



**APRENDER A COMPREENDER:
UM PROGRAMA DE COMPREENSÃO DA LEITURA DE TEXTOS
DE NÃO-FICÇÃO COM ALUNOS DO 4º ANO**

CAROLINA PIRES DE CARVALHO COSTA

Orientadora de dissertação:

PROF^a. DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Professora de seminário de dissertação:

PROF^a. DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação
de Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA –
Instituto Universitário para obtenção de grau de
Mestre na especialidade de Psicologia da Educação.

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho não teria sido a mesma sem a presença, o apoio e o carinho constante de várias pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Em primeiro lugar, à professora Margarida Alves Martins, que desde o início me recebeu e apoiou incondicionalmente em todas as fases da realização deste trabalho e me inspirou com o seu vasto conhecimento.

À professora Vera Monteiro, também por todo o apoio e conhecimento que nos transmitiu ao longo do ano que passou.

Aos meus amigos e colegas de seminário, Maria, Catarina e Tiago, obrigada por terem estado presentes, por todos os desabafos, partilhas, choros e gargalhadas. Sem vocês estes dois anos não teriam sido a mesma coisa. Parabéns a nós pelo fim desta etapa!

Às escolas e professores envolvidos neste processo, em especial à professora Mónica e à professora Sílvia que prontamente me receberam desde o início do ano nas suas salas, sempre com um sorriso e uma palavra amiga.

A todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar, por todos os sorrisos, beijinhos e abraços. Pela vossa energia, curiosidade e generosidade. Por me relembrem o porquê de ter escolhido este rumo. Vou guardar-vos no meu coração.

A todos os meus amigos, em especial à Ana Carolina e à Joana por me terem apoiado sempre que mais precisei e por terem acreditado em mim mesmo quando eu própria não acreditava. Adoro-vos.

À minha família, que sempre me apoiou e esteve presente nos momentos importantes. Obrigada por tudo.

Por último, mas não menos importante, a ti, mãe. Onde quer que estejas, espero que estejas orgulhosa.

RESUMO

Ler é o processo através do qual apreendemos as palavras e os seus significados. É neste processo que relacionamos diversos tipos de conhecimentos que nos permitem, em conjunto com os conhecimentos que já possuímos sobre o tema, compreender e elaborar sobre o conteúdo lido. A investigação tem vindo a demonstrar que a compreensão da leitura é uma competência fundamental para a aprendizagem e passível de ser desenvolvida, sendo os textos de não-ficção destacados como especialmente desafiantes para os alunos. Este trabalho teve como objetivo desenvolver e testar a eficácia de um programa de compreensão leitora com textos de não-ficção, onde participaram 84 alunos do 4º ano de escolaridade, 47 no grupo de intervenção e 37 no grupo de comparação, de duas escolas da área da grande Lisboa. Partiu-se da hipótese de que os alunos do grupo de intervenção apresentariam uma maior evolução na compreensão leitora com textos de não-ficção face aos alunos do grupo de comparação. Assim, criou-se o programa “Aprender a compreender”, com 8 sessões, tendo por base o ensino explícito de estratégias apontadas na literatura como eficazes e pouco presentes na prática diária das professoras do grupo de intervenção. Os resultados demonstram que os alunos do grupo de intervenção apresentaram um maior progresso ao nível da compreensão da leitura com textos de não-ficção face ao grupo de comparação. Espera-se que as estratégias trabalhadas no presente programa possam contribuir para a prática futura das professoras envolvidas, ficando este programa como um recurso para a escola onde foi implementado.

Palavras-chave: programa de intervenção; compreensão leitora; textos de não-ficção.

ABSTRACT

Reading is the process by which we learn words and their meanings. In this process, we relate different types of knowledge that, combined with the previous knowledge we already have about the topic, allow us to understand and elaborate on the read content. Research has shown that reading comprehension is a fundamental skill that can be developed, with non-fiction texts being highlighted as especially challenging for students. This study aimed to develop and test the effectiveness of a reading comprehension programme with non-fiction texts, in which 84 fourth grade students (47 in the intervention group and 37 in the comparison group) from two schools from the Lisbon area participated. We hypothesized that the students in the intervention group would show greater improvement in reading comprehension with non-fiction texts compared to students in the comparison group. Thus, the 8 sessions of the program “Aprender a compreender” were developed based on the explicit teaching of strategies identified in the literature as effective and unusual in the daily practice of the teachers in the intervention group. Results show that the students in the intervention group showed greater progress in reading comprehension with non-fiction texts compared to the comparison group. It is expected that the strategies included on this programme will contribute to the future practice of the teachers involved, leaving it as a resource for the school where it was implemented.

Key-words: intervention programme; reading comprehension; non-fiction texts.

ÍNDICE

1. Introdução	3
2. Revisão de literatura	4
2.1 Definição de leitura.....	4
2.2 Definição de compreensão de leitura.....	5
2.3 Modelo de compreensão de leitura	5
2.4 Fatores que contribuem para a compreensão da leitura	7
2.5 Estratégias de compreensão de leitura	10
2.6 Programas de compreensão de leitura	11
3. Problemática, Objetivo e Hipótese	18
4. Método	20
4.1 Desenho de investigação.....	20
4.2 Participantes.....	21
4.3 Instrumentos.....	22
4.4 Procedimentos de recolha de dados	27
5. Resultados.....	28
5.1 Análise quantitativa	28
5.2 Análise qualitativa	31
6. Discussão	48
7. Conclusões e considerações finais	53
Referencias.....	55
Anexos	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Médias e desvios-padrão dos grupos de intervenção e de comparação referentes à idade dos alunos.	22
Tabela 2 – Nível de instrução das mães e dos pais dos alunos do grupo de intervenção.	23
Tabela 3 – Matriz da prova de compreensão da leitura.	25
Tabela 4 – Estratégias utilizadas no programa “Aprender a Compreender”.	26
Tabela 5 – Médias e desvios padrão dos resultados do grupo de intervenção e do grupo de comparação na prova de compreensão de leitura.	29
Tabela 6 – Médias, desvios-padrão, valores de t e p dos progressos obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação em cada pergunta.	31
Tabela 7 – Médias, desvios-padrão e valores de t e p dos progressos obtidos pelas turmas 1 e 2 do grupo de intervenção em cada pergunta.	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de esquema realizado na primeira sessão.	35
Figura 2 – Exemplo de esquema realizado na primeira sessão.	35
Figura 3 – Exemplo de esquema realizado na primeira sessão.	36
Figura 4 – Exemplo de esquema realizado na segunda sessão.	37
Figura 5 – Exemplo de esquema realizado na segunda sessão.	37
Figura 6 – Exemplo de esquema realizado da segunda sessão.	38
Figura 7 – Exemplo do trabalho realizado na terceira sessão.	39
Figura 8 – Exemplo do trabalho realizado na terceira sessão.	40
Figura 9 – Exemplo do resumo construído na terceira sessão.	40
Figura 10 – Exemplo do esquema construído na quarta sessão.	41
Figura 11 – Exemplo do esquema construído na quarta sessão.	42
Figura 12 – Exemplo de resumo contruído na quinta sessão.	43
Figura 13 – Exemplo do resumo construído na quinta sessão.	43
Figura 14 – Exemplo de esquema construído na sexta sessão.	44
Figura 15 – Exemplo de esquema construído na sexta sessão.	45
Figura 16 – Exemplo do trabalho realizado na sétima sessão.	46
Figura 17 – Exemplo das questões desenvolvidas na oitava sessão.	47

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Médias e os desvios-padrão relativos à idade dos alunos, no grupo de intervenção e no grupo de comparação.	62
Anexo 2 – Guião da entrevista inicial às professoras do grupo de intervenção e de comparação.	62
Anexo 3 – Prova de compreensão leitora.	62
Anexo 4 – Critérios de cotação da prova de compreensão leitora.	68
Anexo 5 – Planeamento das sessões do programa “Aprender a compreender”.	71
Anexo 6 – Guião de entrevista final às professoras do grupo de intervenção.	77
Anexo 7 – Médias e desvios-padrão dos resultados obtidos pelo grupo de intervenção e de comparação na prova de compreensão de leitura no momento de pré e pós-teste; Anova com medidas repetidas (GI e GC).	78
Anexo 8 – Médias e desvios-padrão dos progressos obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação em cada pergunta; valores de t e p dos progressos obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação em cada pergunta.	79
Anexo 9 – Médias e desvios-padrão dos progressos obtidos pelas Turmas 1 e 2 do grupo de intervenção em cada pergunta; valores de t e p dos progressos obtidos pelas turmas 1 e 2 do grupo de intervenção em cada pergunta.	80

1. Introdução

Ler é o processo através do qual apreendemos as palavras e os seus significados (Orsolini, 2003). Neste processo, interagem entre si diversos tipos de conhecimento de natureza linguística, sendo eles o conhecimento ortográfico, fonológico, sintático e semântico. Para compreender um determinado texto e construir uma imagem mental sobre os acontecimentos nele descritos, são necessários, não só os tipos de conhecimento linguístico referidos, como também os conhecimentos prévios que possuímos sobre o mundo que nos rodeia (Orsolini, 2003). Desse modo, não é possível falar em leitura sem compreensão.

Define-se a compreensão da leitura como uma atividade de interpretação e de criação definida pelos conhecimentos e pelas intenções de quem lê e interage com o escrito (Alves Martins, 2019). Esta capacidade de ler fluentemente e compreender o lido, que se sabe ter um vasto impacto na aprendizagem dos alunos (Alves Martins, 2000), é um dos grandes objetivos da escola (Hulme & Snowling, 2011).

Parece existir, no entanto, uma grande discrepância entre aquilo que é a investigação científica nesta área e as práticas que são realmente utilizadas em sala de aula ao nível da compreensão da leitura (Swanson et al., 2016).

A mais recente comparação internacional conduzida pelo *Program for International Student Assessment* (PISA) situa Portugal, entre 77 países, na 24ª posição na escala da leitura, com 492 pontos, tendo obtido *scores* médios ligeiramente superiores aos da média da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2019).

Ainda assim, olhando para os resultados das provas de aferição de 2018, conclui-se que mais de 60% dos alunos do 5º ano, na prova de português, que engloba os campos da leitura, educação literária e gramática, apresentaram grandes dificuldades na produção das suas respostas (IAVE, 2018).

Consideram-se, ainda, os resultados dos PIRLS, que avalia alunos do 4º ano de escolaridade em mais 50 países em duas finalidades de leitura (literária e informativa). Neste estudo, Portugal é registado como um dos países onde se verificam descidas mais significativas em ambas as finalidades de leitura. Foram também registadas descidas significativas nas pontuações médias dos processos de compreensão avaliados em cada uma destas finalidades (capacidade de localizar e retirar informação explícita do texto; capacidade de fazer inferências diretas; capacidade de interpretar e relacionar ideias e informação; capacidade de analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais).

Assim sendo, torna-se relevante continuar alerta e adotar práticas eficazes de modo a formar leitores autônomos e com sentido crítico.

Neste contexto, este estudo quase-experimental, com um design pré e pós-teste, tem como objetivos desenvolver e testar a eficácia de um programa de compreensão da leitura com textos de não-ficção, implementado em duas turmas do 4º ano de escolaridade e avaliado com recurso a uma prova de compreensão leitora. Pela dificuldade acrescida que se sabe que este tipo de texto representa (Topping et al., (2008), o presente programa foca-se na compreensão de textos de não-ficção.

O presente trabalho encontra-se dividido em 6 secções principais. Em primeiro lugar, será apresentada a revisão de literatura, que versa sobre conceitos, modelos e evidência que suporta o desenvolvimento do programa de compreensão da leitura. Será apresentada de seguir a problemática, que visa apresentar a pertinência deste trabalho, assim como os seus objetivos e hipóteses. É depois apresentado o método, que é composto por uma breve descrição do desenho de investigação utilizado, dos participantes do estudo, dos instrumentos utilizados e, por fim, dos procedimentos seguidos. O método será seguido da apresentação quantitativa e qualitativa dos resultados. Será apresentada, em seguida, a discussão, onde os resultados do estudo serão revisitados, analisados e discutidos. O trabalho termina com algumas considerações finais.

2. Revisão de literatura

Neste capítulo serão apresentadas as definições de leitura e de compreensão da leitura, seguidas por um modelo relevante que versa sobre esta temática. Para além disso, será apresentada uma compilação de fatores que têm vindo a revelar-se importantes para a aquisição desta competência, assim como estratégias que a promovem. São partilhados também diversos estudos, nacionais e internacionais, com características semelhantes às do presente estudo, que corroboram a eficácia deste tipo de intervenção.

2.1 Definição de leitura

Ler é o processo através do qual apreendemos as palavras e os seus significados (Orsolini, 2003). De acordo com este autor, neste processo, inter-relacionam-se vários tipos de conhecimentos de natureza linguística, sendo eles o conhecimento ortográfico, fonológico, sintático e semântico. O conhecimento ortográfico remete-nos para a memória das sequências

de letras que constituem uma determinada palavra. O conhecimento fonológico remete-nos para a estrutura sonora dessas mesmas palavras. Já o conhecimento sintático, remete-nos para a relação entre uma palavra e outras categorias de palavras. Por fim, o conhecimento semântico remete-nos para os vários significados que uma mesma palavra pode assumir.

2.2 Definição de compreensão de leitura

Para construir uma imagem mental que nos permita compreender e pensar sobre os acontecimentos narrados num determinado texto, precisamos de recorrer, não só a estes conhecimentos linguísticos, como também aos nossos conhecimentos prévios sobre o mundo que nos rodeia (Orsolini, 2003). Assim, e em sequência do que foi mencionado anteriormente, entende-se a compreensão da leitura como uma atividade de interpretação e de criação definida, não só pelos conhecimentos, como também pelas intenções de quem lê e interage com o escrito (Alves Martins, 2019).

Para que a compreensão de leitura se dê, é necessário que o leitor leia as palavras rapidamente de modo a conseguir criar relações entre elas, formando ideias, também apelidadas de proposições. Depois de formadas as proposições, também elas estabelecem relações com outras proposições. Cabe agora ao leitor tentar perceber as ideias gerais do texto que está a ler, agrupando aquelas que lhe parecem importantes e descartando ideias repetidas. É este processo que permite ao leitor ativar conhecimentos anteriores sobre o tema em questão e antecipar ideias sobre o mesmo, contribuindo grandemente para a sua compreensão. O leitor consciencializa-se de que as várias partes do texto que está a ler se constituem como um todo coerente, o que lhe permite criar esquemas com as relações que já conseguiu estabelecer e aperceber-se daquilo que ainda não foi capaz de compreender (Sánchez Miguel, 1998).

2.3 Modelo de compreensão de leitura

São vários os modelos que têm vindo a ser construídos com o intuito de descrever o processo da compreensão da leitura. Assim, apresenta-se agora detalhadamente o de Kintsch e Van Dijk (1978), de Kintsch (1988) e de Kintsch (1998).

O processamento de informação é constituído por diversos níveis que se pensa estarem envolvidos na compreensão de texto (Kintsch & Rawson, 2005). De acordo com os autores

acima mencionados, para que se compreenda um determinado texto, é necessário que se construa uma representação base do texto, representação essa que abrange a microestrutura e a macroestrutura do texto. Tal representação diz respeito, não só à estrutura linguística do texto como também à compreensão da informação que é transmitida de forma explícita nesse mesmo texto.

Clarificam-se agora os conceitos de micro e macroestrutura. A microestrutura do texto é constituída por proposições criadas a partir das palavras que compõem o texto e das suas relações. Para além disso, é também constituída pelas relações coerentes que se estabelecem entre estas proposições. Assim, com recurso à percepção e ao reconhecimento de palavras, o leitor descodifica os símbolos presentes no texto e, posteriormente, pela combinação feita entre palavras e frases, descodifica o significado do texto construindo, assim, ideias.

Por sua vez, a macroestrutura representa a estrutura global do texto. Esta estrutura revela o reconhecimento dos grandes tópicos do texto, que também eles estabelecem diversas relações entre si. Compreendemos assim que a macroestrutura de um texto se organiza em unidades de ordem superior às anteriores, refletidas na microestrutura. A identificação desses grandes tópicos pode acontecer de duas formas: 1) o próprio texto é, já de si, construído por determinados indicadores que indiquem essa divisão, tais como títulos e subtítulos ou sublinhados, por exemplo, ou 2) o leitor, sendo detentor de conhecimentos prévios sobre o assunto exposto no texto, é capaz de identificar, sem grande dificuldade, as suas ideias principais (Kintsch & Rawson, 2005).

É através da relação que se estabelece entre a micro e a macroestrutura do texto que se constrói um sentido para o texto, o qual se designa de texto base. É esta construção do texto base que permite ao leitor reproduzir as ideias do texto que leu, resumi-las, explicá-las ou responder a questões sobre elas. Ainda assim, para que o leitor consiga alcançar uma compreensão mais profunda do texto lido que lhe permita resolver outro tipo de situações que requeiram uma aplicação mais criativa da informação obtida no texto (Sánchez Miguel, 1998), é necessário que o leitor “vá para além do texto” produzindo uma nova representação mental do texto lido à qual se dá o nome de modelo situacional (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Deste modo, o leitor aprende e faz uma leitura crítica do texto que é integrada nos seus conhecimentos prévios. Para que este processo de integração e construção da informação se

desenrole, é necessário que o sujeito seja capaz de elaborar inferências. Assim, é este modelo situacional que permite ao leitor atingir uma compreensão profunda daquilo que lê.

2.4 Fatores que contribuem para a compreensão da leitura

Apresentam-se agora alguns dos fatores que se sabe contribuir largamente para a compreensão da leitura.

2.4.1 Reconhecimento de palavras

O reconhecimento de palavras refere-se à capacidade do leitor para ler palavras corretamente, tanto isoladas, como como inseridas num texto (Stanovich, 1980). Por outras palavras, diz respeito à capacidade para identificar e reconhecer uma palavra que aparece escrita no nosso campo visual (Sánchez Miguel, 1998).

Para um leitor experiente, apenas um vislumbre da palavra em questão é o suficiente para ativar a sua pronúncia bem como o seu significado. De acordo com Ehri (2005), esta capacidade para, através da visão, ler de memória as palavras, permite ao leitor reconhecer palavras individuais de forma automática, o que lhe permite focar a sua atenção e recursos na construção de sentidos e não na decodificação de palavras. Sem ela, o leitor teria de parar frequentemente a sua leitura para decodificar palavras, interrompendo e atrasando o seu raciocínio. Esta é, por isso, uma capacidade extremamente valiosa para a compreensão leitora.

2.2.4 Fluência da leitura

Sabe-se que a fluência leitora se constitui como um ponto de extrema importância para a compreensão leitora, em especial para leitores ainda pouco experientes e em anos de escolaridade iniciais (Ribeiro et al., 2015). Tal verifica-se porque esta capacidade de ler palavras rápida e corretamente requer menos recursos cognitivos do que aqueles que seriam necessários para decodificar cada palavra, uma por uma. Assim, esses recursos permanecem disponíveis para que o leitor se possa focar no conteúdo do texto que lê (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

2.4.3 Memória de trabalho

Sabemos que a nossa memória de trabalho não dispõe de recursos ilimitados. Por esse motivo, para conseguir compreender o lido, trabalhamos em ciclos ao invés de trabalhar com todo o texto de uma só vez sendo que, a cada um desses ciclos, levamos a cabo uma série de processos tais como o reconhecimento de palavras, a construção de proposições e a integração de proposições (Sánchez Miguel, 1998).

Logicamente, operando nestes ciclos, é fulcral que uma parte dos ciclos lidos anteriormente permaneça na nossa memória de trabalho. Não sendo capaz de fazer isto, o leitor também não conseguirá conectar ideias entre si e extrair delas um sentido. Também para identificar as proposições mais e menos relevantes de um texto é necessário, através da memória de trabalho, mantê-las presentes simultaneamente (Sánchez Miguel, 1998).

Tendo que alocar os seus recursos para outros processos tais como o reconhecimento de palavras, o leitor veria diminuídas as suas capacidades para conectar e integrar as várias proposições e extrair significados (Sánchez Miguel, 1998).

2.4.4 Vocabulário

Como é lógico, para que se consiga compreender uma determinada passagem de um texto, será necessário conhecer e compreender todas, ou a grande maioria, das palavras que nela estão contidas, ainda que possam existir diferentes níveis de compreensão de uma palavra (Schatschneide et al., 2007). Assim, a literatura tem encontrado resultados consistentes que indicam o vocabulário como o maior preditor da compreensão leitora entre jovens adolescentes (Oslund et al., 2018).

Recorrer ao contexto para tentar decifrar o significado de uma determinada palavra poderá ser uma boa estratégia para trabalhar a aquisição de vocabulário (Fukkink & deGlopper, 1998), assim como a análise morfológica da mesma (Goodwin & Ahn, 2013).

2.4.5 Capacidade de gerar inferências

Também a capacidade de realizar inferências, isto é, de conectar duas informações distintas de modo a deduzir uma terceira informação implícita, tem vindo a ser apontada na literatura como sendo um fator importante para a compreensão da leitura. Uma fraca capacidade de realizar inferências tem como consequência uma menor capacidade de

compreender o lido (Currie & Cain, 2015). Por esse motivo, esta capacidade de inferir é apontada como um importante preditor do sucesso da compreensão da leitura em todas as fases de desenvolvimento (Barth et al., 2015), assumindo um papel cada vez mais importante com o avançar da idade dos alunos (Ahmed et al., 2016).

Esta competência pode ser trabalhada através de técnicas como a integração de conhecimento prévio com informação presente no texto, através da utilização de organizadores gráficos que conectem conceitos importantes entre si ou através da utilização de pistas do próprio texto, por exemplo (Kendeou et al., 2016).

2.4.6 Conhecimento prévio

Também o conhecimento prévio tem vindo a ser apontado na literatura como vantajoso para a compreensão da leitura. De tal modo, um maior conhecimento sobre um determinado domínio permite ao leitor ter uma maior facilidade na realização de tarefas tais como distinguir ideias principais ou acessórias e resumir ou detetar informação incorreta, por exemplo (Lencastre, 2003). De facto, a utilização de técnicas que ativem o conhecimento prévio dos alunos relativamente a um determinado tema revela-se essencial para a aprendizagem dos alunos quando esse conhecimento prévio contém algumas falhas ou imprecisões. Tais lacunas poderão ter um impacto negativo na forma como o aluno interpreta ou integra a informação que já possui com aquela que encontra no texto lido (O'Reilly et al., 2019).

Uma vez que o conhecimento dos alunos desempenha um papel tão central na compreensão leitora dos mesmos, deverá ser prática recorrente encorajá-los e ajudá-los a confrontarem-se com o conhecimento que já têm sobre determinado assunto antes de dar início à leitura do texto (Hattan et al., 2015), permitindo uma interação mais significativa com o texto e promovendo a integração de conhecimento prévio com conhecimento lido.

2.4.7 Estrutura do texto

A estrutura do texto, que diz respeito à forma como o mesmo se organiza, espelhando o modo como as ideias se relacionam entre si, é também outro fator apontado como importante para a compreensão da leitura (Akhondi et al., 2011).

Assim, sabe-se que, estando o leitor consenciente da estrutura do texto que lê, e sendo capaz de organizar as ideias nele contidas e contruir um modelo mental com as mesmas, terá

uma facilidade consideravelmente maior em estabelecer relações entre essas ideias, em recordá-las e, em última instância, em compreendê-las (Sánchez Miguel, 1998). Assim, tornando explícita a estrutura de um texto que está a ser trabalhado, os alunos serão capazes de melhor compreender essas mesmas estruturas, e, conseqüentemente, melhor compreender o texto Meyer e Ray, 2011).

2.5 Estratégias de compreensão de leitura

Apresentam-se agora algumas estratégias que poderão ser utilizadas para promover a compreensão da leitura.

Uma das estratégias que pode ser utilizada são as “questões pré-leitura” (Hattan & Alexander, 2020). Através desta estratégia, que pretende ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado assunto, o professor coloca questões aos alunos, antes da leitura do texto, com o objetivo de os ajudar a criar conexões entre o conhecimento que já possuem e os aspetos mais salientes do texto a ser trabalhado.

Uma outra estratégia útil é a antecipação daquilo que poderá estar escrito no texto. Com base no título do texto, por exemplo, o aluno deverá pensar sobre aquilo que poderá estar retratado no mesmo. Para tal, terá de recorrer aos conhecimentos que já tem sobre o tema (Serravallo, 2015). No fim, os aspetos apontados inicialmente, deverão ser confrontados com a informação presente no texto.

Menciona-se ainda a estratégia KWL (Know – Want to know – Learned) (Ogle, 1986), também utilizada, em parte, para ativar conhecimento prévio. Esta estratégia consiste na criação de um gráfico no qual os alunos deverão indicar, em primeiro lugar, aquilo que já sabem sobre o tema da leitura que vão iniciar, bem como uma lista de informações que gostavam de aprender sobre o tópico. Terminada a leitura, os alunos deverão confrontar-se com aquilo que conseguiram aprender sobre o tópico a partir daquela leitura.

Pedir ao leitor que, após a leitura, elabore um breve resumo acerca do que acabou de ler, destacando as ideias e conceitos que considerou mais importantes é também mais uma das estratégias às quais se poderá recorrer para promover a compreensão leitora. Este resumo fará com que seja mais fácil relacionar várias ideias entre si (Serravallo, 2015).

Fazer ilustrações (desenhos de compreensão) sobre cada parágrafo do texto é uma outra estratégia útil à compreensão uma vez que ajuda o leitor a visualizar aquilo que leu (Serravallo, 2015). Para facilitar e tornar a tarefa mais clara, o professor poderá preparar

folhas com duas colunas verticais deixando o texto de um lado, com parágrafos visivelmente separados, e espaço para a ilustração do outro.

Recontar ou reescrever o que acabou de se ler, sem recuso ao texto original, poderá ser também uma estratégia vantajosa para promover a compreensão (Serravallo, 2015).

Outra das estratégias possíveis de ser utilizadas é criação de esquemas organizadores da informação do texto, de acordo com o tipo de texto a ser trabalhado (Serravallo, 2015). Poderá ser proveitoso que os alunos comparem os seus esquemas com os dos seus pares de modo a descobrir novas formas de organizar a informação para cada tipo de esquema (Sánchez Miguel, 1998).

Apresentar aos alunos parágrafos desordenados de um texto, que eles terão de organizar, é também uma possível estratégia. Esta estratégia, que desperta a atenção dos alunos para a sequência lógica que deverá existir num texto, deverá ser implementada, no início, com textos de temas já dominados pelos alunos, aumentando a dificuldade dos mesmos progressivamente (Ripoll Salceda & Aguado Alonso, 2015).

Existem também várias estratégias que talvez já sejam postas em prática de forma automática por muitos leitores, mas que importam mencionar. Entre elas: 1) procurar elementos presentes no texto que possam ajudar o leitor a compreender melhor o seu conteúdo (e.g., imagem, subtítulo, etc); 2) ler em voz alta a porção do texto que não foi compreendida; 3) diminuir a velocidade com que lê o texto; e, por fim, 4) voltar a ler tudo aquilo que não foi compreendido no texto (Serravallo, 2015).

Por fim, também a própria monitorização da compreensão, capacidade cognitiva que se refere à capacidade do leitor para refletir sobre o seu grau de compreensão relativamente aquilo que acabou de ler, é uma excelente estratégia. Sabe-se que esta capacidade de pensar sobre o lido, que aumenta com o desenvolvimento do indivíduo, se correlaciona com a compreensão leitora (Yeomans-Maldonado, 2017).

2.6 Programas de compreensão de leitura

Tem sido vasta a literatura que comprova a eficácia de programas de ensino de diversas estratégias para a melhoria da compreensão da leitura. É o caso do estudo de Filippello et al. (2016), no qual se pretendeu testar e comparar a eficácia de dois tipos de intervenção, o *comprehension training* e o *metacomprehension training*, na evolução da competência de compreensão da leitura. Este programa foi desenvolvido ao longo de cinco semanas, com sessões de duas horas, realizadas duas vezes por semana.

O estudo contou com a participação de 30 alunos com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos de idade e 30 alunos entre os 12 e 13 anos de idade, que foram distribuídos por 3 grupos: *comprehension training*, *metacomprehension training* e grupo de comparação, tendo todos eles preenchido medidas de pré e pós-teste. A compreensão leitora dos alunos foi avaliada através do MT Comprehension Test.

Entenda-se metacognição como o conhecimento sobre a cognição e a sua regulação. Assim, encara-se então a metacompreensão da leitura como uma monitorização do processo da mesma. Essa monitorização envolve, entre outros, a reflexão sobre aquilo que foi compreendido e a escolha dos passos mais apropriados para resolver os problemas detetados (Baker, 2002).

O tipo de estratégias utilizadas no programa variou não só entre grupo de *comprehension training* e *metacomprehension training*, como variou também de acordo com a idade dos grupos, entre 9 e 11 anos, e entre 12 e 13 anos.

Apresenta-se agora uma breve descrição das áreas de intervenção incluídas no *comprehension training*, na faixa etária dos 9 aos 11 anos: 1) identificar sujeitos, espaços ou momentos no texto; 2) identificar factos, características de sujeitos, de sítios e de momentos em diferentes textos; 3) distinguir diferentes tipos de factos, ordenar sequencias de acontecimentos por ordem cronológica e inserir factos em falta; 4) pontuação, artigos, etc; 5) pronomes, sujeito ativo e passivo e discurso indireto; 6) relacionar e conectar informação proveniente do texto; 7) fazer inferências de vários tipos; 8) identificar elementos importantes do texto, excluir detalhes e identificar ideias repetidas; 9) identificar a ideia central do texto e ordenar elementos hierarquicamente; e, por fim, 10) criar modelos mentais simples, modificar o modelo mental de um determinado texto e compreender o significado de determinadas palavras com base no contexto.

Os alunos dos 9 aos 11 anos incluídos no *metacomprehension training* trabalharam de acordo com as seguintes áreas de intervenção: 1) identificar géneros literários; 2) procurar títulos apropriados para o texto; 3) avaliar a dificuldade de um texto; 4) identificar as secções mais complicadas de determinado texto; 5) distinguir textos mais fáceis de textos mais difíceis; 6) trabalhar o texto de acordo com diferentes perspetivas; 7) escolher estratégias mais adequadas ao tipo de texto a ser trabalhado; 8) encontrar erros e inconsistências; 9) encontrar ambiguidades no sentido do texto; e, por fim, 10) recorrer ao uso de pontuação.

Independentemente do tipo de estratégias utilizadas, a estrutura das sessões era semelhante no *comprehension* e no *metacomprehension training*, sendo dividida em dois momentos. No primeiro momento, eram brevemente revistos os materiais trabalhados na sessão anterior. O segundo momento era dedicado a uma nova atividade. Todas as sessões terminavam com um momento de reflexão no qual os alunos deviam pensar sobre o que aprenderam e sobre quais as dificuldades que encontraram.

No final de cada sessão, era promovido um momento de reflexão durante o qual os alunos deveriam responder a duas questões: “o que aprendi hoje?” e “quais foram as maiores dificuldades com as quais me deparei?”.

Os resultados concluíram que todos os alunos que participaram em cada um dos programas apresentaram uma melhoria na compreensão da leitura e nas suas competências de metacompreensão, quando comparados com o grupo de comparação.

Estes resultados indicam que na ausência de treino específico relacionado com a compreensão da leitura, o que acontece no grupo de comparação, esta capacidade não melhora significativamente em 10 semanas (duração do programa em questão) em crianças desta idade.

Concluiu-se também que, nos grupos de crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, o *metacomprehension training* provou ser mais eficaz na melhoria da compreensão da leitura quando comparado com o *comprehension training*. Estes resultados são explicados pelo facto de o *comprehension training* apenas trabalhar aspetos cognitivos relacionados com a aquisição de significados dos textos, distinguindo este tipo de treino do *metacomprehension training*.

Por fim, nos grupos de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos de idade, ambas as intervenções revelaram ser igualmente eficazes. Assim, pareceu não existir um especial benefício de intervenções como o *metacomprehension training* nestas crianças mais velhas porque, nesta idade, provavelmente já adotaram e automatizaram estratégias e métodos de estudo que têm em conta a importância dos processos metacognitivos.

Apresenta-se também o estudo conduzido por Ritchey et al. (2017), o qual pretendeu avaliar a eficácia de uma intervenção baseada na instrução de estratégias de compreensão leitora com alunos com dificuldades neste campo. Este programa, implementado em grupos

de 2 a 4 alunos, foi organizado em sessões de 30 minutos que ocorreram 4 vezes por semana ao longo de 10 a 12 semanas, perfazendo assim 20 horas de intervenção.

Neste estudo participaram 46 alunos do 5º ano de escolaridade, com uma média de idades de 10 anos e 7 meses, com dificuldades ao nível da compreensão leitora, tendo sido atribuídos aleatoriamente para o grupo de intervenção e para o grupo de comparação.

Foram passados vários instrumentos com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos na competência em estudo, entre eles: 1) o *Passage Reading Fluency*, que visa medir a fluência da leitura; 2) o *Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension (TOSREC)*, que pretende medir a capacidade dos alunos para compreender frases lidas em silêncio; 3) o *WIAT*, um subteste do *Wechsler Individual Achievement Test*, que consiste na leitura de passagens com um nível de dificuldade crescente e consequente resposta oral; 4) o *Assessment of Strategy Knowledge and Use for Information Text (ASKIT)*, que avalia a capacidade dos alunos para empregar estratégias de compreensão da leitura em textos informativos; e, por fim, 5) , por fim, o *Qualitative Reading Inventory (QRI)*. Este instrumento implica a leitura oral de várias passagens e consequente resposta a determinadas perguntas colocadas.

Este programa foi construído com foco no texto informativo, recorrendo maioritariamente a textos sobre ciência, através de uma estratégia com múltiplos componentes (PLUG IN), a ser utilizada antes, durante e depois da leitura do texto.

Este acrónimo, criado para ajudar os alunos a relembrar o nome e passos necessários para pôr em prática a estratégia, refere-se a: Previewing, Linking to what you know, Using fix-up strategies, Generating questions, In your own words (main idea, summarizing), and Now, answer the questions.

De modo mais detalhado, estas sessões incluíram momentos de instrução explícita e treino para estratégias como a pré-visualização de textos, a ativação de conhecimento prévio sobre o tema em questão, a descodificação de palavras desconhecidas, a identificação das ideias principais do texto, o resumo e, por fim, o uso de uma adaptação da estratégia *Question–Answer Relationships (QAR)*, que representa “*In the Book, In My Head, Right There, Think & Search, Author & Me, and On My Own*”. Esta estratégia (Raphael & Au, 2005) tem como principal objetivo providenciar uma linguagem comum para alunos e professores que lhes permita conversar sobre os processos que constituem a leitura e a sua compreensão. De acordo com esta estratégia, existem duas fontes de informação principais

que permitem aos alunos responder a uma determinada questão, “aquilo que está no livro” e “aquilo que está nas suas cabeças”. Destes dois pontos de partida derivam outros pontos, *Right There*, *Think and Search*, *Author and Me* e *On My Own*, que são acompanhados de várias estratégias que poderão ajudar os alunos a responder à questão colocada, a ser utilizadas consoante necessário.

No fim do programa, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do grupo experimental e do grupo de comparação. Estas diferenças favoreciam o grupo onde foi realizada a intervenção apenas nas medidas ASKIT e QRI, medidas intimamente relacionadas com o conteúdo instrucional de programa. O mesmo não se verificou para as medidas TOSREC, WIAT e Passage Reading Fluency, onde não se encontraram diferenças significativas entre grupos.

De acordo com estes autores, talvez seja necessário mais tempo de instrução para que os alunos consigam consolidar novo conhecimento e pôr em prática de forma eficaz as estratégias aprendidas. Acrescentam ainda que as dificuldades na área da compreensão da leitura tendem a ser difíceis de melhorar.

Os autores explicam ainda os seus resultados com a dificuldade que existe em detetar melhorias na compreensão da leitura sendo esta uma área tão vasta. A título de exemplo, a capacidade de determinar a ideia principal de um parágrafo num texto informativo talvez não se transponha para outros aspetos da compreensão leitora, como encontrar a ideia principal de um texto narrativo, por exemplo.

Por fim, avança ainda com a possível explicação de que talvez a intervenção levada a cabo não tenha sido suficiente no que toca às suas componentes ou intensidade das mesmas.

O estudo de Fonseca et al. (2019) teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção para melhorar, mais uma vez, a compreensão da leitura. Neste estudo, onde foi utilizado o programa LEE compreensivamente, constituído por 16 sessões de 80 minutos, participaram um total de 127 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, distribuídas por um grupo experimental e um grupo de comparação. Foram utilizados neste programa 7 textos narrativos e 9 textos expositivos, acompanhados por diversas atividades planeadas previamente.

Como forma de avaliar a compreensão leitora dos alunos foi aplicado o LEE (leitura e escrita em espanhol) e o CLP (prova de compreensão leitora de complexidade linguística progressiva).

O presente programa teve por base o ensino explícito de: 1) competências de construção de inferências – que se referem, por exemplo, à capacidade de utilizar e substituir conectores frásicos sem alterar o significado do texto ou interpretar ideias gráficas ; 2) comparação metacognitiva – que se refere à utilização de símbolos gráficos para criar distinções entre diferentes tipos de informação ou aprender a regular o ritmo da leitura; 3) conhecimento da estrutura textual – que incita ao uso de estratégias tais como o reconhecimento da estrutura geral do texto ou a extração de ideias relevantes; e, por fim, 4) vocabulário – que reflete estratégias tais como a identificação de palavras desconhecidas ou a construção de significados a partir de pistas contextuais ou morfológicas presentes no texto, por exemplo.

Os resultados deste estudo concluíram que apenas o grupo experimental apresentou melhorias estatisticamente significativas nas medidas de compreensão da leitura avaliadas, nomeadamente, na compreensão da estrutura textual, na realização de inferências, no vocabulário e na autorregulação, embora esta não tenha manifestado as diferenças esperadas pelos investigadores.

Os autores atribuem os resultados tão positivos do programa na melhoria desta capacidade da compreensão leitora não só ao tipo de estratégias que foram trabalhadas em sessão de maneira explícita como também à forma como foi administrado o programa. Assim, foi construído um espaço colaborativo de aprendizagem, que permitiu momentos de partilha entre alunos e entre alunos e professor, o que se revelou como fator determinante para o sucesso deste programa. Assim, parece que a compreensão leitora pode ser encarada como um processo multifatorial, de extrema complexidade, no qual se combina o leitor, logicamente, com o texto a ser trabalhado e o seu contexto (Snow, 2002, as cited in Fonseca et al., 2019), sendo essencial que, em projetos futuros que pretendam trabalhar esta competência, sejam tidas em consideração todas estas variáveis.

Menciona-se, por fim, o estudo de Santos (2019), que estabeleceu como objetivo não só desenvolver, como testar, um programa de ensino explícito desta competência de compreensão da leitura com base em textos de não-ficção. Pretendeu-se também averiguar

possíveis efeitos do programa desenvolvido com textos de não-ficção, na compreensão leitora de textos de ficção.

Neste programa, composto por 30 sessões, participaram 103 alunos do 4º ano de escolaridade. Foram vários os instrumentos utilizados para avaliar e monitorizar o programa bem como a sua implementação, nomeadamente: 1) provas de compreensão de leitura aplicadas em momentos de pré e pós-teste; 2) inquéritos aos participantes; 3) textos de opinião; 4) observação direta e, por fim, 5) documentos de monitorização para a aplicação do dito programa.

Foram vários os tipos de estratégias utilizados para a execução deste programa, entre elas: 1) identificação de textos de não-ficção; 2) ativação de conhecimento prévio sobre o tema; 3) antecipação de ideias; 4) elaboração de desenhos de compreensão; 5) reescrita de um texto; 6) identificação de vocabulário desconhecido; 7) criação de esquemas para textos de diversas estruturas; 8) determinação de ideias e palavras-chave; 9) ordenação de parágrafos; 10) anotação de informação importante e, por fim, 11) elaboração de perguntas para respostas já existentes no texto.

Os resultados deste estudo demonstraram que, em relação ao grupo de comparação, o grupo experimental apresentou uma maior evolução, no que diz respeito à compreensão de textos de não-ficção. Nas provas com textos de ficção, os resultados do grupo experimental e de comparação mostraram ser mais aproximados, no entanto, importa mencionar que os resultados do grupo de comparação eram, à partida, mais elevados. Assim, a evolução do grupo de intervenção, grupo cujos pais apresentam habilitações literárias inferiores, terá sido maior, não tendo sido, ainda assim, estatisticamente significativa. Para justificar estes resultados, os autores avançam a possibilidade de que estas melhorias possam ser provenientes de uma aplicação de estratégias utilizadas na compreensão de textos de não-ficção, em textos de ficção. Equacionam ainda uma possível apropriação de determinados procedimentos adotados, de forma consciência, nos momentos de planificação, supervisão e de regulação da leitura de um texto.

Por fim, os autores atribuem ainda o sucesso do programa em estudo a 5 fatores, sendo eles: 1) a ausência de intervenientes externos nos momentos de aplicação do programa, tendo sido o mesmo aplicado pelas professoras das turmas; 2) a monitorização constante da dinamização do programa; 3) o grande envolvimento das professoras durante todo o processo,

que terá contribuído para o empenho e motivação dos alunos; 4) o ensino explícito e utilização de estratégias apontadas na literatura como eficazes mas pouco utilizadas em sala de aula e, por fim, 5) a natureza interdisciplinar do programa, que privilegiou a utilização de textos sobre temáticas abordadas na disciplina de estudo do meio.

Terminada esta breve revisão de literatura, apresentam-se em seguida os objetivos do presente estudo, bem como informações relevantes sobre a sua metodologia, participantes, instrumentos e processo de recolha de dados.

3. Problemática, Objetivo e Hipótese

Ler é o processo através do qual apreendemos as palavras e os seus significados (Orsolini, 2003), não sendo por isso possível falar em leitura sem compreensão. Esta capacidade de, não só ler fluentemente, como de compreender o lido de forma adequada, constitui-se, de facto, como um dos grandes objetivos da escola (Hulme & Snowling, 2011). Conhecendo a tão grande importância da capacidade de leitura dos alunos (Logan et al., 2011), bem como da sua capacidade de compreensão (Alves Martins, 2000) para a sua aprendizagem e sucesso académico, começa a justificar-se a pertinência do presente estudo.

Para além disso, a investigação tem vindo de facto a demonstrar que a compreensão da leitura é uma competência passível de ser desenvolvida e melhorada (Viana et al., 2017), parecendo, no entanto, que as práticas pedagógicas adotadas em meio escolar neste sentido ficam aquém do ideal. De tal modo, reforça-se a ideia de que, não só é possível ensinar os alunos a compreender, como é urgente que se comecem a reforçar práticas pedagógicas nesse sentido.

Existem, de facto, trabalhos já desenvolvidos, tanto nacional como internacionalmente, com resultados bastante satisfatórios, que vêm comprovar a pertinência deste tipo de estudo.

É o caso do trabalho de Santos (2019) onde, após a aplicação de um programa de ensino explícito da compreensão da leitura, com textos de não-ficção, se observaram diferenças estatisticamente significativas quanto à evolução da compreensão dos alunos inseridos no grupo de intervenção, quando comparados com os alunos do grupo de comparação.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Fonseca et al. (2019), baseado no ensino de competências de construção de inferências, comparação metacognitivo, conhecimento da estrutura textual e vocabulário para a melhoria da compreensão da leitura. Também aqui se encontraram melhorias significativas no grupo experimental no que toca à compreensão da leitura, quando comparados com o grupo de comparação.

O presente estudo tem então como principal objetivo desenvolver e testar a eficácia de um programa de intervenção sobre o ensino explícito da compreensão da leitura, especificamente com textos de não-ficção, em alunos do 4º ano do primeiro ciclo de escolaridade.

A utilização de textos de não-ficção, em detrimento de outro tipo de texto, é justificada, por exemplo, com resultados como os de Topping et al. (2008), que demonstraram que a leitura de textos de não-ficção é geralmente mais desafiante quando comparada com a leitura de textos de ficção, tendo sido os textos de não-ficção negativamente correlacionados com uma compreensão da leitura bem-sucedida. Assim sendo, parece relevante colocar um maior foco neste tipo de texto.

Entenda-se textos de não-ficção, de acordo com a classificação de Meyer e Ray (2011), como textos do tipo comparativo, problema-solução, causa-efeito, descritivo e sequencial.

Ainda, estes parecem ser tipos de textos muito pouco trabalhados em programas semelhantes, havendo sempre uma primazia para com os textos de ficção. De facto, na medida do nosso conhecimento, o único programa de compreensão da leitura desenvolvido em Portugal com recurso a textos de não-ficção foi o de Santos (2019), já mencionado em parágrafos anteriores. Mais ainda, este foi um estudo desenvolvido em meio rural, sendo o desenvolvimento de um programa do mesmo tipo num outro contexto uma das sugestões da autora.

Mais ainda, sabe-se também que as crianças, principalmente do primeiro ciclo, tendem a não ser expostas a oportunidades de leitura de textos de não-ficção, tanto na escola como em casa (Yopp & Yopp, 2006). Sabe-se, no entanto, que o contacto com este tipo de texto é vivamente recomendado nesta faixa etária (Maloch & Bommer, 2013). De facto, é aconselhado um aumento da utilização de textos de não-ficção em todos os anos de escolaridade, ganhando cada vez mais destaque à medida que os alunos avançam na escolaridade (Cervetti & Hiebert, 2015).

Face ao exposto, apresentam-se então os seguintes objetivos:

Objetivo: Desenvolver e testar a eficácia do programa na compreensão leitora de alunos do 4º ano de escolaridade.

Hipótese: Os estudantes contemplados no grupo de intervenção apresentarão uma maior evolução na compreensão leitora no que toca a textos de não-ficção quando comparados com os estudantes do grupo de comparação, que não serão alvo do referido programa.

4. Método

4.1 Desenho de investigação

Este trabalho teve como objetivos principais desenvolver e testar a eficácia de um programa de compreensão da leitura e foi desenvolvido com uma natureza mista, quantitativa e qualitativa. Justifica-se esta escolha por possibilitar, neste caso, um melhor entendimento do problema em estudo do que aquele que seria possível utilizando apenas um destes tipos de metodologias (Creswell, 2013). Assim, foram recolhidos e analisados dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Em psicologia da educação, área onde muitas vezes são utilizados para investigação grupos já existentes, nem sempre é possível conduzir verdadeiras investigações atribuindo-se aleatoriamente alunos para os grupos experimentais ou de comparação.

Dada a impraticabilidade de fazer este tipo de atribuição aleatória para os grupos experimentais e de comparação em escolas e salas de aula, impõem-se possíveis ameaças à validade interna do estudo uma vez que há uma série de variáveis que não são possíveis de controlar, não sendo por isso possível considerar estes grupos como equivalentes.

Pelos motivos apresentados, e no que diz respeito à dimensão quantitativa deste trabalho, estamos então perante um estudo quase-experimental com um design pré e pós-teste (Creswell, 2013).

De tal modo, grupos já existentes (turmas) foram atribuídos às condições de intervenção e de comparação, de acordo com a disponibilidade dos professores das escolas em questão. Tanto os grupos de intervenção como os grupos de comparação foram sujeitos a medidas de pré-teste. Terminada a intervenção, tanto grupos experimentais como grupos de comparação, voltaram a ser avaliados com medidas de pós-teste que tiveram como objetivo

avaliar a evolução dos grupos em questão. Com toda a informação já apresentada torna-se clara a vertente quantitativa do presente estudo.

No que diz respeito à dimensão qualitativa deste estudo, através de entrevistas feitas aos professores envolvidos no programa, foram esclarecidas as necessidades dos alunos e as práticas adotadas por estes docentes nas suas salas de aula. Toda a informação recolhida nestas entrevistas foi tida em consideração para o desenvolvimento do programa e respetivas sessões. Foram também feitos registos relativos às sessões do programa onde ficou espelhado o trabalho desenvolvido nas mesmas. Fizeram-se, por fim, entrevistas com as professoras das turmas do grupo de intervenção com o intuito de avaliar o trabalho desenvolvido ao longo das 8 semanas de programa.

4.2 Participantes

Neste estudo participaram quatro turmas do 4º ano de escolaridade de duas escolas da área da grande Lisboa, duas constituindo o grupo de intervenção e duas constituindo o grupo de comparação. Só foram considerados para a análise dos resultados os alunos que foram avaliados em momento de pré e pós-teste, perfazendo assim um total de 84 participantes.

Nos grupos de intervenção participaram 47 crianças, 21 do sexo feminino (44.7%) e 26 do sexo masculino (55.3%), com uma média de idades de 117.17 meses e desvio padrão de 4.64.

Nos grupos de comparação participaram 37 crianças, 17 do sexo feminino (45.9%) e 20 do sexo masculino (54.1%), com uma média de idades de 117.32 meses e desvio padrão de 4.15.

A atribuição das turmas ao grupo de intervenção e ao grupo de comparação foi feita em função da disponibilidade dos professores envolvidos.

Realizou-se um teste-t para amostras independentes com intuito de perceber a existência de diferenças significativas, em termos da idade dos alunos, entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação, tendo o grupo (intervenção e comparação) como variável independente e a idade como variável dependente. Apresentam-se na Tabela 1 as médias e os desvios-padrão relativos à idade dos alunos, no grupo de intervenção e no grupo de comparação (Anexo 1).

Tabela 1: *Médias e desvios-padrão dos grupos de intervenção e de comparação referentes à idade dos alunos.*

	GI		GC	
	M	DP	M	DP
Idade	117.17	4.46	117.32	4.15

Concluiu-se que não existem diferenças significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação no que toca à idade dos alunos ($t_{(78)}=.15$; $p=.882$).

Apresentam-se em seguida, na Tabela 2, os dados relativos ao nível de instrução dos pais dos alunos do grupo de intervenção.

Tabela 2: *Nível de instrução das mães e dos pais dos alunos do grupo de intervenção.*

Ano de Escolaridade	Mães		Pais	
	Freq.	%	Freq.	%
1º Ciclo	0	0	0	0
2º Ciclo	3	6.4	3	6.4
3º Ciclo	7	14.9	7	14.9
Ensino Secundário	11	23.4	21	44.7
Ensino Superior	26	55.3	16	34.0
Total	47	100.0	47	100.0

Como é possível ver na Tabela 2, nenhum dos encarregados de educação dos alunos do grupo de intervenção possui apenas o 1º ciclo de escolaridade, sendo também o 2º ciclo uma resposta pouco frequente. Existem também alguns pais e mães com o 3º ciclo de escolaridade. Uma grande porção de encarregados possui o ensino secundário. A grande maioria dos encarregados de educação destes alunos frequentaram o ensino superior, existindo consideravelmente mais mães com este grau académico.

Não foi possível aceder a dados concretos relativos ao nível de instrução dos pais dos alunos dos grupos de comparação. Ainda assim, os professores afirmaram tratar-se ambos de grupos heterogéneos.

4.3 Instrumentos

4.3.1 Entrevista inicial às professoras

Antes de se iniciar o planeamento do programa, foi feita uma entrevista individual com cada uma das professoras das duas turmas do grupo de intervenção. Esta entrevista

semiestruturada (Anexo 2) teve como objetivo conhecer, de forma geral, o desempenho dos alunos, o tipo de texto, estratégias e materiais mais utilizadas para trabalhar a compreensão da leitura, o modo de avaliação dos alunos, o modo de organização da sala de aula e, por fim, os seus interesses. Esta entrevista foi também realizada com os professores das turmas do grupo de comparação.

4.3.2 Prova de compreensão leitora

A prova de compreensão da leitura (Anexo 3) utilizada no momento de pré e pós-teste foi retirada do estudo de Santos (2019). Optou-se por utilizar a mesma prova nos dois momentos de modo a garantir a equivalência do grau de dificuldade em ambas as circunstâncias.

Esta prova foi construída tendo por base provas nacionais de aferição de língua portuguesa realizadas entre os anos de 2001 e de 2012 pelo 4º ano de escolaridade, bem como em provas nacionais finais de português realizadas entre os anos de 2013 e 2015. Este instrumento foi testado por um pequeno grupo de alunos do 4º ano de escolaridade, tendo sido aperfeiçoado depois disso. Também nessa altura foram desenvolvidos os respetivos critérios de correção.

A prova é composta por um texto de não-ficção. No final desse texto, é apresentado o significado de quatro palavras, menos usuais, presentes no mesmo. São apresentadas sete questões de diferentes tipologias. A primeira questão, composta por duas alíneas, tem como objetivo a identificação de informação explícita presente no texto. Existem quatro opções de resposta para cada alínea, existindo apenas uma opção correta para cada uma. A segunda questão, na qual são apresentadas dez afirmações que deverão ser classificadas como verdadeiras ou falsas, visa a comparação de informação fornecida no texto com informação implícita ou explícita no texto. A terceira questão tem como objetivo a localização de informação solicitada no texto. Essa informação deverá ser sublinhada. A quarta questão é composta por uma afirmação, construída com base em informação presente no texto, onde existem duas lacunas que deverão ser preenchidas. A quinta questão, de resposta aberta, requer uma resposta inicial com base em informação explícita presente no texto, à qual se segue uma justificação que deve ser inferida pelo aluno. A sexta questão pressupõe que o aluno clarifique uma expressão presente no texto com base nos seus conhecimentos e na informação incluída no texto. Por fim, a sétima questão prevê a escrita de um título para o texto. Para o fazer, o aluno deverá ser capaz de identificar a ideia principal do texto.

Tabela 3. *Matriz da prova de compreensão da leitura.*

Questão	Tipo de questão	Objetivo	Pontuação possível
1.1	Escolha múltipla	Identificar informação explícita no texto	0;9
1.2	Escolha múltipla	Identificar informação explícita no texto	0;9
2	Verdadeiro e falso	Confrontar informação dada com informação explícita ou implícita no texto	0 a 10
3	Sublinhar informação pedida no texto	Localizar informação solicitada no texto	0;2;6;10;14
4	Completar lacunas	Completar uma afirmação com ideias presentes no texto	0;7;14
5	Resposta escrita e justificação	Inferir significados com base nas ideias do texto	0;6;12;16
6	Resposta escrita e justificação	Identificar sentidos implícitos no texto	0;6;12
7	Escrita de título	Identificar e organizar ideia geral do texto	0;6;16

A correção (Anexo 4) do pré e pós-teste foi feita de acordo com uma grelha de cotação também retirada do estudo de Santos (2019). Foram feitas, no entanto, algumas alterações à grelha de cotação original. Cada teste foi corrigido pela experimentadora e por uma professora externa às escolas onde foram recolhidos os dados, com recurso aos mesmos critérios de correção. Depois de ambos os avaliadores se reunirem para confirmar as classificações atribuídas por cada um, tentando despistar qualquer erro que tivesse sido cometido, foi feita uma média das pontuações dos dois avaliadores, tendo sido assim obtida a classificação final para cada um dos alunos, tanto no momento de pré como no momento de pós-teste. Este procedimento visa garantir a validade externa dos resultados.

São estes instrumentos de pré e pós-teste, bem como a confrontação dos resultados do grupo de intervenção com o grupo de comparação, que nos permitirão avaliar a eficácia do programa.

4.3.3 Programa “Aprender a Compreender”

Este programa, que visou o ensino explícito de estratégias promotoras da compreensão da leitura, teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento desta competência com recurso a textos de não-ficção.

Para levar a cabo esta intervenção foi utilizado apenas um instrumento, sendo este o programa “Aprender a Compreender”, desenvolvido para o propósito desta investigação com base em literatura que indica práticas eficazes em programas semelhantes, considerando também a baixa frequência com que essas estratégias são adotadas nas salas de aula dos grupos de intervenção.

O programa, com início no mês de março, foi composto por oito sessões (Anexo 5), conduzidas uma vez por semana em blocos de 1h30, tendo terminado no início do mês de maio.

Foram selecionados oito textos de não-ficção a ser trabalhados ao longo das oito semanas nas quais o programa foi implementado. Assim, para cada sessão, era escolhido um novo texto, trabalhado com recurso a diferentes estratégias de sessão para sessão.

Para as sessões do programa utilizaram-se as seguintes estratégias: 1) ativar conhecimento prévio sobre o texto; 2) antecipar ideias sobre o texto; 3) elaborar de desenhos de compreensão; 4) determinar ideias e palavras-chave num texto; 5) identificar vocabulário desconhecido presente no texto; 6) construir um resumo; 7) construir esquemas para textos de estrutura comparativa, sequência e causa-efeito; 8) elaborar perguntas para respostas já existentes no texto; 9) ordenar parágrafos para construir um texto; e, por fim, 10) construir título.

Tabela 4. *Estratégias utilizadas no programa “Aprender a Compreender”.*

Estratégias	Número da sessão	Número de sessões
Elaborar desenhos de compreensão	1	1
Antecipar ideias sobre o texto	1, 2	2
Ativar conhecimento prévio	1, 2	2
Construir um esquema de estrutura comparativa	2	1
Construir um esquema de estrutura sequencial	4	1
Construir um esquema de estrutura causa-efeito	6	1
Elaborar um resumo	3, 5	2
Tomar notas para melhorar a compreensão	5	1
Determinar ideias e palavras-chave	3, 5	2
Identificar novo vocabulário	5	1
Ordenar parágrafos	7	1
Elaborar perguntas para respostas já existentes	8	1
Construir título	8	1

Para além das estratégias específicas planeadas para cada uma das sessões, foi também proposta e encorajada a utilização de outro tipo de estratégias de carácter metacognitivo (e.g., fazer pausas na leitura para avaliar a compreensão, reler aquilo que não foi compreendido, etc).

A grande maioria dos textos escolhidos para o programa foram retirados de vários manuais escolares do quarto ano da disciplina do estudo do meio, onde são utilizados maioritariamente textos de não-ficção. Foram também retirados alguns textos do estudo de Santos (2019). A título de exemplo, foram trabalhadas temáticas tais como o corpo humano, o ciclo da água e a prevenção de incêndios.

As sessões foram organizadas de modo a incluir maioritariamente momentos de trabalho individual e a pares, por serem as modalidades de trabalho de preferência das professoras e dos alunos, como também momentos de grande grupo.

4.3.4 Entrevista final às professoras

Fez-se, finalmente, uma entrevista (Anexo 6) às professoras do grupo de intervenção no final do programa, com o intuito de receber o seu feedback em relação ao mesmo. Nesta entrevista, as professoras foram questionadas sobre o impacto do programa no desempenho

dos alunos, pontos positivos e negativos do mesmo, adequação de conteúdos, materiais, estratégias, aspetos logísticos do programa e, por fim, envolvimento dos alunos.

4.4 Procedimentos de recolha de dados

Para a recolha de dados deste projeto contactou-se, em primeiro lugar, a escola onde foi aplicado o programa. O programa foi implementado pela experimentadora, na presença das professoras titulares das turmas. Por motivos de indisponibilidade de alguns dos docentes desta instituição, foi necessário contactar uma outra escola, de onde foram retiradas as turmas que constituiriam os grupos de comparação.

Passada a fase inicial de contacto com as direções das escolas, iniciou-se o contacto com os professores das turmas onde seria aplicado o programa. Ao longo de várias reuniões, foi discutida a duração e periodicidade das sessões e foram ouvidas as questões e preocupações das professoras face à implementação do programa. Procurou-se também, através do relato das professoras, e de forma geral, conhecer as turmas e algumas das suas características de modo a adaptar o programa às suas necessidades. Foram abordados tópicos tais como o desempenho geral dos alunos, os tipos de texto, estratégias e materiais mais frequentemente trabalhados em aula, a modalidade de avaliação dos alunos, os seus interesses e, por fim, o modo de organização e gestão da sala de aula.

As temáticas abordadas nestas reuniões possibilitaram a adaptação do programa, não só às necessidades e interesses dos alunos, como também às expectativas e preferências das professoras, tendo o seu feedback sido ouvido e aproveitado durante todas as fases do processo.

Simultaneamente, foram também contactados os docentes das turmas que integraram os grupos de comparação com o intuito de recolher também informações que os caracterizassem.

Posto isto, deu-se início à aplicação do pré-teste, tanto aos alunos dos grupos de comparação, como aos alunos dos grupos de controlo, durante blocos de aulas de 90 minutos. Como já foi mencionado anteriormente, este pré-teste é composto por um texto de não-ficção, com as respetivas perguntas de compreensão. Neste momento, foi explicado aos alunos que teriam de ler um texto e responder às respetivas perguntas de forma individual. De forma a garantir a tranquilidade dos alunos, foi assegurado o carácter não avaliativo da prova. Durante a aplicação do pré-teste, não foi providenciada qualquer tipo de ajuda aos alunos.

Depois de aplicado o pré-teste, iniciaram-se as sessões do programa, implementado em blocos de aulas de 90 minutos, uma vez por semana, ao longo de 8 semanas. As sessões decorrem no horário reservado ao apoio ao estudo das respetivas turmas.

Finda a aplicação do programa, foi aplicado o pós-teste, com recurso à mesma prova aplicada no momento de pré-teste.

Todos os dados recolhidos no curso desta investigação foram guardados em local seguro onde foram mantidos até ao término desta dissertação. Estes mesmos dados foram tratados e analisados com recurso ao programa estatístico SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (versão 28).

Existe, por fim, uma questão ética importante de ser mencionada. Caso se verifiquem, de facto, melhorias na compreensão leitora dos alunos inseridos no grupo de intervenção após a aplicação do programa, deverá ser garantida a aplicação desse mesmo programa ao grupo de comparação, assim a escola manifeste o seu interesse.

5. Resultados

5.1 Análise quantitativa

Apresentam-se, em primeiro lugar, os dados relativos às médias e desvios-padrão obtidos pelos alunos do grupo de intervenção e do grupo de comparação, na prova de compreensão da leitura, em momento de pré e pós-teste (Anexo 7).

Tabela 5. *Médias e desvios-padrão dos resultados obtidos pelo grupo de intervenção e de comparação na prova de compreensão de leitura no momento de pré e pós-teste.*

	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
GI	49.91	23.71	75	16.88
GC	59.83	18.39	72.81	16.45

Através da análise da Tabela 5, conseguimos perceber que, no que toca aos resultados obtidos na prova de compreensão da leitura realizada com textos de não-ficção, a média do grupo de comparação foi, no pré-teste, mais elevada do que a do grupo de intervenção.

Olhando para os resultados do pós-teste, verificamos que a média do grupo de comparação e do grupo de intervenção aumentou, tendo ambos os grupos obtido médias semelhantes.

Para testar a hipótese de que os alunos do grupo de intervenção apresentarão uma maior evolução ao nível da compreensão leitora quando comparados com os alunos do grupo de comparação, realizámos uma Anova com medidas repetidas (Anexo 7), tendo como variáveis independentes o grupo (intervenção e comparação) e o momento (pré e pós-teste), e como variável dependente os resultados obtidos na prova de compreensão de leitura, no momento de pré e pós-teste. Verificou-se que existem efeitos de interação significativos entre as variáveis grupo e tempo ($Z_{(1,82)}=13.00$; $p<.001$), sendo que o grupo de intervenção progrediu mais do que o grupo de comparação. Apresentam-se na Figura C os resultados da prova de compreensão no grupo de intervenção e de comparação no momento de pré e pós-teste.

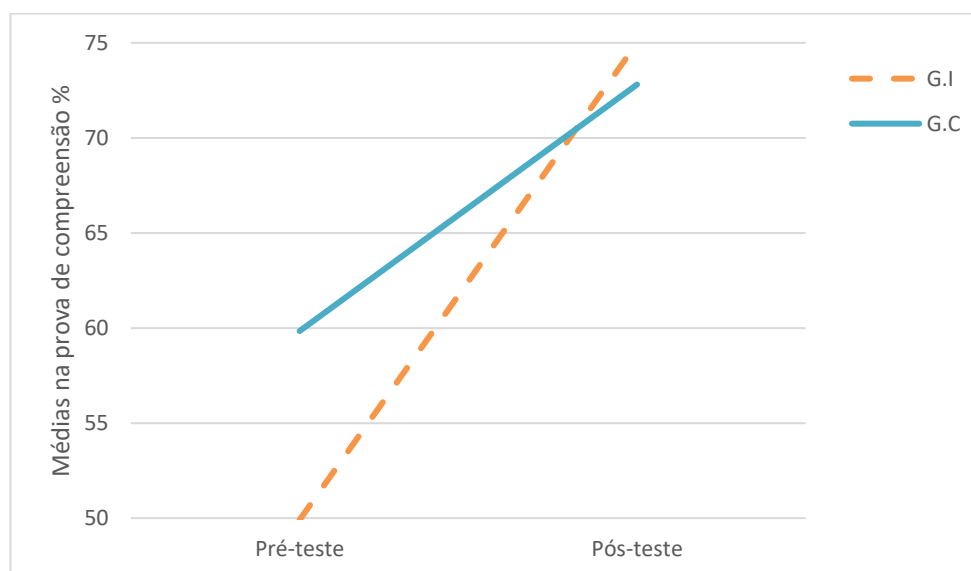


Figura C. Resultados da prova de compreensão no grupo de intervenção e de comparação no momento de pré e pós-teste.

Tentou também perceber-se, numa análise mais exploratória, em quais das perguntas do teste de compreensão da leitura existiam progressos significativos. Assim, para perceber a diferença entre os resultados do pré-teste e do pós-teste, fez-se um teste-t para amostras independentes para cada uma das perguntas, tendo o grupo como variável independente e o progresso do pré para o pós-teste como variável dependente. A variável progresso foi calculada através da subtração dos resultados do pré-teste aos resultados do pós-teste.

Apresentam-se na Tabela 6 as médias, desvios-padrão e valores de t e p dos progressos obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação em cada uma das perguntas

(Anexo 8). Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para as perguntas 2, 4, 5, 6 e 7, apresentando o grupo de intervenção um maior progresso.

Tabela 6. *Médias, desvios-padrão, valores de t e p dos progressos obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação em cada pergunta.*

		M	DP	t	p
Pergunta 1.1	GI	.57	4.36	-1.37	.175
	GC	1.95	4.81		
Pergunta 1.2	GI	.77	5.25	.503	.616
	GC	.24	3.96		
Pergunta 2	GI	1.13	1.91	2.30	.024
	GC	.24	1.52		
Pergunta 3	GI	2.38	4.37	1.43	.157
	GC	.92	5.02		
Pergunta 4	GI	3.57	6.51	2.07	.042
	GC	1.32	3.23		
Pergunta 5	GI	3.19	5.35	2.46	.016
	GC	.16	5.91		
Pergunta 6	GI	4.34	7.15	2.24	.028
	GC	1.30	5.32		
Pergunta 7	GI	2.00	5.78	2.38	.020
	GC	-1.40	7.35		

Por fim, tentou também perceber-se se existiram diferenças entre ambas as turmas do grupo de intervenção ao nível do progresso em alguma das perguntas. Para isso, fizeram-se testes-t para amostras independentes, tendo a turma como variável independente (turma 1 e 2) e as variáveis de progresso para cada uma das perguntas como variáveis dependentes.

Apresentam-se na Tabela 7 as médias, desvios-padrão e valores de t e p dos progressos obtidos pelas turmas 1 e 2 do grupo de intervenção em cada uma das perguntas (Anexo 9).

Tabela 7. *Médias, desvios-padrão e valores de t e p dos progressos obtidos pelas turmas 1 e 2 do grupo de intervenção em cada pergunta.*

		M	DP	t	p
Pergunta 1.1	T1	.78	4.63	.32	.753
	T2	.38	4.18		
Pergunta 1.2	T1	1.57	5.19	1.02	.312
	T2	0	5.31		
Pergunta 2	T1	0.91	2.11	-.75	.456
	T2	1.33	1.71		
Pergunta 3	T1	1.65	2.67	-1.14	.262
	T2	3.08	5.50		
Pergunta 4	T1	3.04	6.94	-.54	.589
	T2	4.08	6.16		
Pergunta 5	T1	2.78	5.35	-.51	.613
	T2	3.58	5.44		
Pergunta 6	T1	3.65	6.71	-.64	.524
	T2	5.00	7.64		
Pergunta 7	T1	1.57	5.22	-.50	.619
	T2	2.42	6.35		

Verifica-se, como é possível confirmar na Tabela 7, que não existem diferenças significativas no progresso de ambas as turmas do grupo de intervenção em nenhuma das perguntas.

5.2 Análise qualitativa

5.2.1 Entrevista inicial com as professoras do grupo de intervenção

Começamos por apresentar as entrevistas realizadas com as professoras das duas turmas do grupo de intervenção antes do início do programa.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, a professora da Turma 1 mencionou a grande capacidade de leitura, afirmando que “conseguem trabalhar muito bem os textos”. Na sua perspetiva, estes alunos tem uma boa capacidade para interpretar textos e são geralmente capazes de realizar inferências. A professora mencionou ainda o bom vocabulário dos seus alunos. Nesta turma, não há nenhuma criança que ainda não saiba ler fluentemente.

Já a professora da Turma 2, mencionou que não tem “alunos brilhantes”. Acrescentou que frequentemente se apercebe das dificuldades dos seus alunos ao nível da compreensão da leitura, existindo alguns alunos que necessitam de um acompanhamento mais individualizado. Existe, nesta turma, uma criança que ainda apresenta algumas dificuldades ao nível da leitura, necessitando ainda de algum apoio.

Na Turma 1, a grande maioria dos textos trabalhados em sala de aula são narrativos. Para trabalhar estes textos, é comum: transformar textos narrativos em banda desenhada; responder às perguntas dos textos; caracterizar as personagens e fazer dramatizações das leituras realizadas.

Na Turma 2 foi dado algum destaque ao texto instrucional. Ainda assim, a grande maioria dos textos trabalhados em sala de aula são, mais uma vez, os textos narrativos. Para trabalhar a compreensão leitora são utilizadas estratégias tais como: identificar personagens principais; localizar a ação no tempo e no espaço; identificar o tipo de texto; resumir o texto; alterar a tipologia do texto, isto é, transformar um texto em diálogo, por exemplo.

O Manual de Língua Portuguesa parece ser o recurso mais utilizado pelas professoras de ambas as turmas para trabalhar esta competência, ainda que nenhuma deles siga a sua ordem.

A avaliação dos alunos é feita, em ambas as turmas, através de testes escritos. Ainda assim, ambas as professoras mencionam valorizar bastante a oralidade e o trabalho desenvolvido em sala de aula.

No que diz respeito à organização do trabalho em sala, ambas as professoras mencionam o trabalho a pares como mais frequente. A professora da Turma 1 acrescenta ainda o trabalho em grande grupo.

Finalmente, no que diz respeito aos interesses dos alunos, foram mencionados pela professora da Turma 1 o espaço e o mundo animal. A professora mencionou ainda a grande curiosidade dos seus alunos em perceber “o funcionamento das coisas”.

Na Turma 2, a professora menciona o gosto pelo mundo animal, por música e por futebol.

5.2.2 Entrevista inicial com os professores do grupo de comparação

Apresentam-se agora as entrevistas realizadas com os professores do grupo de comparação antes do início do programa.

No que diz respeito ao desempenho, tanto a professora da Turma 3 como o professor da Turma 4 mencionam apenas que os seus alunos apresentam um bom desempenho ao nível da compreensão da leitura.

Quanto ao tipo de textos mais trabalhados em sala de aula, ambos os professores mencionaram o texto narrativo, poético, a banda desenhada, a notícia, o texto conversacional, dialogal, informativo, descritivo e expositivo, não tendo nenhum deles dado destaque a

nenhum em particular. A professora da Turma 3 acrescentou que são utilizados os textos contemplados para o 3º e o 4º ano de escolaridade.

No que toca aos materiais mais usados em sala para trabalhar a compreensão da leitura, ambos os professores mencionam a utilização de fichas de leitura, resposta a perguntas dos textos e apresentações das produções dos alunos. Mencionam também a hora do conto, que acontece semanalmente. A professora da Turma 3 acrescenta ainda que os textos trabalhados são maioritariamente retirados do plano nacional de leitura. O professor da Turma 4 menciona também que é comum trabalhar textos propostos pelas famílias dos alunos.

A avaliação dos alunos destas duas turmas é feita com base no trabalho desenvolvido no dia a dia da sala e não através de testes escritos.

5.2.3 Reflexão sobre as sessões do programa

Apresentam-se agora as reflexões relativas às sessões desenvolvidas com as Turmas 1 e 2, do grupo de intervenção.

1ª sessão

Nesta primeira sessão, o objetivo foi trabalhar a antecipação de ideias sobre o texto, a ativação de conhecimento prévio e a construção de desenhos de compreensão. Para tal, recorreu-se ao texto de não-ficção “O ciclo da água”.

Apesar de a sessão ter sido conduzida pela experimentadora, na altura, ainda pouco familiar para as crianças, estas não se mostraram constrangidas com a sua presença em nenhuma das turmas, tendo-se mostrado bastante à vontade durante toda a sessão.

Dispondo do título do texto, os alunos de ambas as turmas não tiveram qualquer dificuldade em apresentar ideias sobre o tipo de tópicos que poderiam estar presentes no texto. Sendo este um tema frequentemente trabalhado em ambas as salas em anos anteriores, os alunos já estavam bastante familiarizados com o mesmo e, por esse motivo, não demonstraram muitas dificuldades em mobilizar esses conhecimentos, ainda que de forma muito simplificada.

Foi pedido aos alunos que construíssem um desenho de compreensão relativo ao texto lido, isto é um desenho que representasse o conhecimento adquirido no mesmo. Parece ter existido na Turma 1, por parte de alguns alunos, alguma dificuldade em compreender o objetivo para esta tarefa. Assim, como é possível ver na Figura 1, muitos alunos entenderam

este desenho como uma mera ilustração da temática tratada no texto e não como uma ferramenta útil para a compreensão da informação apresentada.



Figura 18. Exemplo de esquema realizado na primeira sessão.

Ainda assim, foram apresentados por alguns alunos esquemas bastante bem conseguidos. Como é possível ver na Figura 2, é clara a complexidade do esquema apresentado, que reflete perfeitamente o conteúdo do texto lido.

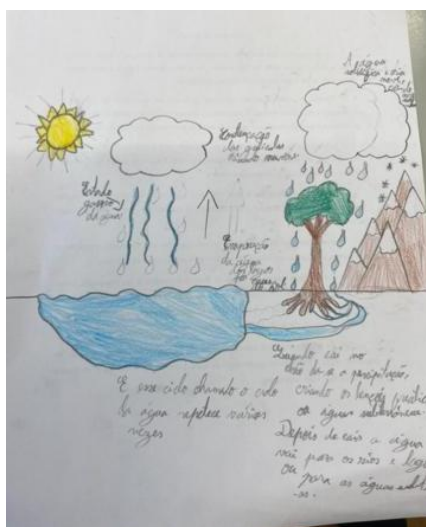


Figura 19. Exemplo de esquema realizado na primeira sessão.

Uma vez que alguns dos alunos da Turma 1 não compreenderam por completo o objetivo da tarefa, houve um esforço da experimentadora para clarificar a mensagem na Turma 2. Esse esforço acabou por se refletir nos desenhos de compreensão produzidos pelos alunos desta turma que foram, no geral, bastante satisfatórios. Ainda que com menos detalhe

face ao esquema apresentado anteriormente, o esquema da Figura 3 representa também bastante bem o conteúdo trabalhado no texto. Notou-se, no entanto, que, embora o objetivo fosse a produção de um desenho de compreensão, grande parte dos desenhos desta turma acabaram por se assemelhar a um esquema de estrutura sequencial. É preciso reconhecer, no entanto, que o tema trabalhado na sessão é propício à construção de esquemas desse tipo.



Figura 20. Exemplo de esquema realizado na primeira sessão.

De um modo geral, os alunos, na sua maioria, demonstraram bastante entusiasmo no decorrer desta sessão. Ainda que não tenha acontecido com todos os alunos, muitos deles solicitaram frequentemente a ajuda da experimentadora na construção dos seus esquemas. Este tema pareceu ser do interesse da maioria dos alunos em ambas as turmas.

Nesta sessão não houve qualquer tipo de envolvimento por parte da professora da Turma 1, que apesar de ter permanecido na sala durante toda a sessão, não participou na dinamização da mesma. Fez apenas intervenções pontuais no sentido de ajudar a experimentadora a gerir o comportamento da turma.

Na Turma 2, a postura da professora foi bastante diferente. A professora esteve lado a lado com a experimentadora a conduzir a sessão desde o início ao fim, sempre disponível para prestar apoio mais individualizado aos alunos que o solicitavam.

2ª sessão

Nesta sessão pretendeu trabalhar-se, mais uma vez, a antecipação de ideias sobre o texto, a ativação de conhecimento prévio e a construção de um esquema para um texto de estrutura comparativa. Para tal, recorreu-se ao texto de não-ficção “Os incêndios”

Pedi-se aos alunos que antecipassem possíveis ideias presentes no texto e que ativassem os conhecimentos que já possuem sobre o mesmo. Ambas as turmas tiveram facilidade na realização destas tarefas, tendo proposto ideias bastante pertinentes, de modo

geral. Notou-se que este é também um tema com o qual estes alunos já estão bastante familiarizados.

Depois de ler o texto, pediu-se aos alunos que construíssem um esquema que comparasse os cuidados que devemos ter, ao nível da prevenção de incêndios, em casa e na natureza. Neste esquema, os alunos deveriam integrar o conhecimento adquirido no texto bem como os aspetos que tinham sido por eles apontados anteriormente. A maioria dos alunos não teve dificuldade em pensar numa estrutura que os ajudasse a representar o que pretendiam. Notou-se apenas que os alunos da Turma 2 parecem ter tido mais dificuldade em construir a base dos seus esquemas de forma autónoma. No entanto, com o apoio da experimentadora e da professora, a maioria conseguiu fazê-lo. Como é possível ver nas Figuras 4, 5 e 6, desta tarefa resultaram produtos bastante diversos.



Figura 21. Exemplo de esquema realizado na segunda sessão.

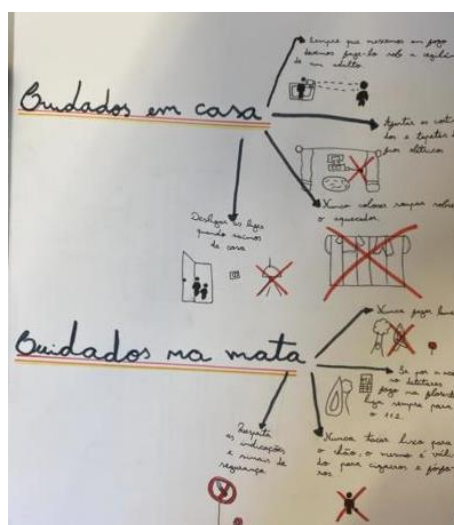


Figura 22. Exemplo de esquema realizado na segunda sessão.

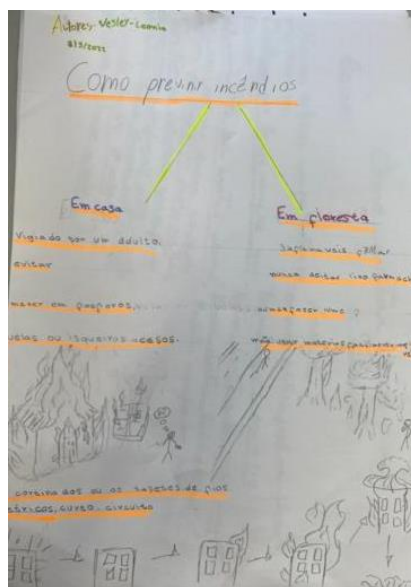


Figura 23. Exemplo de esquema realizado da segunda sessão.

Notou-se, ainda assim, que a esmagadora maioria dos alunos não integrou e confrontou os conhecimentos prévios que já tinham ativado sobre o tema com os conhecimentos adquiridos no texto. Assim, a maioria dos alunos cingiu-se a um ou outro.

No momento de apresentação dos cartazes, e apesar das várias indicações que foram transmitidas nesse sentido, a maioria dos alunos focou-se exclusivamente na exposição da informação presente no cartaz, não explicitando a estrutura através da qual organizou a informação. Nesses momentos, a experimentadora levantou várias questões para ajudar os alunos a refletir sobre a estrutura e organização dos seus esquemas.

Infelizmente, não houve tempo suficiente no final para que todos os alunos pudessem partilhar os seus esquemas com a turma. Ainda assim, tentou-se que os poucos trabalhos que chegaram a ser apresentados fossem distintos entre si pela riqueza que essas diferentes partilhas trariam, havendo assim uma margem maior para a discussão sobre formas de melhorar os ditos esquemas.

Os alunos estiveram, mais uma vez, bastante atentos e motivados para a realização das tarefas durante toda a sessão. Notou-se apenas alguma desatenção nos momentos de apresentação.

Como aconteceu na primeira sessão, a professora da Turma 1 esteve pouco presente na implementação da mesma. Pelo contrário, a professora da Turma 2 esteve bastante presente e ativa durante toda a sessão, estando sempre ao dispor dos alunos para os ajudar quando necessário.

3ª sessão

Para a presente sessão, o objetivo foi, essencialmente, determinar as ideias principais num texto e construir um resumo. Para tal, utilizou-se o texto “As origens da água no nosso planeta”.

Foi pedido aos alunos que, durante a leitura do texto, encontrassem e sublinhassem as palavras ou ideias chave do mesmo. Após a leitura do texto, foi possível perceber, em ambas as turmas, as dificuldades sentidas pelos alunos, não só na compreensão do texto, como na identificação das ideias mais importantes do texto. Tal como está espelhado na Figura 7, muitos dos alunos, e decorrente dessa dificuldade em distinguir os aspetos essenciais dos aspetos secundários, acabaram por sublinhar a maioria do texto.

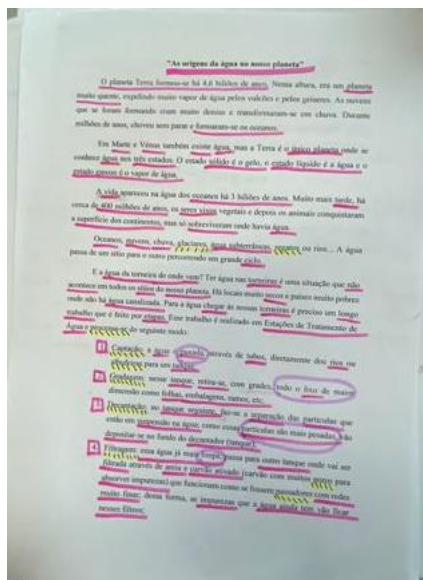


Figura 24. Exemplo do trabalho realizado na terceira sessão.

Por esse motivo, e apesar de não estar previsto no planeamento da sessão, fez-se uma leitura conjunta do texto. A experimentadora leu-o, paragrafo por parágrafo, e foram analisados todos os aspetos onde existiram dificuldades ao nível da compreensão. Tentou, assim, construir-se significados que fossem compreendidos por todos. Durante essa leitura, foram também discutidos e identificados com os alunos os aspetos mais importantes do texto.

Terminado este momento, pediu-se aos alunos que escrevessem um resumo para o texto que tinham acabado de ler, recorrendo, logicamente, aquelas palavras e ideias chave que tinham identificado. Foi possível perceber que existe uma tendência dos alunos para transcrever apenas algumas das frases do texto para os seus resumos, não as transformando com linguagem mais compreensível para si. Percebeu-se também que, por isso,

frequentemente os alunos apresentavam, nos seus resumos, frases que não compreendiam totalmente. Mais ainda, decorrente da dificuldade dos alunos em selecionar a informação mais relevante, a grande maioria dos alunos acabou por construir resumos excessivamente extensos, como se pode observar na Figura 8.

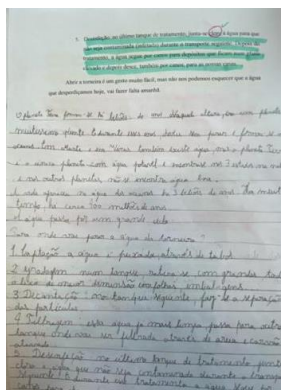


Figura 25. Exemplo do trabalho realizado na terceira sessão.

Terminados os resumos, escolheu-se um, ao acaso, para ser transcrito no quadro, como se pode ver na Figura 9. Depois disso, em grande grupo, o texto foi analisado e melhorado. A transcrição do resumo no quadro foi uma sugestão dada por uma das professoras na sessão anterior e pareceu funcionar bastante bem.

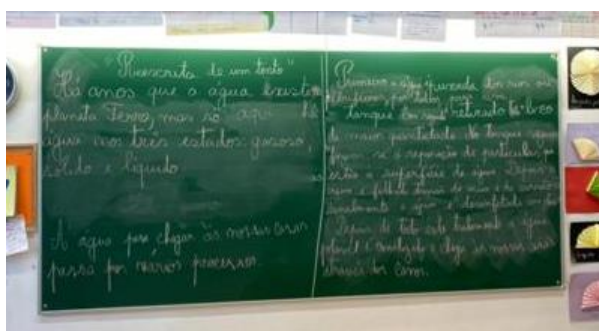


Figura 26. Exemplo do resumo construído na terceira sessão.

Embora tenha sido possível perceber que a construção de um resumo não foi a tarefa mais apelativa para os alunos, a maioria demonstrou empenho ao fazê-lo. Notou-se sim o interesse dos alunos no momento de análise do resumo em grande grupo.

Ao contrário do que se verificou nas sessões anteriores, a professora da Turma 1 mostrou-se mais envolvida na sessão, tendo estado lado a lado com a experimentadora no momento de discussão em grupo. Mais uma vez, a professora da Turma 2 esteve bastante envolvida no desenvolver da sessão em todos os momentos, tendo até contribuído com sugestões para a dinamização da mesma.

4ª sessão

Esta sessão teve como principal objetivo a construção de um esquema para um texto de estrutura sequencial. O texto trabalhado tem como título “Eletricidade estática”.

Dado o tema do texto utilizado na sessão, a professora da Turma 2 sugeriu que, depois de ler o texto, se fizesse, em grande grupo, a experiência proposta no mesmo. Este momento pareceu ter gerado grande interesse nos alunos e motivou-os para a construção do esquema. Por este motivo, esta alteração foi depois replicada também na Turma 1.

De modo geral, os alunos pareceram ter bastante facilidade ao construir estes esquemas, de estrutura sequencial. À exceção de alguns alunos, a maioria não precisou de muita ajuda para os desenvolver. Como se pode verificar nas Figuras 10 e 11, os resultados finais, bastante distintos, foram, no geral, bastante consistentes e bem conseguidos.

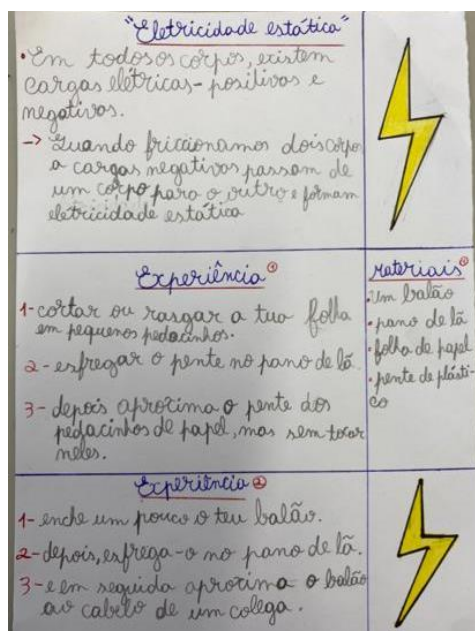


Figura 27. Exemplo do esquema construído na quarta sessão.

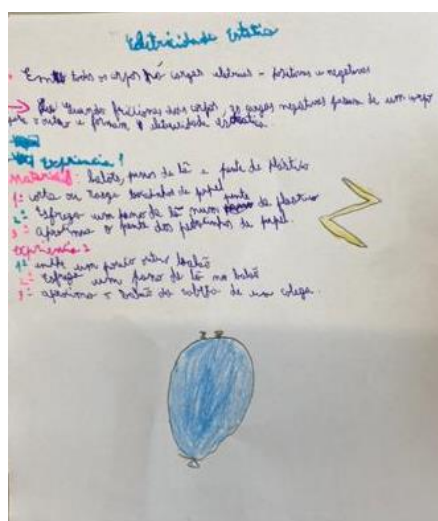


Figura 28. Exemplo do esquema construído na quarta sessão.

Os alunos de ambas as turmas demonstraram estar bastante interessados e empenhados nesta sessão. De modo geral, o tema pareceu agradar bastante à maioria dos alunos. A experiência realizada no início das sessões também terá contribuído bastante para o entusiasmo dos alunos.

Nesta sessão, ambas as professoras estiveram bastante ativas, contribuindo para a dinamização da sessão.

5ª sessão

Esta sessão teve como objetivos determinar as ideias principais, tomar notas para melhorar a compreensão, identificar novo vocabulário e resumir o texto. Para cumprir estes objetivos, recorreu-se ao texto “A grande extinção”.

Mais uma vez, sentiu-se uma dificuldade geral dos alunos em selecionar apenas a informação mais relevante para incluir no resumo. Ainda assim, sentiu-se um esforço por parte das crianças para tomar notas e escrever o resumo com as suas próprias palavras, tornando o texto mais compreensível para elas.

Tal como já tinha acontecido noutras sessões, depois de se perceberem algumas das dificuldades dos alunos na compreensão do texto, decidiu fazer-se uma leitura do mesmo em grande grupo, onde este foi analisado parágrafo a parágrafo, de modo a garantir que seriam construídos significados entendidos por todos.

Passou-se então à escrita dos resumos. Na Turma 1, a professora sugeriu que se fizesse o resumo em forma de banda desenhada. Por esse motivo, os produtos desenvolvidos em cada uma das turmas foram bastante distintos, como é possível ver nas figuras 12 e 13.

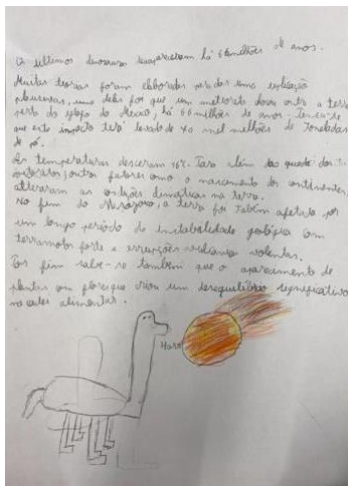


Figura 29. Exemplo de resumo contruído na quinta sessão.



Figura 30. Exemplo do resumo construído na quinta sessão.

Notou-se uma maior facilidade dos alunos da Turma 1 em representar, em forma de banda desenhada, os principais acontecimentos presentes no texto.

No final da sessão realizada na Turma 2, a professora sugeriu ainda que se fizesse, em grande grupo, um apanhado dos aspetos mais importantes para a construção de um bom resumo.

Sentiu-se um grande envolvimento dos alunos da Turma 1 na realização da tarefa. A realização do resumo em forma de banda desenhada terá sido uma das principais razões para tal.

Ambas as professoras estiveram bastante envolvidas nesta sessão, tendo contribuído com várias sugestões.

6ª sessão

O grande objetivo desta sessão foi a construção de um esquema para um texto de estrutura causa-efeito. Para tal, utilizou-se o texto “A poluição do ar”.

Mais uma vez, decidiu-se fazer uma leitura conjunta do texto, analisando-o parágrafo a parágrafo, com especial ênfase naqueles onde foram sentidas mais dificuldades por parte dos alunos. Aproveitou-se esse momento para acordar com os alunos as palavras-chave que seriam utilizadas para a construção do esquema.

Sentiu-se, em ambas as turmas, a dificuldade de alguns alunos em organizar essas palavras-chave de modo a que o esquema retratasse, de forma coerente, os fatores que causam a poluição bem como as suas consequências, tópicos centrais do texto. Houve ainda alguns alunos que não compreenderam totalmente o objetivo da tarefa e recorreram a outras palavras que não as acordadas previamente.

Ainda que com algumas diferenças, como é de esperar, os esquemas dos alunos de ambas as turmas acabaram por ser construídas com estruturas bastante semelhantes, como se pode constatar pelas Figuras 14 e 15.

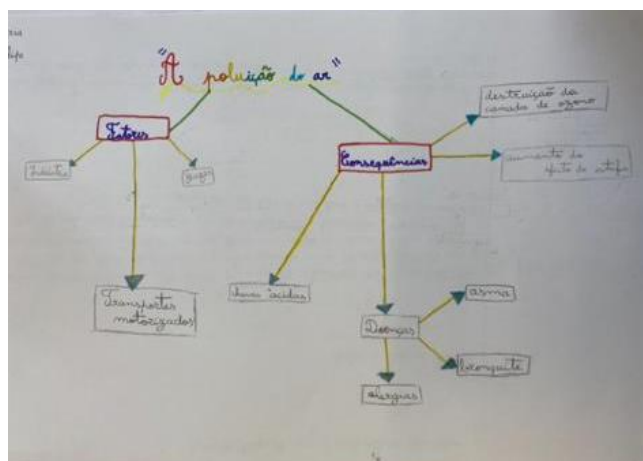


Figura 31. Exemplo de esquema construído na sexta sessão.

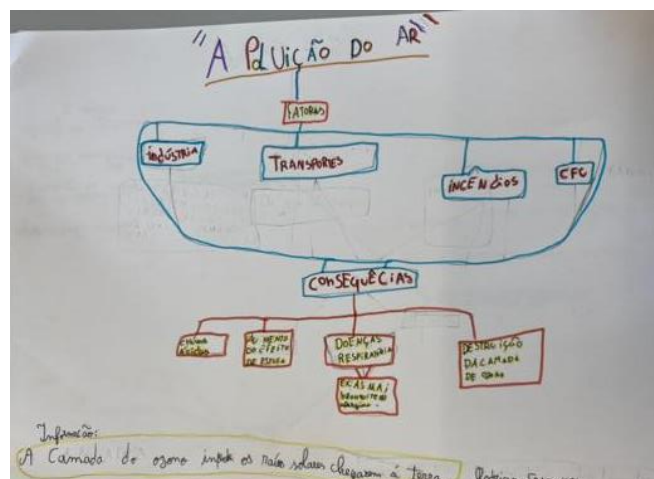


Figura 32.Exemplo de esquema construído na sexta sessão.

Tal como aconteceu na maioria das sessões anteriores, os alunos requisitaram muito frequentemente a ajuda da experimentadora e professoras para a construção dos esquemas. O empenho e envolvimento dos alunos na realização da tarefa foi, de modo geral, bastante bom, tendo sido mais notório na Turma 1.

Na presente sessão houve pouco envolvimento por parte de ambas as professoras.

7ª sessão

Esta sessão teve como objetivo a ordenação de parágrafos de textos com diferentes estruturas (texto descritivo e problema-solução). Os textos utilizados têm como título “O esqueleto humano” e “O que fazer em caso de acidente”, respetivamente.

Nesta sessão realizou-se uma atividade bastante diferente de todas as que tinham sido realizadas até então. A maioria dos alunos apresentou relativa facilidade na realização da atividade, tendo existindo, ainda assim, espaço para discussão de grupo, na sequência de algumas dúvidas dos alunos. Embora a experimentadora tivesse por base a organização original do texto, existiam também outros modos de organização possíveis, que foram discutidos com os alunos. Apresenta-se na Figura 16 a organização de parágrafos de um dos alunos.

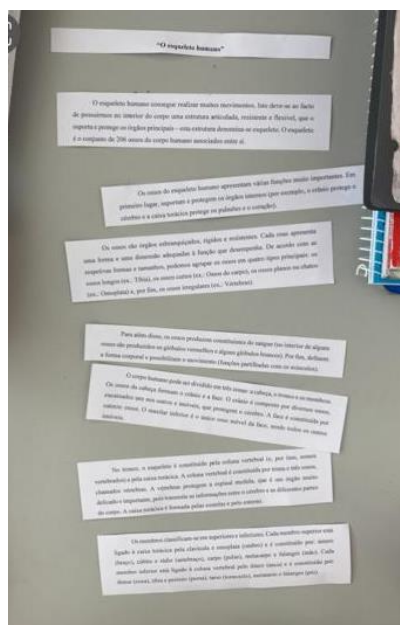


Figura 33. Exemplo do trabalho realizado na sétima sessão.

Na Turma 2 foi possível trabalhar ambos os textos preparados. Já na Turma 1, foi apenas possível trabalhar um dos textos. Depois de terminada a análise do primeiro texto, a professora, que tinha com a turma algumas tarefas para terminar, propôs que se terminasse a sessão naquele momento. Assim, numa tentativa de ajuste às necessidades da turma naquele momento, acedeu-se ao pedido da professora.

Notou-se, durante esta sessão, um grande empenho e interesse dos alunos na tarefa, que foi bastante diferente face ao trabalho desenvolvido até então.

Durante esta sessão, a professora da Turma 1 participou de forma bastante ativa. O mesmo não se verificou com a professora da Turma 2, que esteve mais ausente no decorrer da mesma.

8ª sessão

A última sessão teve como objetivo a construção de um título para o texto e a elaboração de perguntas para respostas já existentes no mesmo. O texto utilizado tem como título original “Como é que a eletricidade chega a nossa casa?”.

Por ser a última sessão, quase no final do ano letivo, sendo já notório o cansaço dos alunos, tentou fazer-se uma atividade mais curta, que não ocupasse todo o tempo de aula.

Foi possível perceber que, pelo menos a princípio, nem todos os alunos compreenderam o objetivo da tarefa, escrevendo perguntas às quais eles gostariam de ter resposta, ao invés de perguntas que pudessem ser respondidas através do texto, fazendo, de

certo modo, um apanhado dos pontos chave do mesmo. Depois, com várias explicações e com o apoio solicitado, todos os alunos foram capazes de compreender a tarefa. Notou-se mais uma vez alguma diferença entre turmas no envolvimento dos alunos. Na Turma 1, sentiu-se uma proatividade maior por parte dos alunos para colocar as suas questões sempre que estas surgiam. Por outro lado, na Turma 2, foi necessária uma atenção extra da experimentadora para perceber as dificuldades sentidas pelos alunos na realização da tarefa uma vez que estes as expressavam menos frequentemente. Nesses casos, existiu uma grande preocupação da experimentadora para conversar com o grupo e dar indicações adicionais. Apresentam-se, na Figura 17, as perguntas elaboradas por um dos alunos.

A participação das professoras também diferiu durante esta sessão. A professora da Turma 1 mostrou estar bastante mais envolvida e trabalhou a par com a experimentadora para ajudar os alunos sempre que necessário. Já na Turma 2, a professora esteve bastante mais ausente, tendo participado menos na dinamização da sessão.

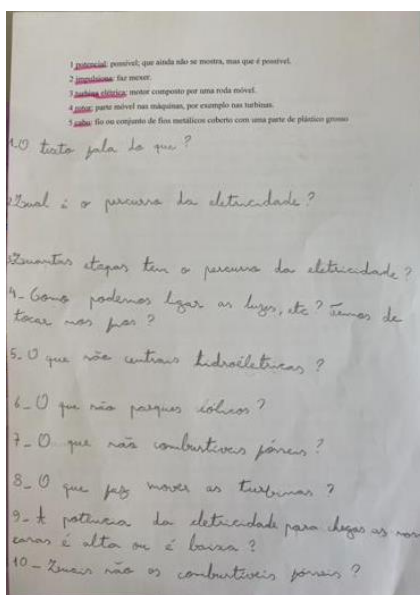


Figura 34. Exemplo das questões desenvolvidas na oitava sessão.

5.2.3 Entrevista final às professoras do grupo de intervenção

Apresentam-se agora os resultados relativos às entrevistas realizadas com as professoras das duas turmas do grupo de intervenção no fim do programa.

De modo geral, o feedback das professoras em relação ao programa foi bastante positivo. A professora da Turma 1 mencionou que, embora os seus alunos não tenham muitas dificuldades ao nível da compreensão leitora, o programa parece ter sido útil para trabalhar

esta competência de modos diferentes. Para a professora da Turma 2, a compreensão leitora dos alunos, competência trabalhada no programa, evoluiu bem, embora reconheça que muito provavelmente existiriam progressos independentemente do mesmo.

Embora tenham existido, ao longo das sessões, algumas conversas informais sobre o programa e sobre as estratégias e métodos utilizados de modo a ajustar as sessões às necessidades e características dos alunos, as professoras mencionaram aqueles que foram, para si, os pontos positivos e negativos do programa.

A professora da Turma 1 destacou a escolha dos temas trabalhados nas sessões. Na sua opinião, as sessões funcionaram muito bem porque os temas escolhidos foram, frequentemente, ao encontro dos interesses da maioria dos alunos.

A professora da Turma 2 apontou, em primeiro lugar, a utilização de estratégias e abordagens diferentes daquelas que são utilizadas mais frequentemente em aula para trabalhar esta competência. Na sua visão, este foi um aspeto importante para cativar o interesse dos alunos.

Esta professora sublinhou também a importância dos momentos de exposição no final da maioria das sessões, onde os alunos apresentavam à turma as suas produções. Na sua opinião, as partilhas feitas contribuíram para grande parte do sucesso das sessões.

Por fim, a professora mencionou a articulação dos textos das sessões do programa de compreensão da leitura com conteúdos da disciplina de estudo do meio como mais um ponto positivo.

Ambas as professoras mencionaram, como ponto positivo, a excelente relação que se criou entre experimentadora e alunos. A professora da Turma 1 referiu até que “eles gostaram muito de ti e por isso acho que fizeram um esforço para participar mesmo quando estavam mais cansados, ou chateados, ou quando não lhes apetecia tanto”.

Como ponto negativo, a professora da Turma 1 mencionou apenas a dificuldade dos textos. Apesar destes terem apelado bastante ao interesse dos alunos, considerou que o grau de dificuldade de alguns deles foi demasiado elevado. Acrescentou ainda que alguns deles eram também demasiado extensos. Este ponto foi também mencionado pela professora da Turma 2, que comentou “como eram muitos densos, às vezes tornavam-se mais maçadores para os miúdos porque eles tinham dificuldade em perceber e acabavam por dispersar”.

A professora da Turma 2 comentou também a dificuldade que existiu em articular os temas dos textos trabalhados em sessão com os conteúdos trabalhados em sala no momento. Ainda assim, a professora reconhece que o facto de não seguir a ordem do programa curricular tornou essa articulação mais difícil.

No que diz respeito ao modo de trabalhado utilizado, a professora da Turma 1 menciona que, na sua ótica, os seus alunos trabalham melhor individualmente. No entanto, reconhece a importância do trabalho a pares e aponta esse aspeto como positivo. A professora da Turma 2 destaca também trabalho a pares como sendo da sua preferência. Na sua opinião, este modo de trabalho, ao qual os seus alunos já estavam habituados, funcionou bastante bem durante as sessões.

Na opinião da professora da Turma 1, a duração do programa foi adequada. Mencionou apenas que poderia ter sido benéfico mudar o horário das sessões para a primeira hora da manhã uma vez que os alunos tendem a estar mais concentrados e calmos nesse momento. A professora da Turma 2 mencionou que poderia ter sido interessante fazer mais sessões com o intuito de explorar mais estratégias diferentes. Ambas as professoras mencionaram que poderia ter sido interessante aplicar o programa numa fase mais inicial do ano letivo.

No que toca às estratégias utilizadas em sessão, a professora da Turma 1 destaca a identificação de palavras-chave e a construção de esquemas. Na sua opinião, estas foram as estratégias mais importantes aplicadas no programa. A professora sugeriu ainda, como possível estratégia, a integração de imagens no texto para realçar os pontos chave. A professora da Turma 2 destaca também a construção de esquemas que é, na sua opinião, muito importante para a organização do estudo dos alunos.

Finalmente, ambas as professoras comentaram o envolvimento dos alunos. Mencionaram que houve, na maioria das vezes, uma boa adesão dos alunos às propostas feitas em sessão. A professora da Turma 1 acrescentou: “menos quando pedias para eles fazerem resumos, isso eles não costumam gostar de fazer”. Embora ambas as professoras tenham ainda mencionado um cansaço mais acentuado nos alunos, fruto da situação pandémica vivida, reforçaram a vontade e empenho destes ao longo de todo o programa.

6. Discussão

Este estudo teve como objetivo desenvolver e testar a eficácia de um programa de compreensão da leitura desenvolvido com alunos do 4º ano do primeiro ciclo de escolaridade.

Foi colocada a hipótese de que os alunos contemplados no grupo de intervenção apresentariam uma maior evolução na compreensão leitora, no que toca a textos de não-ficção, quando comparados com os estudantes do grupo de comparação, que não receberam o programa. De facto, os resultados obtidos pelos alunos na prova de compreensão da leitura no

momento de pré e pós-teste comprovaram a maior evolução do grupo de intervenção em relação ao grupo de comparação.

Sabe-se que os resultados obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação na prova de compreensão foram bastante semelhantes no pós-teste. No entanto, importa mencionar que os pontos de partida de ambos os grupos foram bastante diferentes no pré-teste, tendo sido verificada, de facto, uma maior evolução por parte do grupo de intervenção. A referida hipótese foi, assim, confirmada.

Os resultados obtidos vão ao encontro dos do estudo de Santos (2019). Neste programa de compreensão da leitura também com textos de não-ficção, cujas estratégias utilizadas serviram de inspiração para o presente estudo, concluiu-se que também o grupo de intervenção apresentou uma maior evolução face ao grupo de comparação no que diz respeito à compreensão da leitura.

Tal como Santos (2019), realçamos alguns aspetos que nos parecem ter contribuído para o sucesso do programa. Destaca-se, em primeiro lugar, o ensino explícito da competência de compreensão da leitura com recurso a várias estratégias que têm vindo a ser apontadas na literatura como eficazes, ainda que usualmente pouco trabalhadas em sala de aula. Consideramos que o trabalho desenvolvido em torno da estrutura textual e do vocabulário como tendo contribuído especialmente para o sucesso do programa, conclusões que vão ao encontro do mencionado por Fonseca et al. (2019). Por outro lado, alguns autores afirmam que, independentemente da combinação de estratégias utilizadas num programa, os resultados são sempre semelhantes (Rosenshine & Meister, 1994). Wilkinson e Son (2011) explicam que talvez não sejam as estratégias em si que produzem uma melhor compreensão leitora, mas sim uma terceira variável, como por exemplo, um maior envolvimento dos alunos e uma maior monitorização da leitura, consequência da implementação de um programa deste tipo.

Para além do mencionado, refere-se a natureza interdisciplinar do programa pela integração de conteúdos da disciplina de estudo do meio nas sessões (Santos, 2019). Este, que foi um dos pontos chave do presente programa, foi aliás identificado pelas professoras dos alunos do grupo de intervenção como fortemente impactante no sucesso do mesmo.

Destaca-se ainda, como ponto importante, a monitorização continua da dinamização do programa (Santos, 2019). Ainda que não tenham existido, no presente programa, momentos e ferramentas de monitorização formais, existiram, ao longo das 8 sessões, momentos de partilha informais com as professoras no sentido de adaptar o planeamento inicial das mesmas, que se pensa terem sido também fundamentais para o sucesso do programa.

Por fim, Santos (2019) menciona, para justificar o sucesso do seu programa, a ausência de membros externos à sala e aos alunos nos momentos de dinamização do programa. Sabe-se que a presença de aplicadores externos aos alunos não é indicada pela literatura como ideal (Sánchez Miguel, 1998). Ainda assim, por sugestão das professoras das turmas do grupo de intervenção, o presente programa foi aplicado por uma experimentadora externa. Ainda que esta presença externa pontual torne o contexto de aplicação do programa mais artificial, distinguindo esse momento da vivência diária em sala, apenas com professor e alunos, pensa-se que a excelente relação criada entre experimentadora e alunos poderá ter sido, por fim, outro dos fatores que explicam o sucesso desta intervenção.

Mais ainda, e como mencionado também por Fonseca et al. (2019), destaca-se como importante o modo como foi dinamizado o programa. Ao longo das 8 sessões de programa, conseguiu criar-se um espaço onde a dúvida era aceite e a partilha era encorajada e valorizada, não só entre professor e alunos, mas entre professor, alunos e experimentadora. Parece então que a compreensão leitora pode ser encarada como um processo complexo e multifatorial que contempla não só o conteúdo a ser trabalhado como também o contexto onde tudo decorre (Snow, 2002, citado por Fonseca et al., 2019).

Tentou depois perceber-se, numa análise mais exploratória, se existiram diferenças significativas no progresso dos alunos nas diferentes perguntas contempladas na prova de compreensão da leitura entre os alunos do grupo de intervenção e os alunos do grupo de comparação. Desta análise, concluiu-se que existiram diferenças significativas no progresso das perguntas 2, 4, 5, 6 e 7, apresentando o grupo de intervenção um progresso mais elevado. Por outras palavras, conclui-se que não se verificaram diferenças significativas no progresso apenas nas perguntas 1 e 3. Para avançar com uma possível explicação para estes resultados será importante olhar para o conteúdo destas perguntas. Sabe-se que cada uma das alíneas da pergunta 1 tem como objetivo identificar informação explícita no texto e que a pergunta 3 prevê a localização de informação no texto. É possível que ausência de diferenças significativas no progresso destas perguntas seja explicada pelo facto de estas serem já bastante trabalhadas pelas professoras no dia a dia da sala, já estando os alunos bastante familiarizados com este tipo de questões. Por oposição, perguntas que requeriam confrontação de informação explícita e implícita no texto, preenchimento de lacunas, realização de inferências, identificação de sentidos implícitos ou organização de uma ideia geral para o texto, aspetos que parecem não ser tão frequentemente trabalhados em sala de aula, apresentaram um progresso significativo.

Tentou, por fim, perceber-se se existiram diferenças significativas entre o progresso das duas turmas do grupo de intervenção em alguma das perguntas contempladas na prova de compreensão. Concluiu-se que não existiram diferenças significativas no progresso dos alunos destas turmas em nenhuma das perguntas.

Na verdade, considerando que a aplicação do mesmo programa nas duas turmas, implementado pela mesma pessoa, ocorreu sempre de forma bastante semelhante, não seriam expectáveis diferenças entre as turmas. Para além disso, e considerando os resultados obtidos pelos alunos nos pré-testes, sabemos que ambas as turmas se encontravam em patamares bastante semelhantes.

Discutem-se agora alguns aspetos relativos às entrevistas realizadas com as professoras no início e no fim do programa.

Foi possível perceber, através das entrevistas realizadas com as professoras, antes do início do programa, que cada uma tinha concepções bastante diferentes em relação às competências dos seus alunos no que diz respeito à compreensão da leitura, ainda que ambas as turmas tenham obtido resultados muito semelhantes nos pré-testes. Esta grande diferença acabou por se refletir, pelo menos numa primeira instância, no envolvimento das professoras nas sessões. Ainda assim, por estarem conscientes do impacto que a capacidade de leitura e compreensão da mesma têm na aprendizagem dos seus alunos (Alves Martins, 2000), ambas as professoras, ainda que em momentos distintos, acabaram por se envolver e partilhar os seus contributos.

Ainda que com posturas um pouco diferentes, foi possível perceber que ambas as professoras têm modos bastante semelhantes de trabalhar a compreensão da leitura, desde o tipo de materiais que utilizam, ao tipo de estratégias que recorrem ou ao modo como organizam a sala nestes momentos.

Ainda que seja fortemente recomendada na literatura, por vários motivos, a inclusão mais frequente de textos não-narrativos no trabalho em sala (Kuhn et al., 2017), foi possível perceber que estes, face aos textos narrativos, ocupam uma posição de muito pouco destaque, tal como é descrito também da literatura (Yopp & Yopp, 2006). Foi até interessante perceber que, mesmo depois de mencionarem algum do trabalho feito com textos de não-ficção, quando questionadas sobre o tipo de estratégias utilizadas para trabalhar este tipo de texto, todas, ou a grande maioria, das estratégias mencionadas pelas professoras eram estratégias tipicamente utilizadas para trabalhar textos de ficção.

Não deixa de ser verdade que os alunos são expostos a várias oportunidades para interagir com textos de não-ficção na disciplina de Estudo do Meio, mas que, ainda assim,

estes são maioritariamente trabalhados através da resposta às questões do Manual, não sendo desenvolvido um trabalho mais explícito ao nível da compreensão da leitura. Parece então que as práticas adotadas ficam aquém daquelas que são as indicações fornecidas pela literatura nesta área.

Discute-se agora, de modo geral, o programa e as suas sessões, bem como o feedback das professoras, obtido nas entrevistas realizadas no final do programa.

No que diz respeito à dinamização das sessões, destaca-se, em primeiro lugar, o envolvimento dos alunos, que nos parece ter sido bastante satisfatório. Ainda que por vezes, por um ou outro motivo, se sentisse algum cansaço ou distração nos alunos, sempre foram notórios o interesse e a curiosidade da maior parte das crianças. Ainda que saibamos que a literatura aponta a presença de aplicadores externos como não sendo a situação ideal (Sánchez Miguel, 1998), a relação criada entre ambas as partes parecem ter contribuído realmente para a motivação e empenho dos alunos. Também as professoras indicaram este como um fator muito positivo do programa. É de realçar, ainda assim, o maior empenho dos alunos em sessões onde as professoras participavam de modo mais ativo.

Todo este empenho dos alunos acabou por se refletir nos produtos que resultavam do trabalho em sessão. No geral, foram sempre desenvolvidos trabalhos bem conseguidos que pensamos refletirem as estratégias propostas. Mais do que ver as produções dos alunos nas sessões, foi também bastante compensador, ao longo do programa, observar o modo como os alunos começaram a pôr em prática de forma autónoma estratégias que tinham já sido trabalhadas. Se, no início, apenas as punham em prática por indicação da experimentadora ou da professora, com o passar das semanas, começaram a pôr em prática de forma pertinente estratégias que já tinham sido trabalhadas, mesmo não sendo essas o foco da sessão em questão.

Houve, no entanto, alguns aspetos que seria útil repensar.

Destacam-se, em primeiro lugar os momentos de partilha de trabalhos no final das sessões. Em grande parte das sessões não existiu, por falta de tempo, possibilidade para que todos os alunos pudessem partilhar com os colegas os seus trabalhos e os seus contributos, tendo havido mesmo sessões onde não houve tempo para qualquer apresentação. Ainda que uma das professoras tenha mencionado estes momentos como bastante positivos, seria positivo que, futuramente, se adaptassem algumas expectativas, bem como o planeamento da sessão, para que estes momentos pudessem ser mais proveitosos.

Para além disso, consideramos que poderia ter sido bastante interessante incluir as professoras na construção do programa desde o seu início, envolvendo-as na escolha das

estratégias a ser utilizadas, por exemplo. De tal forma, construir-se-ia um projeto partilhado que estas também sentissem como seu, ao invés de um programa construído e trazido de fora, promovendo também, possivelmente, uma maior intenção das professoras de incluir estratégias diferentes nas suas práticas profissionais.

Este maior nível de envolvimento numa fase inicial da construção do programa teria também sido útil para colmatar um dos pontos negativos apontados por uma das professoras, a dificuldade que existiu em articular os temas dos textos trazidos para a sessão com os temas trabalhados em sala no momento.

Apesar deste desfasamento que existiu por vezes, consideramos que esta integração do programa com os conteúdos da disciplina de Estudo do Meio poderá ter sido também outro dos fatores que terá despertado o interesse dos alunos uma vez que trouxe a oportunidade de trabalhar de forma diferente, e mais autónoma, os conteúdos desta disciplina.

Para além disso, sempre foi notório o esforço de ambas as professoras para tentar encontrar pontes e relações entre os conteúdos trazidos para as sessões com experiências e aspetos significativos para os seus alunos, tornando esses momentos mais ricos e mais apelativos para os mesmos.

Parece que, ainda que não tenha sido possível ter em conta grande parte dos interesses dos alunos mencionados pelas professoras nas entrevistas iniciais, os textos escolhidos pareceram ter sido do agrado da maioria, ainda que tenha sido mencionado, quer por professoras, quer por alunos, a dificuldade excessiva de alguns deles.

Em suma, ainda que nem todas as sessões tenham corrido como previsto e que existam, como é lógico, alguns pontos a melhorar, considerámos, não só pelo feedback recolhido através dos pós-testes, como pelo feedback das professoras, que o programa terá tido um impacto positivo nestes alunos.

7. Conclusões e considerações finais

Apresentam-se, finalmente, algumas das limitações deste estudo.

Menciona-se, em primeiro lugar, a impossibilidade de recolher dados relativos ao nível de instrução dos pais dos alunos nas turmas do grupo de comparação. Embora os professores destas turmas tenham feito uma breve caracterização dos alunos nesse sentido, não é possível afirmar, com certeza, que os grupos de intervenção e de comparação são equivalentes no que toca ao nível de instrução dos pais.

É de mencionar ainda o tipo de escola onde os alunos dos dois grupos se inserem. Os alunos de ambas as turmas do grupo de intervenção frequentam uma escola pública de ensino tradicional. Já os alunos do grupo de comparação frequentam uma escola que segue o Movimento Escola Moderna. Sabendo que em ambas as escolas existem modelos e práticas de ensino, em muitos aspetos, bastante distintos, é também difícil considerar os grupos como equivalentes. Essas diferenças tornaram-se mais evidentes após as entrevistas realizadas com os professores de ambas as escolas.

Apona-se ainda uma terceira limitação relacionada com as provas de compreensão da leitura aplicadas no início e no fim do programa. Como mencionado anteriormente, estas provas foram retiradas do estudo de Santos (2019), tendo a própria autora apontado como limitação o facto de as provas terem sido testadas com um grupo reduzido de alunos. Assim, poderia ter sido pertinente testá-las novamente, com um maior grupo de alunos, antes da sua utilização, não tendo sido possível por questões logísticas.

Outra limitação passível de ser apontada é o instrumento utilizado para avaliar a compreensão leitora dos alunos no momento de pré e pós-teste. Fuchs et al. (2018) menciona que grande parte das medidas utilizadas para avaliar esta competência são, muitas vezes, incapazes de captar um processo tão complexo como o da compreensão da leitura. O autor sugere o desenvolvimento de medidas de compreensão leitora que não vão para além das questões de escolha múltipla ou de questões de resposta fechada, por exemplo, que não permitem avaliar a capacidade dos alunos para processar e compreender um texto de forma mais profunda. É um facto que a prova utilizada baseia-se, em grande parte, em questões de escolha múltipla, verdadeiro e falso, preenchimento de espaços e resposta fechada. Nesse sentido, poderia ser interessante adotar outro tipo de mecanismo ou instrumento para fazer esta avaliação.

Ainda que as atividades e tarefas desenvolvidas no decorrer das sessões tenham sido pensadas em função dos textos escolhidos previamente, todas as estratégias utilizadas poderão ser adaptadas e utilizadas com outros textos trabalhados, adequando-se, assim, a diferentes momentos de aprendizagem. Deste modo, espera-se que este não seja um programa que fique restrito ao momento em que foi desenvolvido, permanecendo na escola como um recurso possível de ser utilizado no dia a dia da sala de aula. Assim, pretende-se que este programa seja de quem usufrui dele e não de quem o dinamiza. Espera-se também que o presente programa possa ser partilhado com outros docentes e escolas, sempre com a possibilidade de ser adaptado, para que vá ao encontro das necessidades de quem dele usufruir.

Acrescenta-se, por fim, e como sugestão para estudos futuros, que poderia ser também interessante criar um mecanismo através do qual os alunos pudessem partilhar o seu feedback relativo às sessões ao longo do programa. Esse feedback frequente poderia ter sido bastante útil para adaptar os temas e atividades pensadas às preferências e necessidades dos alunos. Ainda nesse sentido, poderia também ser interessante trabalhar esta competência da compreensão leitora integrando de forma mais direta os interesses dos alunos, selecionando os temas a ser trabalhados em função de propostas dos mesmos.

Referencias

- Ahmed, Y., Francis, D., York, M., Fletcher, J., Barnes, M., Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 68-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64, 368–372. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. (2.^a ed.). Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA.
- Alves Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico* (pp. 373-406). Climepsi.
- Baker, L. (2007). Metacognition in comprehension instruction. In Block, C. C. & Pressley, M. (Es.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 77-95). The Guilford Press.
- Barth, A., Barnes, M., Francis, D., Vaughn, S., York, M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 587-609. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9540-1>
- Cervetti, G., Hiebert, H. (2015). The sixth pillar of reading instruction: Knowledge development. *The Reading Teacher*, 68, 548-551. <https://doi.org/10.1002/trtr.1343>
- Creswell, J. (2011). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.) Pearson.
- Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75.

- Goodwin, A., Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17, 257-285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>
- Filippello, P., Tassone, V., Spadaro, L., & Sorrenti, L. (2016). Comparison of the effectiveness of comprehension and meta-comprehension intervention programs in poor comprehenders. *Life Span and Disability*, 19, 107-130.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Fuchs, D., Hendricks, E., Walsh, M., Fuchs, L., Gilbert, J., Tracy, W., Patton, S., Davis-Perkins, N., Kim, W., Elleman, A., & Peng, P. (2018). Evaluating a multidimensional reading comprehension program and reconsidering the lowly reputation of tests of near-transfer. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(1), 11-23. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12162>
- Fukkink, G., deGlopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68, 450-469. <https://doi.org/10.2307/1170735>
- Hattan, C., Singer, L., Loughlin, S., & Alexander, P. (2015). Prior knowledge activation in design and in practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64, 478-497.
- Hattan, C., & Alexander, P. (2020). Prior knowledge activation in elementary classroom discourse. *Reading and Writing*, 33, 1617-1647. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10022-8>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142. <https://doi.org/10.1177/0963721411408673>

- IAVE (2018). Resultados nacionais das provas de aferição. Lisboa: República portuguesa.
- Kendeou, P., McMaster, K., Christ, T. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 62-69. <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden: Blackwell Publishing.
- Kuhn, K., Rausch, C., McCarty, T., Montgomery, S., & Rule, A. (2017). Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades. *Early Child Education Journal*, 45, 285-296. <https://10.1007/s10643-015-0763-9>
- Yeomans-Maldonado, G. (2017). Development of comprehension monitoring in beginner readers. *Reading and Writing*, 30, 2039-2067. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9765-x>
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and individual differences*, 21, 124-128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>

- Maloch, B. & Bomer, R. (2013) Research and policy: Teaching about and with informational texts: what does research teach us?. *Language Arts*, 90(6), 411-450
- Ehri, L. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. Snowling & H. Charles (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Blackwell publishing.
- Meyer, B. & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- OECD (2019). PISA 2018 results: Insights and Interpretations. OECD Publishing.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
- O'Reilly, T., Sabatini, J., & Wang, Z. (2019). What you don't know won't hurt you, unless you don't know you're wrong. *Reading Psychology*, 40(7), 638-677. <https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1658668>
- Orsolini, M. (2003). Aprender a leer. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 135-159). Editorial Popular.
- Oslund, E., Clemens, N., Simmons, D., Simmons, L. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing*, 31, 355-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9788-3>
- Raphael, T., & Au, K. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206–221. <https://doi.org/10.1598/RT.59.3.1>

- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. L. (2015). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68(2), 107-115.
<https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>
- Ripoll Salceda, J. C., & Aguado Alonso, G. (2015). Enseñar a ler. Cómo hacer lectores competentes (1ª edición). Giuntieos Psychometrics SL.
- Ritchey, K., Palombo, K., Silverman, R., & Speece, D., (2017). Effects of an informational text reading comprehension intervention for fifth-grade students. *Learning Disability Quarterly*, 40, 68-80. <https://doi.org/10.1177/0731948716682689>
- Rosenshine, B., Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530. <https://doi.org/10.2307/1170585>
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos: Dificultades y ayudas* (3ª edición). Edebé.
- Sánchez Miguel, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Dirección General de Renovacion Pedagógica.
- Santos, B. (2019). *Contributos para um Ensino explícito da compreensão da leitura no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto superior de psicologia aplicada, Lisboa.
- Schatschneider, C., Harrell, E., & Buck, J. (2007). An individual-differences approach to the study of reading comprehension. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 249-275). The Guildford Press.
- Serravallo, J. (2015). *The reading strategies book: Your everything guide to developing skilled readers*. Heinemann.

- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Swanson, E., Wanzek, J., McCulley, L., Stillman-Spisak, S., Vaughn, S., Simmons, D., Fogarty, M., & Hairrell, A. (2016). Literacy and text reading in middle and high school social studies and English language arts classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 32, 199-222. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.910718>
- Topping, K. J., Samuels, J., & Paul, T. (2008). Independent reading: The relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. *British Educational Research Journal*, 34(4), 505-524.
- Wilkinson, G., Son, H. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E., Afflerbach, P. (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 359-387). Routledge.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-29. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227172>
- Yopp, R., & Yopp, H. (2006). Informational Texts as Read-Alouds at School and Home. *Journal of literacy research*, 38(1), 37-51. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_2

Anexos

Anexo 1. Médias e os desvios-padrão relativos à idade dos alunos, no grupo de intervenção e no grupo de comparação.

Estatísticas de grupo					
	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Idade	0	34	117,32	4,147	,711
	1	46	117,17	4,639	,684

Teste de amostras independentes										
Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença
						Unilateral p	Bilateral p			
Idade	Variâncias iguais assumidas	,545	,463	,149	78	,441	,882	,150	1,004	-1,848 2,148
	Variâncias iguais não assumidas			,152	75,143	,440	,880	,150	,987	-1,816 2,115

Anexo 2. Guião da entrevista inicial às professoras do grupo de intervenção e de comparação.

- Como descreve o desempenho da turma ao nível da compreensão da leitura?
- Que tipos de texto são trabalhados em aula?
- Que tipos de estratégias são utilizadas para trabalhar a compreensão leitora?
- Que tipo de materiais são utilizados em sala de aula para trabalhar a compreensão leitora?
- De que forma é feita a avaliação dos alunos?
- De que modo é feita a organização do trabalho em sala de aula?
- De modo geral, quais são os maiores interesses dos alunos?

Anexo 3. Prova de compreensão leitora.

Escola:
Nome:
Número:
Turma:
Data de nascimento:

Lê o texto com muita atenção.

Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

1 Na imensidão azul do Oceano Atlântico, a natureza criou uma terra repleta de beleza natural e pronta a ser explorada: o Arquipélago dos Açores.

5 A oriente, na ilha de Santa Maria, as praias são quentes e de areia clara e os vinhedos¹ que cobrem as encostas, em anfiteatro, lembram escadarias para gigantes. São Miguel, a maior ilha, encanta com as suas Lagoas das Sete Cidades e do Fogo. A força que a terra emana² sente-se nos géiseres³, nas águas termais quentes e nos lagos vulcânicos, bem como no saboroso “Cozido das Furnas” lentamente cozido no interior da
10 terra.

 No grupo central estão as ilhas Terceira, São Jorge, Pico, Faial e Graciosa, rodeadas de um mar azul, onde as baleias e os golfinhos nadam deixando os visitantes maravilhados. A cidade de Angra do Heroísmo, na Terceira, tem uma importante história, por isso, está classificada como
15 Património Mundial. No Faial há muitas hortênsias azuis, muitos iates⁴ com velas de todas as cores que trazem turistas de todo o mundo e o vulcão dos Capelinhos que já está extinto há muitos anos e faz lembrar uma paisagem lunar. Em frente, situa-se o Pico, onde está o ponto mais alto de Portugal, com 2351 metros, e muitas vinhas plantadas em campos negros
20 de lava. Em São Jorge, o destaque vai para as fajãs, que são terrenos planos junto ao mar que podem ser cultivados, e para o queijo de sabor inconfundível e muito apreciado. A Graciosa é uma ilha verde, muito graciosa, com muitas vinhas e moinhos de vento.

 Já no grupo ocidental, na ilha das Flores podem encontrar-se
25 cascatas naturais muito belas e lagoas nos espaços vazios deixados pelos vulcões. No Corvo, a ilha miniatura, tem uma ampla e bela caldeira no seu centro, a qual atrai muitas espécies de aves vindas não só do continente europeu como também do americano.

As nove ilhas do Arquipélago dos Açores são nove pequenos mundos
30 que têm tanto de comum como de diferente. Lá, a simpatia dos seus
habitantes é uma certeza. Pronto para viajar?

“Açores”, *Site Visit Portugal*, 2013

<https://www.visitportugal.com/pt-pt/destinos/acoes>

(texto adaptado)

Vocabulário

¹ *vinhedos* – grande campo plantado de videiras.

² *emana* – transmite; deixa passar.

³ *géiseres* – jato de água quente que sai do solo.

⁴ *iates* – barcos desportivos ou de passeio.

Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.

1. Nas questões 1.1. e 1.2., assinala com X a opção correta de acordo com o sentido do texto.

1.1. Na imensidão do Oceano Atlântico

- ☐ há iates que levam marinheiros a todo o lado.
- ☐ há nove ilhas encantadoras.
- ☐ há sete cidades classificadas como Património Mundial.
- ☐ há um vulcão extinto há poucos anos.

1.2. No grupo central,

- ☐ há cinco ilhas rodeadas de um mar azul.
- ☐ situa-se a ilha do Pico com uma montanha com 2315 metros.
- ☐ há seis ilhas rodeadas de mar azul.
- ☐ há uma ilha que se chama Angra do Heroísmo.

2. De acordo com as informações do texto, assinala com X as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

Afirmações	V	F
O Arquipélago dos Açores tem muitas belezas naturais.		
No Arquipélago dos Açores o grupo com maior número de ilhas é o oriental.		
O “Cozido das Furnas” é um prato típico da Ilha de São Miguel.		
A Lagoa das Sete Cidades encanta todos os visitantes da ilha de Santa Maria.		
A cidade de Angra do Heroísmo tem muito valor histórico.		
O grupo oriental é composto por duas ilhas.		
A ilha do Corvo é a mais pequena de todas as ilhas do Arquipélago dos Açores.		
Há aves de todo o mundo que vão ter à ilha do Corvo.		
Todas as ilhas têm coisas em comum e coisas diferentes entre si.		
O texto descreve características positivas sobre as ilhas do Arquipélago dos Açores.		

3. Sublinha no texto o nome de todas as ilhas que formam o Arquipélago dos Açores.

4. De acordo com o texto, completa a seguinte frase.

Na ilha do Pico situa-se o _____ e
podemos visitar muitas _____ em campos
de lava.

5. O que fazem lembrar os vinhedos da ilha de Santa Maria?
Porquê?

6. Explica a razão pela qual a ilha do Corvo é chamada de ilha miniatura.

7. Escolhe um título adequado para o texto e escreve-o.

Bom trabalho! 😊

Anexo 4. Critérios de cotação da prova de compreensão leitora.

Critérios Específicos de Correção

Itens			Respostas	Pontos																																	
N.º	Objetivo		Descrição dos níveis de desempenho																																		
1.	Identificar informação explícita no texto.	1.1.	Assinala apenas: <i>há nove ilhas encantadoras.</i>	9																																	
			Dá outra resposta.	0																																	
		1.2.	Assinala apenas: <i>há cinco ilhas rodeadas de um mar azul.</i>	9																																	
			Dá outra resposta.	0																																	
2.	Comparar informação dada com informação explícita ou implícita no texto.	Assinala corretamente as dez afirmações (1 ponto por cada resposta correta). <table border="1"> <thead> <tr> <th>Afirmações</th> <th>V</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>O Arquipélago dos Açores tem muitas belezas naturais.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>No Arquipélago dos Açores o grupo com maior número de ilhas é o oriental.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>O "Cozido das Furnas" é um prato típico da Ilha de São Miguel.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A Lagoa das Sete cidades encanta todos os visitantes da ilha de Santa Maria.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>A cidade de Angra do Heroísmo tem muito valor histórico.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>O grupo oriental é composto por duas ilhas.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A ilha do Corvo é a mais pequena de todas as ilhas do Arquipélago dos Açores.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Há aves de todo o mundo que vão ter à ilha do Corvo.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Todas as ilhas têm coisas em comum e coisas diferentes entre si.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>O texto descreve características positivas sobre as ilhas do Arquipélago dos Açores.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Afirmações	V	F	O Arquipélago dos Açores tem muitas belezas naturais.	X		No Arquipélago dos Açores o grupo com maior número de ilhas é o oriental.		X	O "Cozido das Furnas" é um prato típico da Ilha de São Miguel.	X		A Lagoa das Sete cidades encanta todos os visitantes da ilha de Santa Maria.		X	A cidade de Angra do Heroísmo tem muito valor histórico.	X		O grupo oriental é composto por duas ilhas.	X		A ilha do Corvo é a mais pequena de todas as ilhas do Arquipélago dos Açores.	X		Há aves de todo o mundo que vão ter à ilha do Corvo.		X	Todas as ilhas têm coisas em comum e coisas diferentes entre si.	X		O texto descreve características positivas sobre as ilhas do Arquipélago dos Açores.	X		10
Afirmações	V	F																																			
O Arquipélago dos Açores tem muitas belezas naturais.	X																																				
No Arquipélago dos Açores o grupo com maior número de ilhas é o oriental.		X																																			
O "Cozido das Furnas" é um prato típico da Ilha de São Miguel.	X																																				
A Lagoa das Sete cidades encanta todos os visitantes da ilha de Santa Maria.		X																																			
A cidade de Angra do Heroísmo tem muito valor histórico.	X																																				
O grupo oriental é composto por duas ilhas.	X																																				
A ilha do Corvo é a mais pequena de todas as ilhas do Arquipélago dos Açores.	X																																				
Há aves de todo o mundo que vão ter à ilha do Corvo.		X																																			
Todas as ilhas têm coisas em comum e coisas diferentes entre si.	X																																				
O texto descreve características positivas sobre as ilhas do Arquipélago dos Açores.	X																																				
3.	Encontrar no texto informação especificamente solicitada.	Sublinha no texto as nove ilhas (não considerar palavras repetidas E palavras adjacentes do tipo <i>a, de, ilhas, na, das, ilha, no</i>): <i>Santa Maria, São Miguel, Terceira, São Jorge, Pico, Faial, Graciosa, Flores, Corvo</i>		14																																	
		Sublinha no texto (não considerar palavras repetidas E		10																																	

		palavras adjacentes do tipo <i>a, de, ilhas, na, das, ilha, no</i>): entre seis a oito ilhas OU Sublinha no texto as 9 ilhas E outras palavras adjacentes não referidas no critério anterior	
		Sublinha no texto (não considerar palavras repetidas E palavras adjacentes do tipo <i>a, de, ilhas, na, das, ilha, no</i>): entre três e cinco ilhas. OU Sublinha no texto (não considerar palavras repetidas E palavras adjacentes do tipo <i>a, de, ilhas, na, das, ilha, no</i>): entre seis a oito ilhas E outras palavras adjacentes não referidas no critério anterior	6
		Sublinha no texto (não considerar palavras repetidas E palavras adjacentes do tipo <i>a, de, ilhas, na, das, ilha, no</i>): entre três e cinco ilhas E outras palavras adjacentes não referidas no critério anterior	2
		Dá outra resposta.	0
4.	Completar uma afirmação com ideias contidas no texto.	Escreve as seguintes expressões do texto ou outras de sentido equivalente: <i>o ponto mais alto (de Portugal)</i> E <i>vinhas (plantadas)</i> OU <i>plantas</i>	14
		Escreve informação correta em apenas um dos espaços OU em ambos os espaços, mas com informação pouco clara ou incompleta.	7
		Dá outra resposta.	0
5.	Inferir significados a partir de ideias do texto.	Responde de forma correta de acordo com informação do texto (escadaria para gigantes) e justifica adequadamente (relaciona a escada grande com um anfiteatro). <i>Exemplo:</i> Os vinhedos da ilha de Santa Maria fazem lembrar uma grande escadaria, porque cobrem as	16

		encostas em anfiteatro e um anfiteatro é uma espécie de escada.	
		Responde de forma correta de acordo com informação do texto (escadaria para gigantes), mas justifica de forma menos explícita (refere o anfiteatro mas não explica que o anfiteatro é uma espécie de escada grande). <i>Exemplos:</i> Os vinhedos da ilha de Santa Maria fazem lembrar uma grande escadaria/ escadas de gigantes, porque cobrem as encostas em anfiteatro; ..., porque estão plantadas em escadarias. OU Responde da forma referida neste campo, mas confunde o nome da ilha.	12
		Responde de forma correta de acordo com informação do texto, mas não justifica OU justifica de forma incorreta ou muito pouco explícita. <i>Exemplos:</i> Os vinhedos da ilha de Santa Maria fazem lembrar uma grande escadaria/ escadas de gigantes.; ..., porque parecem escadas (muito grandes); ..., porque cobrem as encostas (e fazem esse efeito); ..., porque estão plantadas assim. OU Responde de mais do que uma forma, sendo uma das formas e respetiva justificação correta. <i>Exemplo:</i> As praias são quentes e de areia clara e os vinhedos que cobrem as encostas, em anfiteatro, lembram escadarias para gigantes. OU responde de forma incorreta apesar de justificar de forma aceitável. <i>Exemplo:</i> Os vinhedos da ilha de Santa Maria fazem lembrar (grandes) campos plantados (de videiras), porque cobrem as encostas em anfiteatro.	6
		Dá outra resposta.	0
6.	Detetar sentidos implícitos no texto.	Escreve de forma clara, mostrando que compreendeu o sentido implícito, apresentando uma razão possível (o facto de ser uma ilha pequena OU o facto de ser a ilha mais pequena do arquipélago).	12
		Escreve mais do que uma razão possível, mas apenas uma está correta (o facto de ser uma ilha pequena OU o facto de ser a ilha mais pequena do arquipélago).	6

		Dá outra resposta.	0
7.	Organizar uma ideia geral para o texto.	Escreve um título que resume com clareza uma ideia geral expressa no texto, independentemente da forma mais ou menos criativa da escrita. <i>Exemplo:</i> O arquipélago dos Açores OU As ilhas dos Açores OU Maravilhas nos Açores OU As ilhas dos Açores que ficam no Oceano Atlântico OU As 9 ilhas	16
		Escreve um título demasiado generalista OU um título menos claro relativamente ao essencial do texto OU um título com informação secundária. <i>Exemplo:</i> As ilhas OU Paisagem OU A ilha de São Miguel OU As vinhas OU O Oceano Atlântico OU O Oceano. OU Beleza dos arquipélagos OU As maravilhas da natureza OU Ilhas de Portugal OU Ilhas fantásticas	6
		Escreve um título com informação incorreta.	0

Anexo 5. Planeamento das sessões do programa “Aprender a compreender”.

1ª sessão

Objetivos:

- Antecipar ideias sobre o texto;
- Ativar conhecimento prévio sobre o tema;
- Elaborar desenhos de compreensão.

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “O ciclo da água”;
- Folhas brancas;
- Lápis e canetas.

Procedimentos:

- A experimentadora lê o título do texto aos alunos;
- Em seguida, questiona os alunos sobre qual lhes parece ser o assunto sobre o qual o texto fala (antecipar ideias sobre o texto);
- Em grande grupo, os alunos partilham os conhecimentos que já têm sobre o ciclo da água (ativar conhecimento prévio sobre o tema);
- Individualmente, os alunos leem o texto;

- Em seguida, os alunos deverão, a pares, fazer um desenho que represente o conteúdo do texto;
- Terminada a tarefa, cada par deverá apresentar o seu desenho e explicar o modo como o construiu;
- No fim, deverá fomentar-se uma discussão com os alunos sobre a dificuldade e utilidade da tarefa.

2ª sessão

Objetivos:

- Antecipar ideias sobre o texto;
- Ativar conhecimento prévio sobre o tema;
- Criação de esquema para textos de estrutura comparativa.

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “Os incêndios”;
- Cartolinas;
- Lápis e canetas.

Procedimentos:

- Apresenta-se o tema geral do texto: os incêndios; os alunos deverão ser questionados acerca dos tópicos específicos que poderão ser abordados no mesmo (antecipar ideias sobre o texto);
- Explica-se aos alunos que o texto da presente sessão será focado na prevenção de incêndios;
- De seguida, pede-se aos alunos que, individualmente, apontem tudo aquilo que já sabem sobre prevenção de incêndios (ativar conhecimento prévio sobre o tema).
- Pede-se aos alunos que partilhem as suas respostas em grande grupo;
- Individualmente, os alunos leem o texto;
- A pares, os alunos terão de construir um esquema que represente o conteúdo do texto, discutindo entre si várias possibilidades; para a construção deste esquema, poderão ser utilizadas, tanto palavras, como desenhos; o objetivo será construir posteriormente, com base no esquema, cartazes informativos que poderão ser expostos na sala ou na escola;

- Terminada a tarefa, cada grupo terá de apresentar o seu cartaz, explicando o modo como o construiu, justificando as suas opções;
- Durante as apresentações, experimentadora e restantes alunos deverão fazer contribuições para melhorar os esquemas dos colegas;
- No fim da sessão deverá ser tornada explícita a estrutura do texto em causa (estrutura comparativa);
- Deverá também ser reforçada a importância da estratégia utilizada (criação de esquemas) para a compreensão de texto.

3ª sessão

Objetivos:

- Determinar ideias principais e palavras-chave;
- Resumir um texto.

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “As origens da água no nosso planeta”;
- Folhas brancas;
- Lápis;
- Quadro e giz.

Procedimentos:

- Pede-se aos alunos, em primeiro lugar, que leiam o texto individualmente;
- Durante a leitura, os alunos deverão ser encorajados a sublinhar ou tomar nota de todos os aspetos ou palavras-chave do texto;
- Terminada essa tarefa, os alunos deverão, individualmente, construir um resumo para o texto;
- Depois de terminado o resumo, deverá ser escolhido aleatoriamente o trabalho de um dos alunos: esse resumo será transcrito para o quadro para depois ser analisado e melhorado em grande grupo;
- Em seguida, os alunos terão algum tempo para melhorar os seus resumos individuais com base no que foi discutido em grupo;
- No fim, deverá também ser reforçada a importância da estratégia utilizada (escrita de resumo) para a compreensão de texto;

4ª sessão

Objetivos:

- Criação de esquema para textos de estrutura sequencial.

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “Eletricidade estática”;
- Folhas de papel;
- Canetas.

Procedimentos:

- Individualmente, os alunos deverão ler o texto;
- Depois, a pares, terão de construir um esquema (em formato de folheto) que represente o conteúdo do texto, discutindo entre si várias possibilidades; para a construção do esquema, poderão ser utilizadas, tanto palavras, como desenhos;
- Terminada a tarefa, cada grupo terá de apresentar o seu folheto, explicando o modo como o construiu, justificando sempre;
- Durante as apresentações, experimentadora e restantes alunos deverão fazer contribuições para melhorar os trabalhos dos colegas;
- No fim da sessão deverá ser tornada explícita a estrutura do texto em causa (estrutura sequencial);
- Deverá também ser reforçada a importância da estratégia utilizada (criação de esquemas) para a compreensão de texto.

5ª sessão

Objetivos:

- Determinar ideias principais e palavras-chave;
- Tomar notas para melhorar a compreensão e a memorização;
- Identificação de novo vocabulário;
- Resumir um texto.

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “A grande extinção”.
- Folhas brancas;
- Lápis e canetas.

Procedimentos:

- Sozinhos, os alunos devem ler o texto; ao fazê-lo, devem tentar identificar e sublinhar ideias principais e palavras chave; estas ideias deverão ser escritas numa folha à parte;
- Durante este processo, os alunos deverão ter especial atenção a quaisquer palavras que desconheçam, registando-as e apontando os seus significados;
- Terminada esta tarefa, a pares, os alunos deverão partilhar uns com os outros as anotações feitas anteriormente;
- Depois deste momento de grupo, recorrendo às anotações feitas (e ao texto original, se necessário), os alunos deverão, individualmente, resumir o texto;
- Terminada esta tarefa, serão escolhidos aleatoriamente alguns resumos que serão melhorados com a ajuda da turma e da experimentadora;
- No fim da sessão, deverá ser reforçada a importância das estratégias utilizadas (anotação de ideias principais e palavras-chave, identificação de novo vocabulário e resumo de texto).

6ª sessão

Objetivos:

- Criação de esquema para textos de estrutura causa-efeito.

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “A poluição do ar”.
- Folhas brancas;
- Lápis e canetas.

Procedimentos:

- Individualmente, os alunos leem o texto;
- De seguida, os alunos deverão, a pares, construir um esquema que represente a estrutura do texto; para a construção deste esquema, os alunos só poderão utilizar determinadas palavras-chave, acordadas entre experimentadora e alunos previamente;
- Terminada a tarefa, cada par terá de apresentar o seu esquema, explicando o modo como o construiu, justificando sempre;
- Durante as apresentações, experimentadora e restantes alunos deverão fazer contribuições para melhorar os esquemas dos colegas;

- No fim da sessão deverá ser tornada explícita a estrutura do texto em causa (estrutura causa-efeito);
- Deverá também ser reforçada a importância da estratégia utilizada (criação de esquemas) para a compreensão de texto.

7ª sessão

Objetivos:

- Ordenação de parágrafos com textos de estruturas diferentes (texto descritivo e problema-solução).

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “O esqueleto humano”;
- Texto de não-ficção “O que fazer em caso de acidente?”;
- Computador;
- Projetor.

Procedimentos:

- Distribui-se o primeiro texto, separado por parágrafos desorganizados, aos alunos; anuncia-se o tema do texto;
- A pares, os alunos deverão tentar reorganizar os parágrafos de modo a construir um texto com sentido;
- Terminada esta tarefa, será promovida uma discussão em grupo com o intuito de conhecer o modo como todos os pares realizaram a tarefa para depois a corrigir com o auxílio do computador e projetor disponíveis nas salas;
- Terminada a análise do primeiro texto, deverá passar-se para o seguinte, seguindo o mesmo procedimento;
- No fim da sessão, deverá ser promovida uma reflexão em grupo sobre a dificuldade e utilidade da tarefa.

8ª sessão

Objetivos:

- Criar perguntas para respostas já existentes;
- Criar título para o texto.

Materiais necessários:

- Texto de não-ficção “Como é que a eletricidade chega a nossa casa”;
- Lápis e canetas.

Procedimentos:

- Individualmente, os alunos leem o texto;
- Depois de ler o texto, individualmente, os alunos deverão desenvolver possíveis perguntas para respostas que já se encontrem no texto;
- Estas perguntas devem ser registadas e confrontadas com as respetivas respostas;
- Terminada a tarefa, os alunos deverão partilhar as suas perguntas com a turma, bem como as dificuldades sentidas na tarefa;
- No fim da última sessão, deverá ser promovida uma reflexão global sobre o programa com os alunos:
 - Fazer um apanhado de todas as estratégias trabalhadas;
 - Perceber que estratégias é que os alunos já aplicavam/não aplicavam;
 - Perceber quais são as estratégias que os alunos mais acharam úteis;
 - Perceber quais as estratégias que os alunos pretendem continuar a utilizar no futuro.

Anexo 6. Guião de entrevista final às professoras do grupo de intervenção.

- Qual é o seu feedback geral do programa?
- Qual o contributo do programa para a compreensão leitora dos alunos?
- Quais os pontos positivos? E negativos?
- Como poderia ter sido melhorado?
- O que pensa sobre a utilização de conteúdos da disciplina de estudo do meio para o programa de compreensão da leitura?
- O que pensa sobre os materiais usados? (adequação, pertinência, nível de dificuldade, interesse para os alunos, etc).
- O que pensa do modo de trabalho? (Individual, a pares, grande grupo, etc).
- O que pensa em relação à duração e periodicidade do programa?
- O timing de aplicação do programa foi pertinente? Teria sido mais proveitoso noutra altura? Ou noutra ano de escolaridade?
- O que pensa sobre o tipo de estratégias que foi utilizado (pertinência, intenção de adotar no futuro, etc).
- O que pensa sobre o envolvimento dos alunos no programa?

Anexo 7. Médias e desvios-padrão dos resultados obtidos pelo grupo de intervenção e de comparação na prova de compreensão de leitura no momento de pré e pós-teste; Anova com medidas repetidas (GI e GC).

Estatísticas Descritivas

	Grupo	Média	Estatística do teste Padrão	N
preteste_total16	0	59,8378	18,38857	37
	1	49,9149	23,71463	47
	Total	54,2857	21,97511	84
posteste_total16	0	72,8108	16,44830	37
	1	75,0000	16,88323	47
	Total	74,0357	16,62879	84

Teste de esfericidade de Mauchly^a

Medida: MEASURE_1

Efeito dentre-sujeitos	W de Mauchly	Aprox. Qui-quadrado	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariâncias de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz identidade.

a. Design: Intercepto + Grupo
Design Dentre-Sujeitos: factor1

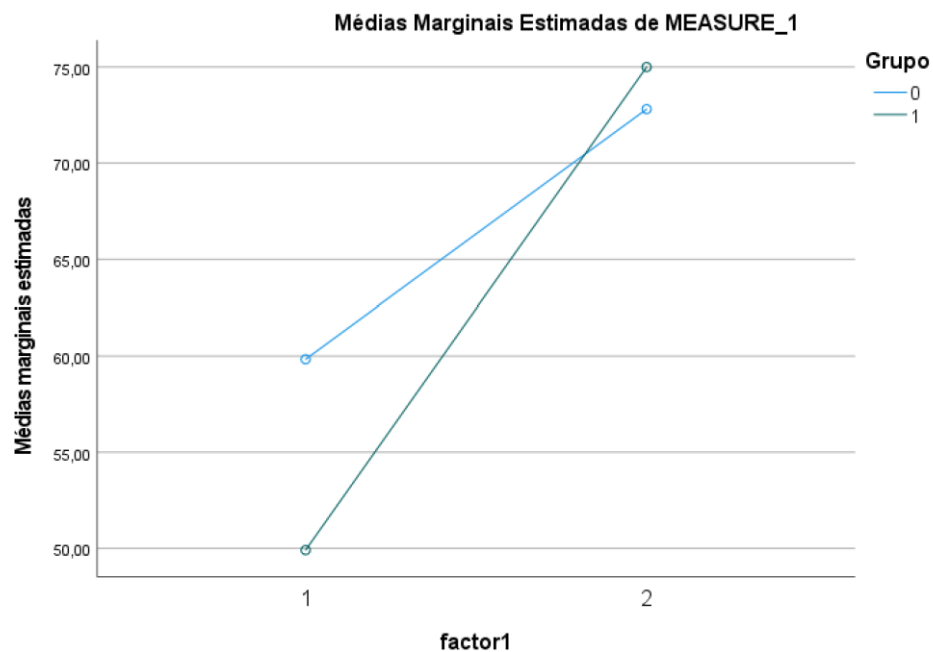
b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos dentre-sujeitos.

Testes de efeitos dentre-sujeitos

Medida: MEASURE_1

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	Eta parcial quadrado
factor1	Esfericidade considerada	14992,844	1	14992,844	128,354	<,001	,610
	Greenhouse-Geisser	14992,844	1,000	14992,844	128,354	<,001	,610
	Huynh-Feldt	14992,844	1,000	14992,844	128,354	<,001	,610
	Limite inferior	14992,844	1,000	14992,844	128,354	<,001	,610
factor1 * Grupo	Esfericidade considerada	1518,559	1	1518,559	13,000	<,001	,137
	Greenhouse-Geisser	1518,559	1,000	1518,559	13,000	<,001	,137
	Huynh-Feldt	1518,559	1,000	1518,559	13,000	<,001	,137
	Limite inferior	1518,559	1,000	1518,559	13,000	<,001	,137
Erro(factor1)	Esfericidade considerada	9578,316	82	116,809			
	Greenhouse-Geisser	9578,316	82,000	116,809			
	Huynh-Feldt	9578,316	82,000	116,809			
	Limite inferior	9578,316	82,000	116,809			

Gráficos de perfil



Anexo 8. Médias e desvios-padrão dos progressos obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação em cada pergunta; valores de t e p dos progressos obtidos pelo grupo de intervenção e pelo grupo de comparação em cada pergunta.

Estatísticas de grupo					
	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
ProgressoP11	0	37	1,9459	4,80709	,79028
	1	47	,5745	4,36261	,63635
ProgressoP12	0	37	,2432	3,96096	,65118
	1	47	,7660	5,25114	,76596
ProgressoP2	0	37	,2432	1,51667	,24934
	1	47	1,1277	1,90670	,27812
ProgressoP3	0	37	,9189	5,02427	,82598
	1	47	2,3830	4,36664	,63694
ProgressoP4	0	37	1,3243	3,23225	,53138
	1	47	3,5745	6,50667	,94910
ProgressoP5	0	37	,1622	5,91380	,97222
	1	47	3,1915	5,35130	,78057
ProgressoP6	0	37	1,2973	5,31698	,87411
	1	47	4,3404	7,15443	1,04358
ProgressoP7	0	37	-1,4054	7,34643	1,20774
	1	47	2,0000	5,77852	,84288

Teste de amostras independentes											
Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
ProgressoP11	Variâncias iguais assumidas	3,301	,073	1,368	82	,088	,175	1,37148	1,00288	-,62357	3,36652
	Variâncias iguais não assumidas			1,352	73,602	,090	,181	1,37148	1,01464	-,65041	3,39337
ProgressoP12	Variâncias iguais assumidas	3,919	,051	-,503	82	,308	,616	-,52271	1,03918	-,58998	1,54455
	Variâncias iguais não assumidas			-,520	81,874	,302	,605	-,52271	1,00535	-,52272	1,47729
ProgressoP2	Variâncias iguais assumidas	3,260	,075	-2,304	82	,012	,024	-,88442	,38379	-1,64789	-,12094
	Variâncias iguais não assumidas			-2,368	81,986	,010	,020	-,88442	,37353	-1,62748	-,14135
ProgressoP3	Variâncias iguais assumidas	,005	,943	-1,427	82	,079	,157	-1,46406	1,02567	-3,50444	,57632
	Variâncias iguais não assumidas			-1,404	71,702	,082	,165	-1,46406	1,04304	-3,54348	,61536
ProgressoP4	Variâncias iguais assumidas	23,787	<,001	-1,923	82	,029	,058	-2,25014	1,16994	-4,57753	,07724
	Variâncias iguais não assumidas			-2,069	70,506	,021	,042	-2,25014	1,08772	-4,41927	-,08102
ProgressoP5	Variâncias iguais assumidas	,828	,365	-2,459	82	,008	,016	-3,02933	1,23192	-5,48000	-,57865
	Variâncias iguais não assumidas			-2,430	73,476	,009	,018	-3,02933	1,24680	-5,51392	-,54474
ProgressoP6	Variâncias iguais assumidas	17,424	<,001	-2,159	82	,017	,034	-3,04313	1,40943	-5,84694	-,23931
	Variâncias iguais não assumidas			-2,235	81,763	,014	,028	-3,04313	1,36129	-5,75129	-,33496
ProgressoP7	Variâncias iguais assumidas	,689	,409	-2,379	82	,010	,020	-3,40541	1,43155	-6,25320	-,55761
	Variâncias iguais não assumidas			-2,312	67,143	,012	,024	-3,40541	1,47279	-6,34499	-,46583

Anexo 9. Médias e desvios-padrão dos progressos obtidos pelas Turmas 1 e 2 do grupo de intervenção em cada pergunta; valores de t e p dos progressos obtidos pelas turmas 1 e 2 do grupo de intervenção em cada pergunta.

Estatísticas de grupo					
	Turma	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
ProgressoP11	1	23	,7826	4,63148	,96573
	2	24	,3750	4,17875	,85298
ProgressoP12	1	23	1,5652	5,18587	1,08133
	2	24	,0000	5,30791	1,08347
ProgressoP2	1	23	,9130	2,10871	,43970
	2	24	1,3333	1,71100	,34926
ProgressoP3	1	23	1,6522	2,67325	,55741
	2	24	3,0833	5,50033	1,12275
ProgressoP4	1	23	3,0435	6,94444	1,44802
	2	24	4,0833	6,16383	1,25819
ProgressoP5	1	23	2,7826	5,35093	1,11575
	2	24	3,5833	5,43672	1,10977
ProgressoP6	1	23	3,6522	6,70555	1,39820
	2	24	5,0000	7,64426	1,56038
ProgressoP7	1	23	1,5652	5,22082	1,08862
	2	24	2,4167	6,35142	1,29648

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias								95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	Inferior	Superior		
ProgressoP11	Variâncias iguais assumidas	,454	,504	,317	45	,376	,753	,40761	1,28562	-2,18177	2,99699		
	Variâncias iguais não assumidas			,316	44,064	,377	,753	,40761	1,28849	-2,18907	3,00429		
ProgressoP12	Variâncias iguais assumidas	,603	,442	1,022	45	,156	,312	1,56522	1,53152	-1,51942	4,64986		
	Variâncias iguais não assumidas			1,023	44,982	,156	,312	1,56522	1,53075	-1,51790	4,64833		
ProgressoP2	Variâncias iguais assumidas	1,605	,212	-,752	45	,228	,456	-,42029	,55902	-1,54621	,70563		
	Variâncias iguais não assumidas			-,748	42,381	,229	,458	-,42029	,56153	-1,55320	,71262		
ProgressoP3	Variâncias iguais assumidas	16,584	<,001	-1,126	45	,133	,266	-1,43116	1,27046	-3,98999	1,12768		
	Variâncias iguais não assumidas			-1,142	33,601	,131	,262	-1,43116	1,25350	-3,97970	1,11738		
ProgressoP4	Variâncias iguais assumidas	,033	,857	-,543	45	,295	,589	-1,03986	1,91333	-4,89350	2,81379		
	Variâncias iguais não assumidas			-,542	43,851	,295	,591	-1,03986	1,91828	-4,90626	2,82655		
ProgressoP5	Variâncias iguais assumidas	,020	,888	-,509	45	,307	,613	-,80072	1,57422	-3,97138	2,36993		
	Variâncias iguais não assumidas			-,509	44,966	,307	,613	-,80072	1,57368	-3,97035	2,36890		
ProgressoP6	Variâncias iguais assumidas	1,971	,167	-,641	45	,262	,524	-1,34783	2,10112	-5,57970	2,88405		
	Variâncias iguais não assumidas			-,643	44,661	,262	,523	-1,34783	2,09517	-5,56861	2,87296		
ProgressoP7	Variâncias iguais assumidas	1,047	,312	-,501	45	,309	,619	-,85145	1,70005	-4,27553	2,57263		
	Variâncias iguais não assumidas			-,503	43,999	,309	,618	-,85145	1,69291	-4,26328	2,56039		