

## Leitura conjunta: Limitações e possibilidades<sup>1</sup>

Emilio Sánchez Miguel

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca

Ricardo García Pérez<sup>1</sup>

Bolseiro Investigador apoiado pelo Plano de Formação de Pessoal  
Investigador do Ministério de Educação, Cultura e Desporto (Espanha)

António José Gonzalez<sup>2</sup>

Bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal), Programa Praxis XXI

Este artigo dedica-se a apresentar os resultados de um trabalho experimental e de um conjunto de estudos observacionais relacionados com o estudo da compreensão de textos. No trabalho experimental, os autores investigaram o impacto de um sistema de apoios/mediações, oferecido antes e durante a leitura, na compreensão de um texto, medida a diferentes níveis. Depois de analisado o seu principal resultado - a constatação de que, para serem úteis, as ajudas a dar aos leitores remetem para uma grande exigência e disponibilidade por parte do/a professor/a - os autores passam a comentar a questão das dificuldades sentidas pelos/as professores/as para pôr em prática as propostas provenientes dos marcos teóricos vigentes sobre interações professor/a - alunos e compreensão de textos.

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Educación

<sup>2</sup> Unidade de Invest. em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

### Introdução

Um dos temas que, no decorrer dos últimos anos, maior atenção recebeu na área da investigação educativa foi o da compreensão leitora. Prova disso é o facto de que podemos hoje contar com modelos relativamente precisos sobre os processos implicados na compreensão de textos e as estratégias que os podem otimizar (Just e Carpenter, 1980; Graesser e Britton, 1996; Kintsch, 1988, 1998), das características dos alunos que não compreendem (Yuill e Oakhill, 1991) e dos procedimentos de intervenção que são úteis para promover a capacidade de compreensão (Pearson e Fielding, 1991).

Relativamente a este último aspecto, o da intervenção, é possível distinguir duas dimensões relativamente independentes: o “que ensinar” e o “como ensiná-lo”. O primeiro aspecto liga-se então à questão de saber no que devemos incidir quando pretendemos melhorar as capacidades de compreensão dos alunos, ou seja, que estratégias devem ser ensinadas aos sujeitos com menor competência. A segunda dimensão relaciona-se com o “como” fazê-lo, isto é, com as condições que se devem criar, quando se trabalha com os alunos, para facilitar a aquisição dessas estratégias e competências identificadas como relevantes.

Em relação ao “que ensinar”, existe, entre aqueles que estudam os sujeitos com baixas capacidades de compreensão, um acordo relativo quanto à necessidade de ampliar os recursos cognitivos e linguísticos para: a) lidar com as relações locais e globais que articulam os conteúdos do texto; b) planificar e supervisionar o processo de interpretação e c) ligar e integrar o que já se sabe com aquilo que os textos acrescentam.

Relativamente ao “como”, a fortíssima influência vigotskiana está na base de uma grande parte das propostas que tem sido feitas sobre o tema: o ensino recíproco (Brown e Palincsar, 1984), a comunidade de aprendizes (Brown e Campione, 1994), o “scaffolding” (Rogoff, 1998) ou a leitura cooperativa (Cole, 1997).

Estas páginas dedicam-se a apresentar os resultados que obtivemos nos recentes trabalhos que levamos a cabo sobre a intervenção na compreensão de textos. Estes trabalhos partiram das duas seguintes questões:

a) como criar uma relação colaborativa entre professores e alunos que possibilite uma melhor compreensão dos textos?

b) como perceber as dificuldades sentidas pelos professores no

momento de incorporar essas ideias na vida escolar e como ajudar a superá-las?

O artigo está organizado da seguinte forma. Em primeiro lugar, oferecemos uma proposta de leitura conjunta (colaborativa), descrevendo-a com algum detalhe através de vários exemplos. Em segundo lugar, apresentamos de forma sucinta<sup>3</sup> as evidências experimentais que balizam essas propostas. Por fim, expomos as conclusões de uma série de estudos observacionais sobre a interação entre alunos e professores na sala de aula que podem ajudar-nos a entender o ponto de vista dos professores e as dificuldades que sentem no momento de pôr em prática estas ideias.

#### I) A noção de leitura conjunta

De forma muito sintética, há duas ideias nucleares na nossa proposta de leitura conjunta.

##### 1) Pode-se falar de compreensão nos casos em que o aluno:

- é capaz de extrair a informação do texto e dar conta das conexões e relações entre as ideias (coluna (b) no Quadro I);

- se implica num complexo processo de integração entre o que o texto propõe e o que ele próprio já sabe (coluna (c) no Quadro I);

- se mostra autónomo, com todas as facetas cognitivas e emocionais que esse empenhamento requer (coluna (a) no Quadro I).

2) Que, sejam quais forem as possibilidades de um aluno relativamente a um texto, é possível conceber um conjunto de “ajudas”, textuais e/ou contextuais, que permitam a tal aluno chegar a compreender o texto. A noção de zona proximal de desenvolvimento, ou as mais recentes de participação legítima (Lave e Wenger, 1991) ou de colaboração (Rogoff, 1991, 1998) podem justificar esta ideia.

---

<sup>3</sup> Os resultados do estudo experimental que adiante apresentaremos expõe-se com maior detalhe em Sánchez, García, Gonzalez e Herrera (em preparação).

Quadro I) Processos implicados na compreensão (baseado no modelo de Kintsch, 1983)

Processos implicados na regulação da compreensão (a)	Processos implicados na integração textual (b)	Processos implicados na integração texto / conhecimentos (c)
Criar Metas	Integrar todas as ideias num esquema	Activar os conhecimentos necessários
Supervisar	Construir proposições globais Integrar as ideias linearmente	
Avaliar	Construir proposições	Rever as ideias do texto a partir daquilo que já se sabe
	Reconhecer palavras	

Pondo as coisas em termos mais práticos, e tendo por base este marco duplo, acreditamos que a forma de desenvolver as actividades de leitura na sala de aula deveria ter em conta os seguintes princípios (para mais detalhes, ver Sánchez, 1998):

1) professor e aluno partilham, em níveis diferentes e cambiantes, a realização das operações implicadas no Quadro I, que fazem da leitura de um texto uma experiência comunicativa completa;

2) o importante não é se o aluno faz muito ou pouco, mas sim que dê a contribuição que está em condições de dar. Uma vez estabelecida esta relação de colaboração, pode tornar-se viável dar início a um processo de apropriação progressiva da actividade comunicativa;

3) o contexto criado por esta experiência de leitura conjunta deve servir para encarar colaborativamente a identificação dos problemas que vão aparecendo no decurso da mesma, assim como a procura de formas de os resolver.

Mais concretamente, criamos cinco tipos de mediações, que podem originar diferentes tipos de distribuição da responsabilidade e, consequentemente, favorecer que a aprendizagem consista em passar de uma participação periférica a outra central.

O primeiro tipo de ajuda relaciona-se com a criação de uma meta específica, que justifique e organize o processo de compreensão. Consiste assim em ajudar o aluno a tornar-se um interlocutor genuíno do texto, indagando o que já sabe e, baseando-nos nesse conhecimento assumido, apontar um ou vários objectivos que justifiquem a leitura.

As três mediações seguintes ajudam a aceder às relações de coerência entre as ideias e revelariam ao leitor o que o autor tem em mente. Assim, a segunda ajuda proporciona um esquema de interpretação que pode articular os diferentes conteúdos que se podem extrair do texto. A terceira, revela ao leitor os diferentes temas que percorrem e articulam linearmente o texto. A quarta, torna clara uma parte das macroproposições que garantem uma coerência global ao texto. A quinta e última, constitui uma oportunidade para o que o leitor se certifique do grau de compreensão alcançado.

Desta forma, e em função das possibilidades do leitor, criar-se-ia um contexto peculiar que permitiria a este “dar o melhor de si” e, graças a essa contribuição, ter acesso a uma compreensão satisfatória do lido. Pressupõe-se que, uma vez estabelecido este tipo de relações, será possível que o leitor se assenhere do processo de interpretação.

Vejamos de seguida um exemplo, elaborado em colaboração com os professores de um colégio de Salamanca com os quais temos estado a desenvolver estas ideias. Partimos do seguinte texto<sup>4</sup>, correspondente ao segundo ciclo da escola primária (10, 11, 12 anos):

“Tudo se aproveita”

“O arroz cultiva-se na Ásia há séculos e séculos. Muitas famílias viveram e vivem graças ao seu cultivo. Por isso, com o decorrer do tempo, as populações aprenderam a aproveitar ao máximo este cereal.

A parte mais importante do arroz, os *grãos*, utilizam-se fundamentalmente como alimento. Os grãos empregam-se também na fabricação de farinha ou cerveja.

A parte que envolve os grãos, chamada *casca*, utiliza-se habi-

---

<sup>4</sup> O texto foi retirado do livro Mascaró J. (Ed.) (1997). *Lengua Castellana. Tercero de Primaria*. Madrid: Editorial Santillana.

tualmente para adubar a terra, ainda que em alguns sítios se queime para fabricar uma espécie de cola.

E, uma vez separado o grão, a *palha* aproveita-se para fabricar cestos ou para cobrir os telhados das casas.

Bem se pode dizer que do arroz tudo se aproveita!”

Para este texto, podem imaginar-se as seguintes ajudas (Quadro II).

Quadro II) Ajudas que o professor pode oferecer durante a leitura do texto “Tudo se aproveita”	
a) e c) Meta Que se sabe? Que se pode saber?	Saber para que se usa o arroz, uma vez que, provavelmente, muitos dos alunos não o saberão.
b) Estrutura	Pode ser entendido como uma classificação das utilizações do arroz.
b) Temas	Utilização dos grãos. Utilização da casca. Utilização da palha.
b) O que nos diz	Os grãos são utilizados como alimento e na fabricação de farinha ou cerveja.  A casca utiliza-se como adubo ou cola.  A palha aproveita-se para fazer cestas ou cobrir os telhados das casas.
a) Avaliação	Quais são os usos do arroz? Que conclusão geral poderíamos tirar deste texto?

Estas ajudas, em função dos pontos anteriores (especialmente o 1 e o 2, que referem, respectivamente, que a realização das operações ligadas à compreensão deve ser partilhada por aluno e professor e que o aluno dê uma contribuição progressivamente mais ampla), podem ser proporcionadas em maior ou menor número, tendo em conta as condições de cada aluno e a situação. De forma ainda mais concreta, um professor poderia dirigir-se aos seus alunos da seguinte maneira:

Intervenção do professor	Tipo de ajuda
Com certeza já todos comeram arroz, certo? Todos gostam de arroz? Digam lá.... (...). Mas o arroz não serve apenas para comer. Pode servir para outras coisas diferentes, que se calhar vocês nem imaginam!! Pois eu cá sei de outras utilidades que tem o arroz que vocês vão achar muito interessantes! E vocês podem descobrir essas coisas, se lerem o seguinte texto com muita atenção. Vamos lá ver, antes de começar a ler: para que mais coisas se pode utilizar o arroz? (...). Então vamos ver se acertaram. Vá lá, toca a descobrir coisas novas sobre o arroz. Vamos começar?	Meta (Que sabemos? Que podemos saber?)
Atenção!!! Este texto fala-nos da utilidade que tem as diferentes partes do arroz. Diz-nos para que se usam os seus grãos, a casca e a palha. Estejam muito atentos a cada uma dessas partes e aos seus usos, está bem? Toca a ler!	Temas e Estrutura

(Lê-se o texto e, no fim, o professor pergunta:)

Bom, vamos então ver para que serve o arroz, e se era isso que vocês pensavam. Então, quais são os usos do arroz? (...) E agora, que todos sabemos para que se usa o arroz, que grande conclusão poderíamos tirar deste texto, que podemos aprender a partir dele?	Avaliação
--	-----------

Aqui, o professor ou a professora encarregam-se de indicar a meta da leitura, os temas tratados e o esquema de interpretação, assim como de avaliar a compreensão alcançada. Aos alunos entrega-se a responsabilidade de elaborar as ideias principais e captar as relações entre elas. Esta divisão das tarefas é a que se mostra no Quadro III, onde a letra normal estão descritas as operações assumidas pelo professor e a negro as deixadas à responsabilidade do aluno.

Em resumo, expusemos as seguintes ideias:

- a) compreender implica os processos apresentados no Quadro I;
- b) Esses processos podem ser levados a cabo pelo aluno, pelo professor ou por ambos. O importante é que sejam realmente levados a cabo, de uma forma ou de outra, e que o papel do aluno seja o mais amplo possível.

Quadro III) Distribuição da responsabilidade no exemplo apresentado. Em letra normal aparecem as operações realizadas pelo professor e em negrito as da responsabilidade do aluno.

Processos implicados na regulação da compreensão (a)	Processos implicados na integração textual (b)	Processos implicados na integração texto / conhecimentos (c)
	Integrar todas as ideias num esquema	Activar os conhecimentos necessários
Criar metas		
	Construir proposições globais	Revisar as ideias do texto a partir do que já se sabe
Supervisar		
	Integrar as ideias linearmente	
Avaliar		
	Construir proposições	
	Reconhecer palavras	

## II) Investigação empírica

Intuitivamente, parece claro que apoiar a leitura de um texto com um conjunto de ajudas deve originar uma melhor compreensão do que se essas ajudas não são dadas. No entanto, subsiste a necessidade de comprovar empiricamente esse efeito bem como, o que sem dúvida é mais relevante, determinar o tipo de distribuição de responsabilidade que é de facto eficaz. Com esta dupla finalidade levamos a cabo um trabalho experimental (ver Sánchez, García, Gonzalez e Herrera, em preparação) no qual comparámos os efeitos de três sistemas ou condições de “distribuição da responsabilidade” perante um mesmo texto. Apresentamos de forma breve as suas características e principais resultados.

### Amostra

O estudo foi realizado com os alunos e alunas do 6º ano de escolaridade de cinco escolas da cidade de Salamanca e seus arredores (n = 185), tendo sido eliminados apenas os alunos que faltaram a algum dos dias em que se fez a avaliação (4 crianças). As suas idades estavam com-

preendidas entre os 11 e os 12 anos. Na escolha das escolas, procuramos que estivessem representadas de forma equilibrada as escolas públicas e as privadas, o meio urbano e o meio rural e os diferentes níveis socioculturais característicos da província de Salamanca.

#### Materiais

O texto a partir do qual trabalhamos tinha como tema a iminente morte do Mar Mediterrâneo, e a sua versão básica foi a seguinte:

“O Mediterrâneo está a morrer”

“A situação das águas do Mediterrâneo é classificada pelos especialistas como alarmante, e fala-se mesmo da iminente morte deste mar histórico.

Com uma superfície equivalente a 5 vezes Espanha e uma profundidade média de 1400 metros (um mar portanto relativamente pequeno), as suas águas banham as costas de 18 países, recebendo permanentemente os lixos da actividade urbana e industrial de mais de 150 milhões de pessoas. A isso há que acrescentar os 100 milhões de turistas que se deslocam às suas costas no verão, número este que se pode vir a duplicar nos próximos 25 anos. Estas águas estão irremediavelmente condenadas a converter-se numa cloaca imunda, uma vez que apenas se renovam através do estreito do pequeníssimo estreito de Gibraltar.

Este facto determina que o nosso mar não aguente com os milhões e milhões de toneladas de resíduos tóxicos e altamente contaminantes que chegam às suas águas - petróleo, mercúrio e chumbo - e cujos efeitos são extraordinariamente perigosos. Para além disso, descargas de matéria orgânica e fertilizantes estão a favorecer o desenvolvimento de grandes colónias de algas que causam problemas a muitos dos seres vivos que vivem neste mar.”

### Desenho experimental

Os alunos foram distribuídos de forma aleatória<sup>5</sup> pelas 3 seguintes condições experimentais:

*Condição A* - Leitura tradicional: o aluno lia um texto, sem outra indicação para além da que se escolheu um texto que se julga ser interessante e de que devem lê-lo até que o compreendam totalmente. Concretamente, o texto escolhido foi o que apresentamos anteriormente (“O Mediterrâneo está a morrer”) e as instruções recebidas pelos alunos foram as seguintes:

“Leiam este texto com atenção, porque temos a certeza que vos vai interessar; prestem atenção porque depois vamos fazer algumas perguntas sobre o texto.”

*Condição B* - Leitura do texto com ajudas 1 e 2: o texto era o mesmo, mas oferecendo agora, oralmente, ao leitor uma meta precisa e o esquema de interpretação. Mais concretamente, as ajudas dadas neste caso foram as seguintes:

Intervenção do experimentador – professor	Tipo de ajuda
Vocês vão ler um texto sobre um tema que nos parece muito interessante. E todos conhecemos, poder vir a morrer, como qualquer animal ou planta. Não sei se vocês estão de acordo comigo mas, às vezes, pensamos que as coisas que conhecemos vão ficar aí para sempre; por exemplo, o Rio Torres. Não é?	Ajuda 1) Meta (Que sabemos?)
E é por isso que o texto nos pode interessar, pois vamos ver que esta ideia não é correcta e vai-nos explicar que há várias razões que podem conduzir ao desaparecimento deste mar. Está claro?	Ajuda 1) Meta (Que podemos saber?) e Ajuda 2 (Esquema)
Por último, antes de começar, queremos deixar claro até quando é que vocês têm de ler o texto (...) Então, vamos lá ver, até quando é preciso ler o texto? (...) Claro, até percebê-lo totalmente. Mas, e como é que sabemos que já o percebemos? (...) Vamos ver se nos lembramos: para que é que tínhamos de ler o texto? (...) Isso mesmo, para conhecer as causas da possível morte do Mediterrâneo. Então, como podemos saber que o compreendemos? (...) Muito bem, quando tivermos claras as causas pelas quais o Mediterrâneo pode morrer. Bom, vamos então ler com atenção, porque depois vamos responder a algumas perguntas sobre o texto.	Repete-se a Ajuda 1) Meta (Que podemos saber?) e Ajuda 2 (Esquema)

<sup>5</sup> Numa das escolas vimo-nos obrigados a respeitar a composição das turmas. No entanto, fomos informados de que as turmas tinham sido criadas seguindo a ordem alfabética.

*Condição C* - Leitura do texto com ajudas 1, 2 e 3: Acrescenta-se às ajudas anteriores uma modificação do texto original<sup>6</sup>, à que passaremos a chamar *versão coerente*. Nesta, era enfatizada a natureza causal do texto através de dois recursos: separava-se cada uma das causas num parágrafo diferente e marcava-se retoricamente a sua relação causal. As duas versões do texto possuíam o mesmo conteúdo proposicional e só diferiam na presença de alguns sinais retóricos.

É importante sublinhar que estas modificações textuais poderiam ser equivalentes a certas ajudas orais, que se poderiam ter dado durante a leitura do texto original. Assim, em vez de ler, na versão coerente, a expressão “uma segunda causa...”, poderíamos ter oferecido a seguinte ajuda verbal, enquanto os alunos lêem o 2º parágrafo do texto original:

“Reparem, acabamos de ver uma primeira causa, relacionada, tal como vocês disseram, com a contaminação. Vamos continuar a ler este segundo parágrafo, porque agora vamos descobrir uma segunda causa. Vamos ler, e depois tentamos dizer qual é essa causa”.

Acreditamos que, do ponto de vista teórico, as duas formas de dar ajuda tem o mesmo significado, pois o papel do aluno é idêntico em ambas situações: identificar outra razão (construir uma macroproposição) a partir da mesma meta e esquema de interpretação. Abdicamos de fazê-lo de forma oral porque seria criada uma situação muito mais aberta e diferente das duas outras.

A seguir apresentamos o número de crianças em cada uma das condições experimentais.

Condição 1 - Leitura tradicional: 77 crianças.

Condição 2 - Leitura com ajudas 1 e 2: 31 crianças.

Condição 3 - Leitura com ajudas 1,2 e 3: 77 crianças.

Paralelamente, avaliamos os sujeitos naquelas variáveis indicadas pela literatura como tendo incidência na compreensão, com a finalidade de garantir que não havia diferenças, à partida, entre os 3 grupos nalguma delas. Concretamente, os sujeitos foram avaliados nas seguintes variáveis:

- Nível de Compreensão: foi utilizada uma prova normalizada, o PROLEC-SE (Cuetos Vega e José Luis Ramos Sánchez (1997).
- Conhecimentos Prévios: foi utilizado um questionário elaborado

---

<sup>6</sup> Ver esta versão no Anexo 1.

por nós que explorava conhecimentos relacionados com o texto sobre o Mar Mediterrâneo.

- Memória de trabalho: empregou-se a “Prova de Amplitude Leitora” (Just e Carpenter, 1980), adaptada por Elosúa, García Madruga, Gárate, Gutiérrez e Luque (1993).

- Reconhecimento de Palavras: foram consideradas palavras já conhecidas, a chamada Via Lexical (Coltheart, 1978) e a leitura de palavras desconhecidas (Via Sub-lexical). Em ambos os casos, foram usadas as listas da bateria de “Avaliação dos Processos de Leitura nos Alunos do Terceiro Ciclo de Educação Primária e da Educação Secundária Obrigatória (PROLEC-SE)”, de Fernando Cuetos e José Luis Ramos.

Para além destas provas, utilizamos também um instrumento que valorizava a capacidade dos sujeitos para operar com expressões anafóricas e conectores retóricos, para avaliar uma variável que pretendíamos conhecer e a que chamamos Competência Retórica.

#### Procedimento

Os sujeitos começavam por responder a um questionário de conhecimentos prévios relacionados com o tema do texto (ver Anexo 2), findo o qual recebiam uma das versões do texto em função da condição a que pertenciam. O experimentador que dava as instruções de leitura foi sempre o mesmo. No final da leitura, os sujeitos preenchiam a prova de Competência Retórica. Por fim, escreviam o seu resumo do texto e respondiam a um conjunto de perguntas inferenciais que pretendiam avaliar a compreensão mais profunda do texto. Responder a estas perguntas obrigava a ir mais além do que uma simples compreensão literal (ver Anexo 3).

Numa segunda sessão, sempre noutra dia, era avaliado o Nível de Compreensão e, no caso dos alunos que não tinham terminado a prova de Competência Retórica procedia-se a essa finalização. Na última sessão, de carácter individual, as crianças eram submetidas às provas de Memória de Trabalho, Leitura de Palavras e Leitura de Pseudopalavras.

## Resultados

No Quadro IV, apresentam-se os resultados obtidos. Procedemos a uma análise de variância (ANOVA) para verificar se os grupos diferiam entre si alguma das variáveis. Tal como se pode verificar, não há diferenças entre os sujeitos distribuídos pelas três condições, excepto no que se refere à memória de trabalho, na qual os sujeitos da Condição B apresentam resultados superiores aos da Condição C ( $p = 0.0341$ ).

Quadro IV) Pontuação média e desvio padrão de cada grupo nas variáveis avaliadas.

Variáveis	Grupos	Condição A:		Condição B:		Condição C:		
		Leitura tradicional		Leitura com ajudas		Leitura com ajudas		
		(N=77)		1 e 2 (N=31)		1, 2 e 3 (N=77)		
		Média	s.d.	Média	s.d.	Média	s.d.	
Compreensão		9.6	4.3	10.3	4	10.5	4	
C. Retórica		9.8	5.3	11	5.3	9.7	4.3	
Conhec. Prévios		2.7	1.2	2.8	1.2	2.7	1.1	
Mem. de Trabalho		1.4	0.6	1.5	0.7	1.3	0.6 B>C*	
Leitura	Vía Lexical	Palavras	38.2	2.7	38.6	1.6	38.7	1.4
		Vel. (seg)	48.6	25.5	43.7	20.4	47.1	21.7
	Vía Sub-lexical	Palavras	35.5	3.6	36.2	3.4	36.1	3.5
		Vel.	82	51	73	35	69	34

O símbolo \* assinala diferenças significativas com  $p < 0.05$ , enquanto que o símbolo \*\* remete para  $p < 0.001$ .

Assegurada assim a equivalência dos grupos em relação às variáveis mais significativas, passamos a apresentar os dados referentes aos desempenhos na tarefa experimental: a leitura do texto “O Mar Mediterrâneo está a morrer”, avaliada através de duas outras tarefas, a elaboração de um resumo e a resposta a uma série de perguntas inferenciais.

No caso do resumo elaborado pelos alunos, foi considerado o número de proposições retidas, tendo em conta o nível de importância dessas ideias. Assim, foram computadas separadamente: a) o número de Ideias Centrais, b) o número de Ideias Intermédias e c) o número de Ideias de

Detalhe. Para além disso, considerou-se o número de elos causais presentes no resumo. No que se refere às perguntas inferenciais, que supunham a resolução de problemas novos (do tipo: “Que aconteceria se o Mediterrâneo fosse menos profundo?”), cuja resposta implicava um “ir para além do texto”, foram computadas o número de respostas correctas.

Quadro V) Pontuação média e desvio padrão de cada grupo nos indicadores usados para avaliar a compreensão do texto.

Variáveis	Grupos	Condição A:		Condição B:		Condição C:		
		Leitura tradicional		Leitura com ajudas 1 e 2		Leitura com ajudas		
		(N=77)		(N=31)		1, 2 e 3 (N=77)		
		Média	s.d.	Média	s.d.	Média	s.d.	
Ideias Centrais		1.8	1.1	1.9	0.9	2.7	1	C>A** C>B**
Ideias Intermédias		1.3	1.2	1.3	1.1	2	1.3	C>A** C>B*
Ideias de Detalhe		3.2	2.3	3.4	2.3	2.3	2.1	A>C* B>C*
Organização		1	0.8	1.2	0.9	2.3	0.9	C>A** C>B**
P. Inferenciais		1.9	1.4	2	1.5	1.9	1.4	

Os resultados apresentados no Quadro V mostram que apenas os sujeitos da Condição C apresentaram ganhos na tarefa de resumo. Assim, os sujeitos desta condição apresentam mais ideias centrais e intermédias, e com maior número de nexos causais (organização), reduzindo o número de ideias de detalhe. Através do teste de Fisher (Fisher's PLSD) verificou-se a existência de diferenças significativas entre os resultados nas Condições A e C ( $p < 0.0001$  para as ideias centrais e  $p = 0.0012$  para as ideias intermédias) e nas Condições B e C ( $p = 0.0005$  e  $p = 0.0156$ , respectivamente para ideias centrais e intermédias). Entre os grupos A e B não se verificaram diferenças. No tocante às ideias de detalhe, tal como acima se refere, as diferenças foram no sentido inverso: os sujeitos do grupo A in-

cluíram nos seus resumos mais ideias de detalhe que os da Condição C ( $p = 0.0154$ ), tal como os da Condição B ( $p = 0.0293$ ). Entre os resultados dos sujeitos das Condições A e B não se verificaram diferenças significativas.

Quanto à organização dos resumos, verificou-se a mesma tendência surgida no caso das ideias centrais e intermédias: os sujeitos da Condição C apresentaram pontuações significativamente superiores quer aos da Condição A ( $p < 0.0001$ ) quer aos da Condição B ( $p < 0.0001$ ). Posto de uma forma mais simples, os alunos que recebem mais ajudas organizam melhor os seus resumos.

Em termos mais qualitativos, poderíamos dizer que um resumo típico dos sujeitos das condições A e B consistiria em referir que o Mediterrâneo está a morrer devido à poluição, apresentando esse nexos (vagamemente) causal no meio de uma colecção de ideias de detalhe, ou seja, estaríamos perante um resumo pouco organizado. Pelo contrário, os sujeitos da Condição C apresentam um resumo explicitamente causal, no qual se assume um conjunto de factores que concorrem para explicar a morte do Mediterrâneo, com poucas referências a ideias de baixo nível.

No que respeita às perguntas inferenciais, não se verificaram diferenças entre os três grupos, dado que interpretaremos mais adiante.

#### Discussão do estudo experimental

Há dois importantes resultados que não estávamos à espera de encontrar e que merecem um comentário específico. Em primeiro lugar, e contrariamente às nossas previsões, verifica-se que os sujeitos da Condição B não ultrapassam os da Condição A, apesar de terem lido o texto que sublinha uma meta precisa e fornece um esquema de interpretação (um meio) para alcançá-la, que deveria funcionar como elemento de auto-supervisão e auto-avaliação. O que é que se acrescenta na Condição C que se mostra tão decisivo? Acreditamos que se trata, fundamentalmente, de um sistema de apoios (“Uma primeira causa...”) durante a leitura que dá vida (viabilidade) a essa meta e a esse sistema de interpretação. Esse sistema de apoios, segundo a nossa interpretação, poderia estar ou no próprio texto, tal como acontece na Condição C, ou em ajudas orais oferecidas durante a leitura, mas o que parece evidente é que ele se revela es-

sencial, pelo menos para este tipo de alunos (6º ano) e textos (expositivos de carácter causal). Sem tal sistema de apoios, a opacidade do texto acaba por impor as suas regras, e “compreender” passaria a consistir em, simplesmente, extrair algumas ideias do texto. Escusado será dizer que este resultado causa alguma apreensão, ao obrigar-nos a pensar que é necessário um elevado volume de ajudas para que os alunos possam penetrar nos textos que habitualmente lêem. A decepção é ainda maior se tivermos em conta que não é nada fácil que os professores proporcionem estas ajudas, tal como pudemos constatar em diferentes estudos de formação de professores (Sánchez, 2001).

O segundo resultado não esperado é o efeito nulo que as nossas ajudas tiveram na resolução de tarefas inferenciais de resolução de problemas: uma profunda compreensão do texto não seria alcançada com as ajudas proporcionadas na Condição C, o que sugere que esse nível de compreensão não se pode atingir facilmente e que, apesar de ser amplamente proposto e defendido, requer umas condições e apoios realmente muito pouco frequentes. É certo que a dissociação entre a representação situacional e a textual tem sido amplamente documentada (McNamara *et al.*, 1996; Orrantia *et al.*, 1998), mas não deixa por isso de ser surpreendente que um conjunto de alunos que foi capaz de reparar na trama causal de um fenómeno (“A explica-se pela presença de C e D”), não sejam superiores, no que toca a operar de forma criativa com essa mesma trama (“Que aconteceria se C aumentasse?”), em relação aqueles que apenas formaram uma ténue ideia dela. Fica ainda em aberto a possibilidade de que apenas os sujeitos da Condição C pudessem tirar benefício de um novo conjunto de ajudas, dirigidas a operar com essas relações causais.

### III) As dificuldades para a mudança: estudos observacionais

Os resultados que apresentamos são suficientemente sólidos para que se defenda a sua aplicação nos contextos escolares. No entanto, acontece que não basta pôr à prova um determinado procedimento educativo, é igualmente necessário ter em conta a distância existente entre esse procedimento e o modo habitual de funcionamento dos professores. Por outras palavras, é necessário contemplar simultaneamente o que se faz, de

facto, nas salas de aula e aquilo que se poderia conseguir fazer se se seguisse o modo de comportamento decorrente da investigação educacional. Para aceder a essa realidade, levamos a cabo uma série de estudos observacionais, dos quais apresentaremos algumas conclusões mais adiante. Antes disso, parece-nos importante clarificar duas questões:

- 1) Como analisar aquilo que os professores fazem?
- 2) Que dificuldades sentem os professores quando querem mudar e aproximar-se das formas de funcionamento aqui apresentadas e justificadas teórica e empiricamente?

Para responder à primeira das questões, temos vindo a desenvolver um sistema de análise que, face a um texto concreto e a um grupo de alunos e um professor igualmente concretos, nos permita aceder às seguintes questões (Sánchez, Rosales, Suárez e García, 1998):

- a) O que é que se faz: o texto público
- b) Quem o faz: distribuição da participação

Relativamente à questão a), trata-se de clarificar o que é que se torna público nas aulas e é, como tal, objecto de atenção e análise por parte de professores e alunos. Nestes *conteúdos públicos* podem estar representadas, em maior ou menor grau, as possibilidades potencialmente contidas no texto, tal como apresentadas no modelo da Fig.1. Nalguns casos, por exemplo, podem-se comentar (tornar públicas) ideias de pouca importância. Noutros, pode-se investir nas que são mais importantes e nas relações entre elas. O importante, neste momento, é que uma teoria sobre a compreensão nos pode ajudar a explicitar tanto as possibilidades contidas no texto, isto é, o texto virtual, como as realmente actualizadas no decurso da interacção, ou seja, o texto público.

Por outro lado, e tal como anteriormente referido, aquilo que se faz público pode depender, em maior ou menor grau, do trabalho do professor, do aluno, ou de ambos. Assim, não é a mesma coisa que seja o professor que comente uma ideia central do texto, ou que esse comentário seja feito pelo próprio aluno. Neste caso, e tendo em conta a investigação nesta área, é possível imaginar outras formas de participação nas quais o aluno desempenhe um papel mais central. Passaremos a chamar a este aspecto *distribuição da participação*, distinguindo os 4 níveis seguintes, apresentados em função da participação de cada um dos actores:

- Autonomia do professor (Ap): é o professor que tem a responsabilidade de tornar pública a proposição ou ideia correspondente, seja por iniciativa própria ou depois do fracasso do aluno.

- Ajuda material do professor (Aj.p): o professor colabora na construção da proposição, verbalizando parte da mesma.

- Indicação (I): O professor coloca uma pergunta aberta, à qual o aluno é capaz de responder, elaborando, desta forma, a proposição

- Autonomia do aluno (Aa): Iniciativa do aluno, que faz um comentário.

O resultado final da análise deve-nos permitir avaliar:

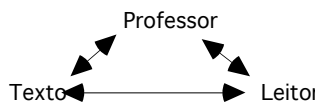
a) se o texto público possui qualidade suficiente, o que depende da sua proximidade com o texto virtual;

b) se a participação do aluno na criação do texto público pode ser aumentada em quantidade e, sobretudo, em qualidade.

A partir destas avaliações podem deduzir-se diferentes possibilidades de mudança, que influenciarão em diferente medida as duas dimensões analisadas: a qualidade do texto público e a qualidade da participação. Seguindo estas ideias, analisamos um conjunto significativo de interações na Educação Primária: 13 sessões de leitura completas, e algumas incompletas (Sánchez, Rosales, Suárez, 1999). Destas análises decorre que o texto público tende a ser fragmentário e que a participação dos alunos pode ser qualificada como de baixo nível. Existe uma clara distância entre os estados ideais que os modelos teóricos sobre compreensão de textos propõe e os estados iniciais dos quais devemos partir para conseguir alguma mudança. As dificuldades para a mudança situam-se nessas diferenças entre uns estados e outros.

Quadro VI) Dificuldades para a mudança (discrepâncias entre os pressupostos e formas espontâneas de actuação dos professores e os pressupostos e formas de actuação exigida pela nossa proposta)

Pressupostos e formas espontâneas de actuação dos professores	Pressupostos e formas de actuação exigida pela nossa proposta
1) O papel do texto está difuso no conjunto de actividades não sujeitas a um plano definido e preciso.	1) O texto possui uma identidade própria, com um objectivo próprio e que requer um microprojecto próprio.
2) O texto utiliza-se de forma imediata (as perguntas feitas conduzem a um texto público fragmentário)	2) A ajuda do professor está mediatizada por uma consciência do texto (estipula-se previamente o que é que o texto quer dizer)
3) A ênfase é posta no conteúdo (perante um erro, clarifica-se verbalmente o conteúdo implicado, sem rever o modo de operar com ele).	3) A ênfase põe-se nas estratégias mais do que no conteúdo (perante um erro, o importante é o texto e o modo de operar com ele. Convida-se o aluno a reconsiderar o texto.
4) A leitura de um texto é assumida como uma actividade menor ou de baixo nível, por exemplo, como complemento da actividade principal, ou como transição entre duas actividades.	4) A leitura é perspectivada como uma actividade particularmente exigente
5) Pretende-se uma mudança excessiva (as ajudas são interpretadas como algo indesejável).	5) Assume-se que não é possível avançar nas duas direcções simultaneamente: qualidade do texto público e autonomia dos alunos (para pedir mais é necessário dar mais ajudas).
6) Professores e alunos encontram formas de comportamento que garantem um nível de atenção, controlo e êxito razoáveis, apesar de centradas em conteúdos de escassa importância.	6) Criam-se formas de relação mutáveis
7) Os professores esperam poder contar com tarefas bem definidas dedicadas à compreensão, por exemplo, desejam contar com uma tarefa definida e fechada de <i>leitura compreensiva</i> .	7) O desenvolvimento da capacidade de compreensão não requer tarefas específicas, mas antes uma forma particular de comportar-se na tripla interacção:



Mais recentemente, levamos a cabo diferentes experiências de formação nas quais sugerimos aos professores que introduzissem mudanças nas suas formas de actuar, com o objectivo de reduzir a distância entre o que se faz e o que se deve fazer. Nestes trabalhos, verificamos que mudanças resultam aplicáveis (ver Rosales, Sánchez e García, em preparação) e que aspectos dificultam a mudança. No Quadro seguinte (VI), apresentamos a descrição sintética dessas dificuldades, fruto da discrepância entre os pressupostos e formas espontâneas de funcionamento dos professores e os pressupostos e respectivas condutas exigidas pela nossa proposta.

Ao analisar a distância ou diferença que existe entre a realidade e a nossa proposta (Quadro VI) gostaríamos de destacar que, na nossa perspectiva o texto, ou melhor, cada texto, tem uma identidade própria. Dito de outra forma: reclama um projecto próprio, sem o qual as ajudas que fomos exemplificando não poderiam construir-se. Esta visão choca com o modo como são tratados os textos na sala de aula. Aqui, o sentido que possa ter um determinado texto provem do conjunto de actividades que o rodeiam, sem que delas haja um total controlo. Por outras palavras, ainda que um professor confie no potencial das propostas ilustradas no texto sobre o arroz, o Polo Norte ou o Mar Mediterrâneo, no momento em que procurar aplicar estas propostas ao seu trabalho quotidiano, dar-se-á conta que estas acarretam a necessidade de mudanças mais amplas, que afectam partes das suas práticas das quais dificilmente é totalmente consciente.

A segunda discrepância indicada no Quadro refere-se ao facto de que, para funcionar segundo o nosso ideal educativo, torna-se necessário partir daquilo a que chamamos a consciência do texto, isto é, a clarificação explícita dos seguintes aspectos:

- O que se espera que os alunos obtenham da leitura do texto: que ideias e que relações entre elas pretendemos alcançar?
- O que justifica essa leitura: para que serve ler o texto?
- Como aproximar essa consciência sobre o texto à consciência que dele têm os alunos?

Esta consciência sobre o texto supõe, em termos mais concretos, que o professor possa criar, entre ele mesmo e o texto que se dispõe a utilizar, uma distância e que, a partir dela, o texto se transforme num ins-

trumento didáctico. Pelo que tivemos oportunidade de apreciar nas aulas que observamos no decorrer dos estudos citados, o texto como que se impõe, despoticamente, a uns e outros.

Obviamente, a consciência sobre o texto que aqui postulamos implica dispor de algum tempo para a reflexão, mas talvez implique algo mais: possuir recursos para poder fazer essa análise e poder determinar o que é que nos interessa mais no texto e o que tem menos importância. O nosso trabalho com professores levou-nos a prestar uma grande atenção a esta questão e a ter em conta as dificuldades, por vezes evidentes, que estes apresentam para levar a cabo tal análise.

A terceira dificuldade relaciona-se com a ênfase que pomos no modo de trabalhar com os textos e não tanto no que se retira deles, enquanto que os professores parecem estar precisamente mais interessados neste último aspecto.

A quarta diferença remete para o facto de, de acordo com o nosso ponto de vista, a leitura de um texto ser, por definição, uma actividade exigente, tanto do ponto de vista cognitivo como do emocional. No entanto, na dinâmica da sala de aula, nem sempre se tem em conta esta realidade, e a leitura é muitas vezes utilizada como uma actividade de transição ou de relaxamento.

O quinto aspecto refere-se à diferença entre as mudanças esperadas e aquelas que são, de facto, passíveis de ocorrer. Tal como já defendemos em anteriores trabalhos, não nos parece possível progredir simultaneamente na qualidade do texto público e no grau de autonomia. Dito de forma mais simples, não é possível exigir mais aos alunos oferecendo o mesmo número de ajudas. Este aspecto parece-nos essencial, e é ele que permite conceber mudanças praticáveis. Muitos dos professores com quem trabalhamos mantêm a crença implícita de que não convém oferecer demasiadas ajudas, o que acarreta que as mudanças que se concebem são muito menos matizadas.

Em sexto lugar, pudemos observar na forma de actuar dos professores perguntas pouco pensadas, que vão surgindo sem um plano prévio e se vão modificando em função das respostas dos alunos, reduzindo progressivamente os graus de incerteza. Estamos perante uma apreciável sabedoria, através da qual os professores conseguem um alto nível de êxito e controlo da atenção dos alunos. Apesar disso, esta forma de actuar

entra em colisão com aquela, mais dinâmica e controlada, necessária no perspectivar da intervenção que defendemos a partir da investigação.

Por último, verificamos que os professores esperam poder contar com “tarefas” para a compreensão, isto é, actividades específicas e muito bem definidas, com princípio e fim e umas pautas de acção igualmente delimitadas de antemão, que se repetem nas sucessivas postas em práticas da tarefa. Pelo contrário, desde a nossa perspectiva, o que existe é um modo genérico de entender a mediação do professor, os textos e o processo de compreensão em si mesmo, que se manifestará nas diferentes actividades com os textos. Não existe uma tarefa para a leitura compreensiva, mas sim um modo básico de agir que facilita que toda a leitura seja compreensiva.

### Conclusão

Nestas páginas, apresentamos um modo de intervenção na sala de aula que oferece aos alunos novas possibilidades de aceder ao significado dos textos que devem ler. Esta forma de proceder defende que a leitura deve ser sempre um acto comunicativo, fruto da colaboração entre os professores e os seus alunos. Tal colaboração admite concretizações diferentes, em função das capacidades dos alunos e, como tal, das ajudas que o professor deve dar.

Demos exemplos de algumas possibilidades de intervenção, demonstrando a sua eficácia e reflectindo as dificuldades de aproximar as situações reais de leitura a esta forma ideal de intervir.

Chegados a este ponto, deixamos aberto um caminho: dadas as dificuldades existentes para a mudança, encontrar formas de trabalhar com os professores que facilitem a aplicação dos contributos elaborados a partir da investigação educativa. Isto apenas será possível se partirmos não só daquilo que os professores fazem mas também das suas crenças, dos seus interesses, motivações e, em última análise, dos seus saberes profissionais.

Por outro lado, ao examinar as dificuldades existentes para a mudança, encontramos nos professores modos de agir que garantem um bom funcionamento da sala de aula, reduzindo a incerteza e dinamizando

o desenvolvimento das tarefas. Se queremos que a mudança se produza, não podemos deixar de lado estes e outros benefícios que os estados iniciais garantem, antes temos que conseguir conciliá-los com as nossas propostas ou, se isso não é possível, oferecer alternativas que compensem os desequilíbrios que inicialmente, toda a mudança implica. O êxito nesta tarefa é directamente proporcional ao apoio e colaboração que tivermos por parte dos professores.

#### Bibliografia

- Britton, B. K. e Graesser, A.C. (1996). *Models of understanding text*. Mahwah, NJ: LEA.
- Brown, A. e Campione, J. (1994) Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, M. (1997). Cultural mechanism of cognitive development. In E. Amsel y K. A. Renninger (eds), *Change and development* (pp.245-263). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press.
- Cuetos, F. e Ramos, J. L. (1997). *Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Elosúa, R., García Madruga, J. A., Gárate, M., Gutiérrez, F. e Luque, J. L. (1993). *Prueba de amplitud lectora*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Graesser, A. y Britton, B. (1996). Five Metaphors for Text Understanding. In Britton, B. y Graesser, A. (Eds.), *Models of Understanding Text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Just, M. e Carpenter, P. (1980). A theory of reading. From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- 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 of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991) *Situated cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N.B. e Kintsch, W. (1996). Are good texts always better?. Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition & Instruction*, 14, 1-43.
- Orrantia, J., Rosales, J. e Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.
- Palincsar, A. S. e Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pearson, P. D. e Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal e P. D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research (Vol.II)*. New York: Longman.
- Rogoff, B. (1991). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (ed.). *Handbook of child psychology*. (Vol. 2) pp. 679, 744. New York: Wiley.
- Rosales, J., Sánchez, E. e García, R. (em preparação). *Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. Un estudio del cambio y sus dificultades*.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar. *Cultura y Educación*, 13, 249-266.
- Sánchez, E., García, R., Gonzalez, A. e Herrera, P. (em preparação). Joint reading in expositive texts: an experimental study.
- Sánchez, E., Rosales, J. e Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 1-89.
- Sánchez, E., Rosales, J., Suárez, S. y García, R. (1998). *La comprensión de un texto como el resultado de la interacción entre el texto, el lector y las ayudas del profesor*. Memoria de Investigación. Madrid: C.I.D.E.
- Van Dijk, T.A. e Kintsch, W. (1983). *Strategies for Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Yuill, N. e Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Anexo 1

Texto: “O Mediterrâneo está a morrer”, com as ajudas “tipo 3” em itálico

O mar Mediterrâneo, um mar cheio de história, corre o risco de desaparecer devido à situação das suas águas, que é classificada pelos especialistas como alarmante. O que é que pode levar à deterioração das suas águas e, conseqüentemente, ao seu desaparecimento? Vejamos algumas das causas.

*Uma delas é* que as suas águas recebem permanentemente os lixos da actividade urbana e industrial de mais de 150 milhões de pessoas. A isso temos que adicionar o lixo dos 100 milhões de turistas que se deslocam às suas costas no verão, número este que se pode vir a duplicar nos próximos 25 anos. E toda esta concentração de lixo num mar relativamente pequeno, com uma superfície equivalente a 5 vezes Espanha, que tem uma profundidade média de 1400 metros e cujas águas banham as costas de 18 países.

*Temos ainda que acrescentar uma segunda causa:* é que o Mediterrâneo apenas renova as suas águas através do estreito de Gibraltar. Esta é uma pequena via de renovação que impede a absorção dos milhões e milhões de toneladas de resíduos tóxicos e altamente contaminantes que chegam às suas águas - petróleo, mercúrio e chumbo - e cujos efeitos são extraordinariamente perigosos. Isto faz com que estas águas estejam irremediavelmente condenadas a converter-se numa cloaca imunda.

*Para além disso, há um terceiro factor* que incide negativamente na vida do mar: as descargas de matéria orgânica e fertilizantes estão a favorecer o desenvolvimento de grandes colónias de algas que causam problemas a muitos dos seres vivos que vivem neste mar.

## Anexo 2

Questionário de avaliação de conhecimentos prévios<sup>7</sup> relacionados como o texto “O Mar Mediterrâneo está a morrer”

- 1) Que profundidade máxima podem ter os mares e os oceanos?
- 2) Qual é a diferença entre um mar e um lago?
- 3) Que largura tem o Estreito de Gibraltar?

---

<sup>7</sup> De notar que os conhecimentos gerais sobre os mares referidos nas perguntas e sobre o Estreito de Gibraltar são, por questões geográficas e culturais, bastante mais amplos em Espanha do que em Portugal.

- 4) Que diferença há entre um mar e um oceano?
- 5) Que mar recebe mais turistas: o Mar das Caraíbas, o Cantábrico ou o Mar do Norte?

### Anexo 3

Perguntas inferenciais para avaliar a compreensão do texto

- 1) O Atlântico estará mais ou menos contaminado? Porquê?
- 2) O que aconteceria se o estreito de Gibraltar fosse muito mais largo?
- 3) O que aconteceria se o Mar Mediterrâneo fosse menos profundo?
- 4) O que aconteceria se o Mar Mediterrâneo fosse mais extenso?

### Résumé

Cet article présente les résultats d'un travail expérimental et d'un ensemble d'études d'observation liés à l'étude de la compréhension de textes. Dans le travail expérimental, les auteurs recherchent l'impact d'un système d'aides / médiations, offert avant et pendant la lecture, dans la compréhension d'un texte, mesurée à différents niveaux. Après avoir analysé le résultat principal du travail - la constatation étant que, pour être utiles, les soutiens à apporter aux lecteurs s'en remettent à une grande exigence de la part du / de la professeur - les auteurs en viennent à commenter la question des difficultés ressenties par les professeurs pour mettre en pratique les propositions provenant des indicateurs théoriques en vigueur sur les interactions professeur / élèves et la compréhension de textes.

### Summary

This paper presents the results of an experimental investigation and a set of observational studies on the theme of reading comprehension. In the experimental study the authors analyzed the impact of a set of aids / mediations, given before and during reading, in the comprehension of a text, assessed at several levels. After exposing the results, mainly that to provide useful help to the readers is a very demanding task, the authors present and comment some of the difficulties felt by teachers on their attempt to put in practice the suggestions made by the current theories about student - teacher interaction and reading comprehension.