quadro teórico definido previamente, permitindo a constante triangulação das indicações dos autores de referência com os documentos oficiais da disciplina de Português, em paralelo com a ação pedagógica realizada. Inserida no Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB, a PES permitiu, assim, a concretização de um trabalho pedagógico, de natureza holística, a par da realização do estágio supervisionado. O estudo de caso realizado foi sustentado nos princípios que regem a metodologia da investigação-ação (I-A) e, perante o incidente crítico, foi delineado um plano de ação, composto por três fases, permitindo a recolha de dados em momentos distintos. A fase A correspondeu à primeira recolha das produções escritas dos alunos e coincidiu com a constatação do incidente crítico. A partir dos dados recolhidos, procedeu-se à categorização da proficiência dos alunos no uso de estratégias de compreensão na leitura, em níveis. Seguiu-se a concretização da prática educativa (fase B), visando o desenvolvimento de estratégias promotoras de competências de compreensão leitora, em interação com o quadro teórico e as necessidades específicas do contexto. Por fim, reavaliaram-se os procedimentos de compreensão textual incrementados pelos alunos e as tarefas por eles realizadas (fase C). A análise dos resultados evidencia o papel determinante do professor no ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura e assegura que a aprendizagem de estratégias otimizadoras da compreensão do texto escrito se desenvolve mediante a realização de tarefas devidamente pensadas para o efeito.

Palavras-Chave: leitura; compreensão; didática da leitura; prática educativa.

1 Introdução

A compreensão na leitura é uma competência transversal e, reconhecendo a relevância do texto escrito na contemporaneidade, fundamental para o desenvolvimento do ser humano e para a sua plena integração social e profissional. Em termos científicos e didáticos, há uma grande preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de compreensão de textos e reconhece-se que ensinar a compreender é tarefa fundamental da escola e tem enormes implicações na vida de todo o cidadão. O desenvolvimento de competências de leitura resulta num processo complexo, pelo que continua a merecer o nosso esforço investigativo.

A nossa consciencialização acerca das inúmeras vantagens apontadas, pela bibliografia de referência, aos leitores eficientes e a emergência do tema no decorrer das observações e das práticas permitiram-nos estruturar a PES em torno desta temática. Concretamente, a ação pedagógica realizada, em particular com uma turma do 5.º ano de escolaridade (a de português), assumiu uma natureza holística. Assim, foi nossa clara preocupação concretizar uma ação educativa que desenvolvesse competências essenciais para que os alunos melhorassem os seus desempenhos no âmbito da leitura, nomeadamente, no que à compreensão diz respeito.

2 A leitura e a compreensão de textos

A busca de uma definição de “leitura” continua a ser o mote de muitas investigações. A evolução da investigação acerca deste tópico retirou à leitura a conotação simplista de “prática passiva” e reconheceu-lhe um carácter dinâmico e complexo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim, 2006, p. 40). A leitura é, portanto, uma atividade direcionada à interpretação e à compreensão, pela atribuição de sentido ao texto, com uma importante dimensão social.

As avaliações ao subdomínio da leitura, levadas a cabo pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) entre 2000 e 2009, evidenciam o progresso dos alunos portugueses. No entanto, as suas dificuldades, nomeadamente no âmbito da compreensão na leitura, continuam a ser preocupantes e manifestam um parco desenvolvimento das competências de compreensão inferencial, crítica e de reorganização da informação. Daqui decorre a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica que valorize o ensino explícito da compreensão na leitura.

O desenvolvimento de competências de compreensão leitora é, indiscutivelmente, processual e, por conseguinte, moroso. No dizer de Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Pereira, (2010), “não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê: é necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel” (p. 12). Dominada a primeira componente do ato de ler (a decifração), a leitura revela-se uma verdadeira ferramenta para novas aprendizagens proporcionando à criança a possibilidade de alargar e reconstruir o seu conhecimento de si, dos outros e do mundo (Fayol, David, Dubois, & Rémond, 2000; Viana et al., 2010). A compreensão na leitura é, portanto, fundamental para, como afirmou Ribeiro (2005), “tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão.” (p. 27). Só há verdadeiramente leitura se houver compreensão e, por conseguinte, ativação da capacidade de criticamente responder ao texto. Por isso, ensinar a ler é muito mais que ensinar a descodificar. É sensibilizar os alunos para a constante interação que existe entre o leitor e o texto devido à própria natureza do ato de ler, às suas funções e objetivos. Com os alunos, devem ser trabalhadas ferramentas necessárias para o desenvolvimento de estratégias de compreensão, de modo a que possam responder adequada e criticamente a textos de natureza diversa.

Em suma, a compreensão na leitura é passível de ser ensinada (Barrett, 1976; Català, Català, Molina & Monclús, 2001) e o seu desenvolvimento deve ser potenciado pela escola. Para que esse processo de ensino-aprendizagem da compreensão na leitura seja bem sucedido, importa reconhecer que esta é condicionada por determinantes que dificultam a sua realização. Efetivamente, aspetos como o conhecimento prévio do leitor sobre o tema, a maior ou menor familiarização com os vocábulos contidos no texto, ou o nível de complexidade das estruturas linguísticas, podem fazer toda a diferença no momento de atribuir sentido ao que se lê. Acresce ainda que ler, além de ativar a leitura que fazemos do mundo, é também abrir um diálogo com outros textos, pelo que importa promover, de forma sistemática, atividades de leitura com os alunos e motivá-los para a leitura autónoma, proporcionando-lhes o prazer de ler.

2.1 Práticas promotoras do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da compreensão de textos

Tanto a literatura de referência como diversos documentos normativos reconhecem a transversalidade do português e a sua necessária operacionalização no processo de ensino e aprendizagem das demais áreas curriculares. O efetivo domínio do português é fundamental na educação para uma cidadania ativa e crítica. Efetivamente, o constante recurso à comunicação oral ou escrita no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de compreensão de discursos múltiplos são aspetos verificáveis em todas as áreas de conhecimento, o que torna as competências relativas ao domínio do português, enquanto língua de escolarização, “essenciais em termos académicos, profissionais e sociais” (Sá, 2009, p. 155).

Sob o ponto de vista da didática da leitura, a compreensão (a concretizar com um leque diversificado de textos) deve ser trabalhada com sistematicidade, fazendo sentido planejar e realizar uma ação orientada para três tipos de atividades: atividades de pré, durante e após a leitura. No que respeita às atividades de pré-leitura, o professor deve antecipar o tema do texto conversando com os alunos e

promovendo o contacto com palavras relacionadas com o tema, de modo a desenvolver o seu capital lexical (Viana et al., 2010). A ativação dos conhecimentos prévios também facilita a compreensão, a par da elaboração de conjeturas, hipóteses e questões. Relativamente às atividades que se podem realizar durante a leitura, no decorrer da descodificação do texto, evidencia-se a necessidade de

ler o texto com atenção; ajustar a velocidade de leitura; sublinhar elementos do texto; tirar notas; fazer inferências; recorrer ao contexto para descobrir o significado de vocábulos/expressões desconhecidos; parafrasear excertos do texto; pensar em voz alta; ler em voz alta as passagens que não estão a ser devidamente compreendidas; confrontar previsões feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura; criar uma imagem mental do texto lido (Sá, 2014, pp. 155-156).

Descodificado o texto, as atividades devem incidir na sùmula da mensagem compreendida, através da identificação das ideias fundamentais. Devem realizar-se as releituras necessárias e proceder-se ao esclarecimento do sentido das palavras desconhecidas, recorrendo ao contexto, à análise da estrutura morfológica das palavras e, se necessário, ao dicionário. Para a compreensão do texto é também importante não descuidar a identificação do tipo ou do género textual que está a ser lido (Sá, 2014). Sabendo que é o professor quem orienta o processo de ensino e aprendizagem, ele deve ensinar explícita e didaticamente as estratégias de compreensão a que os alunos podem recorrer, diversificando leituras e propostas didáticas e proporcionando momentos de fruição e de partilha de experiências à volta do(s) livro(s).

3 Analisando a prática educativa (opções metodológicas, ação e reflexão)

Sob o ponto de vista da investigação a partir da prática em sala de aula, confrontamo-nos, no âmbito da PES, com inúmeras questões aliantes e optamos por realizar um estudo de caso, sustentado nos procedimentos que regem a I-A.

O estudo emergiu das nossas observações e práticas educativas uma vez que foram perceptíveis as dificuldades dos alunos, no âmbito da compreensão leitora. Assim, enquanto coinvestigadores e participantes, tivemos a oportunidade de observar, investigar e aprender em contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008) e desenvolvemos uma investigação praxiológica cujo tema foi estruturador da ação desenvolvida na PES. Definimos que esta investigação teria como foco a execução de uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento das competências de compreensão na leitura e formulamos a seguinte questão de estudo: *Como concretizar uma ação pedagógica promotora do desenvolvimento das competências de compreensão na leitura com alunos do 1.º e do 2.º CEB?*

Tendo por objetivo desenvolver estratégias para melhorar a competência de compreensão na leitura, no que respeita à recolha e organização da informação relevante, formulamos os seguintes objetivos:

1. Identificar as estratégias usadas pelos alunos em tarefas de compreensão na leitura, particularmente, na recolha e organização da informação relevante.
2. Concretizar estratégias que promovam o desenvolvimento de competências de compreensão do texto escrito.
3. Averiguar se as EEA realizadas (nesta turma de PES) tiveram um efeito positivo no desenvolvimento de estratégias de recolha e organização da informação relevante.
4. Analisar as perceções dos alunos acerca do seu nível de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante.

Conscientes das naturais restrições com que se confronta um professor em processo de estágio (muito pouco tempo e contextos diversos), desenvolvemos, à medida que a prática pedagógica decorria, um processo investigativo de natureza qualitativa (Erickson, 1986; Fernandes, 1991; Stake, 2012), orientando-nos pela metodologia de I-A (Carr & Kemmis, 1986; Vieira & Moreira, 2011). A prática supervisionada possibilitou-nos estudar a compreensão na leitura com base no trabalho realizado por um determinado grupo de alunos, os principais “atores da investigação” conjuntamente com as experiências que vivenciamos, construindo um estudo de caso com relevância para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico acerca do conteúdo referido.

3.1 Plano de ação

A recolha de dados ocorreu em três momentos diferentes e na sequência das nossas práticas letivas para que pudéssemos verificar e compreender as desejadas transformações nos procedimentos dos alunos. Seguindo uma linha “hermenêutica e dialética, dos dados emergentes dos diferentes instrumentos, num processo de triangulação, conforme aconselha a metodologia de I-A” (Pires, 2013, p. 347), descreveremos os procedimentos de recolha de dados, assim como a sua análise e problematização, apresentando uma ação pedagógica e investigativa que se realizou em três fases.

3.1.1 Plano de ação – fase A

Na primeira intervenção, foi solicitada aos alunos a esquematização das ideias principais do texto “Fadas boas e fadas más”, da obra *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andersen (sem lhes concedermos qualquer tipo de apoio, porque se pretendia que a atividade funcionasse como diagnóstico das competências dos alunos relativamente às suas capacidades de interpretação textual, nomeadamente no que se refere à capacidade de esquematizar informação relevante). Foi-lhes pedido que explicassem os processos ativados na realização dos seus esquemas, sabendo que a explicação contribui “para a metacognição (...) [permitindo] ao aluno ter consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para a seguir selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto e um determinado objetivo” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 8). Pretendíamos identificar as estratégias que os alunos usavam para, ao longo das intervenções, trabalharmos em conjunto e explicitamente outras estratégias fundamentais para o desenvolvimento da competência de compreensão da leitura. Foram poucos os alunos que usaram corretamente estratégias de recolha da informação relevante e foram ainda menos os que realizaram um esquema com qualidade.

Posteriormente, determinamos cinco categorias de proficiência na realização desta atividade de esquematização da informação textual. A delimitação das categorias decorreu tendo como referencial a Teoria das máximas conversacionais de Grice (1975), e os Níveis de competência literária de Witte (2008). Explicitamente, definimos as seguintes seis categorias de proficiência na realização de esquemas:

1. Fidelidade – o aluno elabora o esquema respeitando o tema do texto;
2. Distinção – o aluno distingue a informação fundamental da que é acessória;
3. Sequencialidade – o aluno apresenta a informação hierarquicamente e de modo lógico;
4. Concisão – o aluno atende ao que é essencial, não repetindo informação;
5. Integridade – o aluno apresenta todas as informações importantes;
6. Legibilidade – o aluno constrói um esquema gráfico cuidado que permite entender e captar o sentido do texto.

As produções dos alunos foram avaliadas, de 1 a 3 pontos, de acordo com as categorias. A avaliação mínima foi de 6 pontos e a máxima foi de 18 pontos. Optamos por converter os resultados obtidos na turma, no gráfico da figura 1.

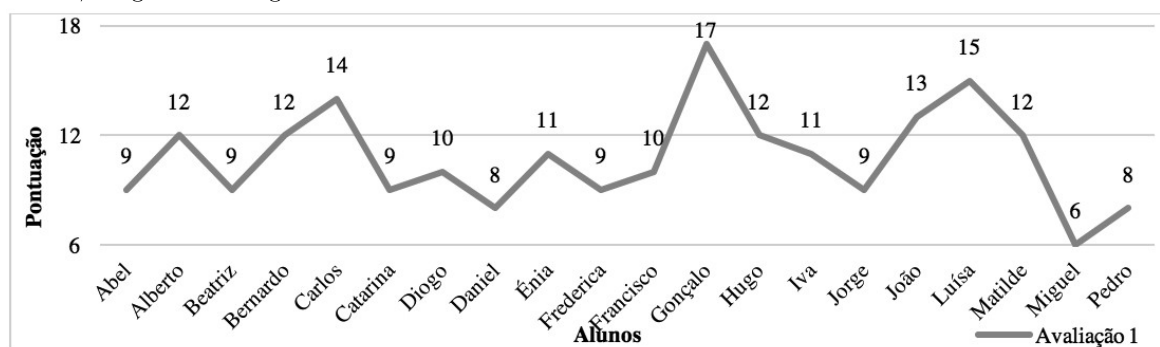


Figura 1: Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas.

Verificamos que 8 alunos (40 %) obtiveram uma avaliação entre 12 e 18 pontos. A média da turma, nesta primeira avaliação, foi de 10,8 valores. Não a consideramos satisfatória uma vez que é inferior a

12 valores. Analisamos o desempenho dos alunos por categoria. Na categoria 1 (fidelidade), os alunos manifestaram menos dificuldades, nas restantes categorias registamos, maioritariamente, desempenhos pontuados com 1 ou 2 pontos. Nas categorias 5 (integridade) e 6 (legibilidade), registamos as maiores dificuldades nesta primeira avaliação. Posto isto, definimos cinco níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante. Sustentamo-nos na análise do quadro teórico, especialmente em Ribeiro, et al., (2010) e nas evidências da prática pedagógica, resultando os seguintes cinco níveis:

Nível 1 – o aluno não usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”; ou usa-as muito deficientemente, não sendo capaz de compreender as mensagens fundamentais veiculadas pelo texto.

Nível 2 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, mas fá-lo pouco criteriosamente, pelo que revela grandes dificuldades em compreender as mensagens fundamentais do texto.

Nível 3 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, sintetizando as ideias fundamentais do texto (distinguindo o que é essencial do que é acessório), mas não é capaz de estruturar devidamente os tópicos-chave num esquema.

Nível 4 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, sintetizando com clareza as ideias fundamentais do texto (distinguindo o que é essencial do que é acessório), sendo capaz de estruturar devidamente os tópicos-chave num esquema.

Nível 5 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, sintetizando com clareza as ideias fundamentais do texto (distinguindo o que é essencial do que é acessório), ordenando sequencialmente os tópicos-chaves do texto (sistematizando em esquema a informação) e sendo capaz de explicitar informação implícita no texto (ou seja faz inferência).

A conversão das categorias em cinco níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante demorou algum tempo porque as respostas foram analisadas pormenorizadamente num processo complexo de constante triangulação do trabalho dos alunos entre si, conjuntamente com o nosso instrumento de análise (Figura 2).

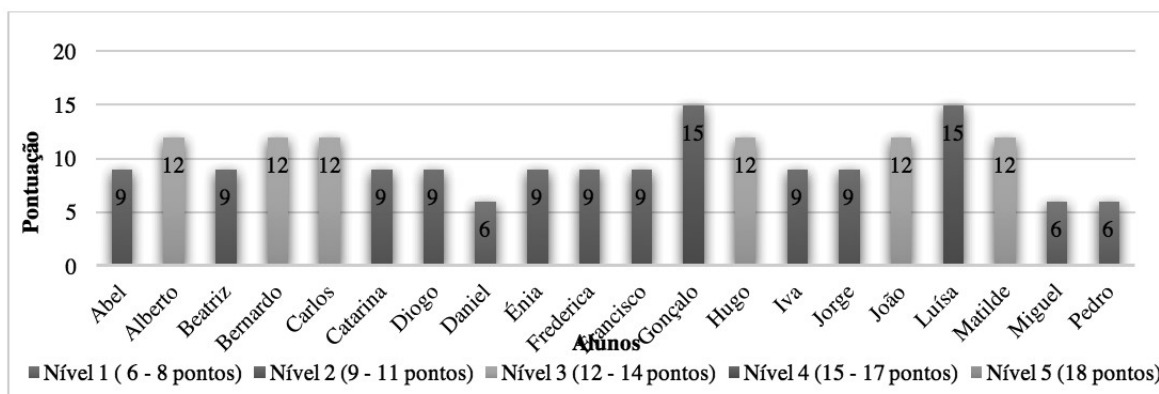


Figura 2: Conversão da avaliação das seis categorias em níveis.

Sistematizados os dados, constatamos que, no início das intervenções, 45% dos alunos se encontravam no nível 2 e 30% atingiam uma avaliação de nível 3. Os restantes 15% e 10% foram avaliados com o nível 1 e 4, respetivamente. A par deste trabalho, foi colocada aos alunos a seguinte questão: «Depois da leitura de um texto, o que fazes quando tens de compreender, recolher e organizar a informação relevante?». O recurso a uma questão aberta permitiu-nos identificar os procedimentos e o vocabulário dos alunos e compará-los com os comportamentos efetivamente constatados ao longo das intervenções. Procedemos à categorização das respostas dadas e importa referir que, num total de vinte alunos, alguns indicaram mais do que um procedimento.

Na resposta à questão aberta, os alunos mencionaram a categoria “ler” em 62% das respostas, sendo a subcategoria “várias vezes” referida 41% das vezes e as restantes subcategorias “atentamente” e “lentamente” foram mencionadas em 21% das respostas. Mais de metade dos alunos questionados

Tabela 1: Procedimentos referidos pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (fi) (%)
Ler	Várias vezes	14	40
	Atentamente	5	15
	Lentamente	2	6
Sublinhar	O mais importante	2	6
	As palavras difíceis	2	6
Compreender	Consultar o dicionário	4	12
	Perguntar o significado à professora	2	6
	Entrar na história	1	3
Sintetizar	Fazer um esquema	1	3
	Resumir	1	3
	TOTAL	34	100

relacionou a leitura e o modo como leem à capacidade de compreender um texto, recolher e organizar a sua informação relevante. Na prática, contudo, pudemos constatar que a maioria dos alunos não lia com atenção, efetuando, muitas vezes, leituras diagonais dos textos. A categoria “sublinhar” foi mencionada em 12% das respostas e as subcategorias “o mais importante” e “as palavras difíceis” surgiram com uma percentagem de 6% cada. Comprovamos que, apesar das subcategorias terem sido bem especificadas pelos alunos, na prática estes sublinhavam frequentemente todo o parágrafo, não distinguindo a informação relevante da acessória. No que respeita à categoria “compreender” esta foi mencionada em 21% das respostas, surgindo as subcategorias “consultar o dicionário” 12% das vezes, “perguntar o significado à professora” em 6% e “entrar na história” em 3% das respostas. As evidências da prática permitem-nos dizer que o hábito de “perguntar o significado à professora” era bem mais frequente do que o mencionado nas respostas, evidenciando pouca autonomia dos alunos. É, ainda, importante refletir sobre o facto de os dados revelarem uma conceção errada dos alunos, segundo a qual a compreensão de um texto depende essencialmente do conhecimento do sentido de todos os termos que ocorrem na superfície textual, quando a compreensão de um texto é essencialmente de natureza macrotextual. Verificamos que o aluno que mencionou a subcategoria “entrar na história” tinha a leitura como passatempo preferido e um excelente aproveitamento em todas as áreas. Este aluno referiu também a categoria “sintetizar”, mencionando as duas subcategorias “fazer um esquema” e “resumir”. Reforçamos a ideia de que apenas este aluno referiu estes procedimentos, os quais são fundamentais e estão claramente expressos no PPEB (2009). Em síntese, analisamos estes dados numa linha descritiva e interpretativa e percebemos que os alunos, embora identifiquem alguns dos procedimentos para a compreensão de um texto, não os usam adequadamente.

3.1.2. Plano de ação – fase B

Feito o diagnóstico, desenvolvemos um plano de ação com vista ao desenvolvimento sequencial de atividades promotoras da compreensão leitora.

Na lição n.º 117/118, trabalhamos a banda desenhada “Capuchinho vermelho”, da autoria de Quino. Os alunos tiveram de atribuir sentido às ilustrações pela realização de inferências. Depois de explicitarmos conceitos como prancha, vinheta e tira, conversamos acerca do materialismo, uma vez que este era o conteúdo temático que vínhamos abordando. Intertextualmente, fizemos a leitura e análise do poema “Quem és tu?” da obra *A cavalo no tempo* de Luísa Ducla Soares.

Na lição n.º 127/128, uma parte substancial do tempo foi dedicado à leitura da obra em estudo (*A Fada Oriana*). Terminada a leitura, iniciou-se um diálogo com a finalidade de atribuirmos sentido ao que lemos, identificando os possíveis ensinamentos que a obra oferece e problematizando algumas temáticas que os alunos consideraram interessantes. Para além de uma comunicação linguística correta e da possibilidade de desenvolverem as competências de compreensão, os alunos desenvolveram a capacidade de interação com os outros. Posteriormente, analisamos ao quadro “Narciso” (Caravaggio, 1546-48 óleo sobre tela) relacionando-o com a interpretação do texto lido. Fizemos uma leitura d’ *O*

mito de Narciso e, sem dificuldades, alguns alunos apontaram o momento em que Oriana viu o seu reflexo no rio e se apercebeu da sua beleza como um dos momentos fundamentais da intriga.

Na lição n.º 137/138, a partir da leitura do texto *O nosso novo professor*, de Edmundo Amicis (excerto do livro *Coração*), desenvolvemos uma atividade que muito motivou os alunos. Após a rotina de leitura modelar e uma outra realizada pelos alunos, refletimos, em grande grupo, acerca da mensagem do texto. Posteriormente, os alunos redigiram o retrato psicológico do professor ideal – aquele que, para eles, seria o professor ideal. Trabalhamos explicitamente a atribuição de características físicas que fortalecessem o retrato psicológico do “Professor Ideal”. Terminadas as suas produções textuais, escolhemos uma (que nos pareceu bastante razoável) para, em grande grupo e na aula seguinte, realizarmos o melhoramento do texto. Destaca-se, desta aula, a fruição pela escrita, a partir da compreensão do texto.

Na lição n.º 141/142, começamos com uma atividade pedagógica que levou os alunos a compreenderem e a exercitarem procedimentos para a descoberta do sentido de palavras “novas” – a palavra “Regicídio” (escrita no quadro). Não tendo um contexto (uma vez que a palavra foi apresentada isoladamente), eles teriam de compreender o significado da palavra através da sua (de)composição morfológica. Assim, procedemos à identificação dos dois radicais presentes. Depois, visualizamos a tela “O Regicídio”. Em conjunto, tecemos uma análise partindo de uma perspetiva mais ampla para uma mais pormenorizada. Definimos em conjunto o conceito “relato histórico”.

Na lição n.º 145/146, após a leitura da obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, realizamos uma atividade de escrita, cujo objetivo principal era proporcionar, aos alunos, a oportunidade de se manifestarem acerca da compreensão do sentido do texto, tendo particularmente em conta a sequência dos acontecimentos narrados. Para isso, os alunos começaram por preencher um esquema. Na fase 1, dividiram “a linha temporal” em três unidades de significado: situação inicial, desenvolvimento e conclusão. Na fase 2, os alunos completaram um esquema, associando a cada unidade de significado os momentos que permitiam situar a ação no tempo e acompanhar o avanço da história (não pormenorizando em demasia). Por fim, na fase 3, pela escrita de um parágrafo, os alunos sintetizaram a mensagem principal da obra.

Estas EEA apresentam um carácter holístico no tratamento de saberes vários, articulando conteúdos de outras disciplinas e expressões artísticas, como forma de enriquecer a aprendizagem dos alunos.

3.1.3 Plano de ação – fase C

Procurando verificar se as EEA desenvolvidas ao longo da PES tiveram impacto no desenvolvimento das competências de compreensão (nomeadamente, na recolha e organização da informação relevante) realizou-se uma atividade de esquematização muito similar à inicial. Usamos uma adaptação (documento próprio) da narrativa *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf. Distribuído o texto, os alunos realizaram um esquema das ideias principais (sem qualquer tipo de apoio), e explicitaram os seus procedimentos na realização da tarefa. As produções elaboradas pelos alunos foram analisadas de acordo com os critérios definidos na fase A (Figura 3).

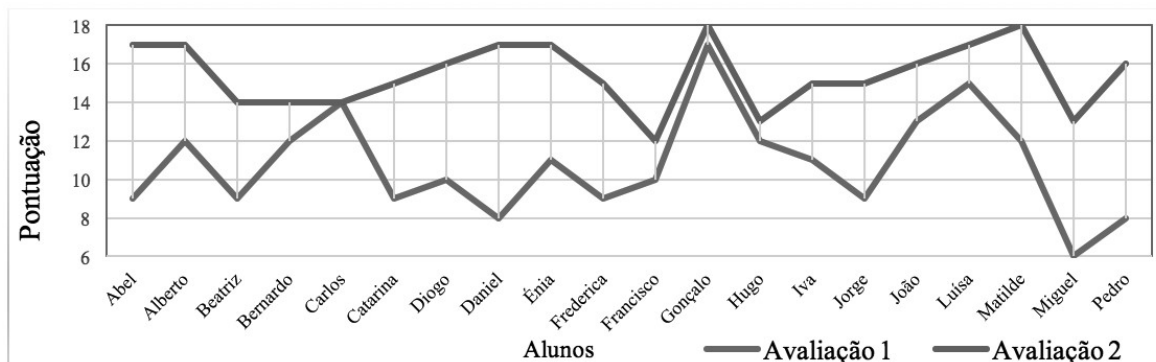


Figura 3: Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas.

Como se pode verificar, é visível uma clara evolução entre a avaliação 1 e 2. A evolução de todos os alunos é notória, tendo apenas um aluno mantido a sua pontuação nos dois momentos avaliativos. Assim, consideramos que a ação pedagógica concretizada levou os alunos ao desenvolvimento de competências de compreensão de leitura. Constatamos que nenhum aluno obteve uma pontuação inferior a 12 valores, subindo a média da turma para 15.45 valores. A melhoria de resultados ocorreu em todas as categorias. A conversão dos resultados obtidos na segunda avaliação, novamente em níveis (1 a 5), permitiu-nos perceber a evolução da proficiência dos alunos, no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante, como mostra o gráfico da figura 4.

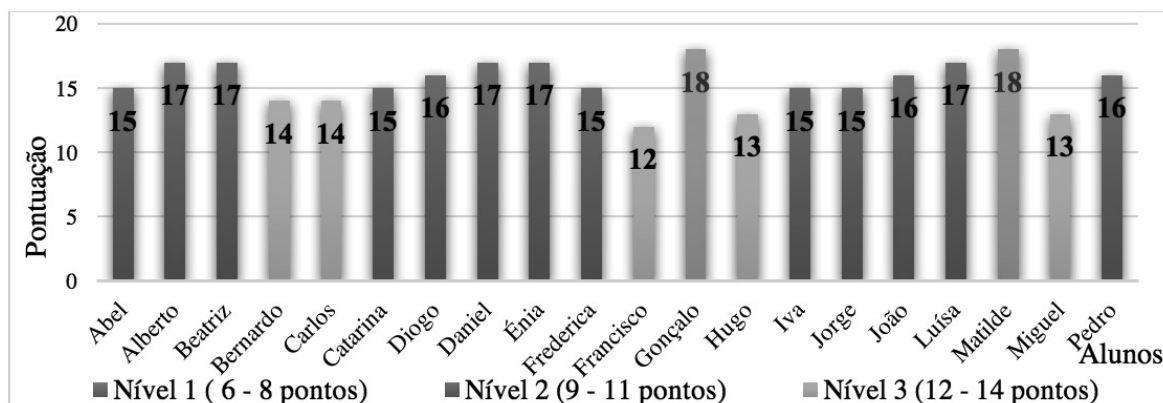


Figura 4: Conversão da avaliação das seis categorias em níveis.

A sistematização dos dados permitiu-nos concluir que todos os alunos obtiveram uma avaliação positiva, igual ou superior a 12 pontos. Concretamente, no nível 3 encontravam-se 25% dos alunos, sendo que ao nível 4 corresponderam 65%, e apenas 10% atingiu o nível 5. Consideramos que o plano de ação traçado conduziu ao real melhoramento dos níveis de proficiência dos alunos. Repare-se que, na primeira avaliação, 60% dos alunos encontravam-se no nível 1 e 2 e, na segunda avaliação, 90 % dos alunos conseguiu evoluir e atingir os níveis 3 e 4. O estudo de caso, aqui apresentado, evidencia a importância de os professores desenharem e implementarem atividades pedagógicas promotoras da compreensão profunda do texto, pelo desenvolvimento de estratégias de recolha e organização da informação relevante.

4 Conclusões e sugestões

A realização deste estudo tornou evidente que o mundo da compreensão leitora é tão interessante quanto vasto e complexo. Na construção do quadro teórico que sustentou o estudo e fundamentou a intervenção, apercebemo-nos de que, efetivamente, “o desenvolvimento da compreensão leitora pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo” (Ribeiro, et al., 2010, p.19).

Este estudo praxiológico, desenvolvido em triangulação com o quadro teórico e os dados recolhidos em contexto, permite referir que existem, efetivamente, estratégias que promovem o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura. Assim, as grandes vantagens das estratégias de compreensão na leitura implementadas reportam-se essencialmente à promoção de competências que permitem distinguir as ideias principais das acessórias, resumir a informação, efetuar inferências, gerar questões de reflexão e avaliar a compreensão do texto. Reconhece-se a relevância da ativação dos conhecimentos dos alunos acerca do tema e dos tipos de texto. Verificou-se que as EEA desenvolvidas tiveram um efeito positivo no aumento dos níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante, bem como no desenvolvimento holístico dos alunos.

5 Referências

- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. In R. Smith & T. C. Barrett (Eds.), *Teaching Reading in middle class. Reading*. MA: Addison-Wesley.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. D. (1991): Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. In *Review of Educacional Research*, 91(2), 239-264.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre Nacional de Documentation Pédagogique: Éditiones Odile Jacob.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Universidade do Minho: Braga.
- Ribeiro, I. S., Viana, L. F., Cadime, I. M. D., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, C., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Sá, C. M. (2009). *Parecer sobre os novos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico* [Blogue profissional]. <http://transversalidadescsa.blogspot.pt/2009/02/parecer-sobre-os-novos-programas-de.html>.
- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento da educação [documento policopiado].
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa Editores.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.