



Rosa Maria do Amaral Baptista Pinheiro de Freitas **Do desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora no ensino e na aprendizagem do Português: Teoria e Prática**

UMinho|2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Rosa Maria do Amaral Baptista Pinheiro de Freitas

**Do desenvolvimento do vocabulário e da
compreensão leitora no ensino e na
aprendizagem do Português: Teoria
e Prática**

Setembro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Rosa Maria do Amaral Baptista Pinheiro de Freitas

**Do desenvolvimento do vocabulário e da
compreensão leitora no ensino e na
aprendizagem do Português: Teoria
e Prática**

Tese de Mestrado em Educação, área de especialização
em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Rui Manuel Costa Vieira de Castro

Setembro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este trabalho não se teria realizado sem os preciosos contributos de todos aqueles que me merecem o meu mais profundo e sincero agradecimento.

Desejando ter correspondido ao que esperariam de mim, quero deixar os meus agradecimentos, em especial:

Ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro, meu Caro Orientador, pelos desafios que me lançou e pela partilha de saberes que me proporcionou ao longo destes anos de acompanhamento no mais alto grau de profissionalismo que o caracteriza;

Aos inolvidáveis alunos da minha turma 11º G, pela dedicação e companheirismo;

Aos meus colegas Elisa Castro, José Araújo e Ana Bela Gomes, pela colaboração e empenho;

Ao Executivo da minha Escola, na pessoa da sua Presidente e agora Directora, Paula Romão, por todas as condições que me proporcionou;

À minha Cara Família, pelo apoio, pela compreensão e pela paciência...

Título: Do desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora no ensino e na aprendizagem do Português: Teoria e Prática

Autor: Rosa Maria do Amaral Baptista Pinheiro de Freitas

Resumo

Esta dissertação dá conta de um projecto de investigação que se consubstanciou, na sua vertente teórica, na definição de um enquadramento de cujo referencial sobressaem os estudos linguísticos e os estudos literários – do léxico numa perspectiva de teorização semiótico-linguística (Coseriu, 1977; Gadamer, 1977) e semiótico-literária (Aguilar e Silva, 1984).

O principal enfoque foi dado aos estudos centrados no conhecimento de vocabulário (Nagy, 1998; Nagy & Herman, 1987; Read, 2000, Schmitt, 2000) e na compreensão leitora (Castro, *in* Castro & Sousa, 1998; Rudell, 1994; Schoenbach et al., 1999, Sousa, 1993). Definiu-se um quadro metodológico para a construção, desenvolvimento e avaliação de um programa pedagógico-didáctico de intervenção em aula de Português, assente numa organização triádica (Romei, 1996) que se configura num sistema de sistemas (sistema observante, sistema de observação, sistema observado). Definiram-se como objectivos do estudo, os seguintes: Contribuir para a construção de processos promotores do aprofundamento da competência de comunicação verbal, dos alunos; Diagnosticar práticas de leitura de alunos de uma turma de 11º ano de Português, a partir dos seus desempenhos ao nível das competências extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar; Explorar as relações entre vocabulário e compreensão leitora ao nível das competências extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar, no quadro do programa pedagógico-didáctico de intervenção. Aplicou-se um teste que permitiu diagnosticar o desempenho dos alunos no quadro das competências já referidas, tendo-se programado, depois, um conjunto de actividades a desenvolver em aula, acompanhadas por professores convidados a participar no programa, avaliando os desempenhos dos alunos, tarefa a tarefa, segundo os indicadores considerados para cada competência e de acordo com uma escala avaliativa própria. A comparação dos dados obtidos na aplicação do teste e a partir do programa pedagógico-didáctico, revela-nos que:

- Os alunos, globalmente, não têm dificuldade em “extrair informação” de um texto literário;
- Quanto à competência “interpretar”, o nível de desempenho que os alunos apresentam é mais baixo quando aumenta a dificuldade de realização da tarefa (implicando grau elevado de ambiguidade de palavras ou de inferência);
- No que respeita a competência “reflectir e avaliar”, os dados obtidos a partir do teste mostram-nos que os alunos têm dificuldade em ultrapassar os limites do texto para reflectirem sobre ou avaliarem escolhas de palavras ou sentidos implícitos. A partir dos dados obtidos no programa, verifica-se que, nesta competência, o desempenho dos alunos, na última aula, é avaliado com a classificação máxima (nível avançado).

Abstract

This thesis presents an investigation project which resulted in the definition of a theoretical context; the referential framework from which both the linguistic and the literary studies are emphasized – of the lexicon under a semiotic-linguistic theorization perspective (Cosseriu, 1977; Gadamer, 1977) as well as of a semiotic-literary one (Aguar e Silva, 1984), it was mainly focussed on studies centred on a study approach on vocabulary knowledge (Nagy, 1998; Nagy & Herman, 1987; Read, 2000; Schmitt, 2000) and also on the reading comprehension (Castro, *in* Castro & Sousa, 1998; Rudell, 1999; Schoenbach et al., 1999; Sousa, 1993). A methodological frame was defined to create, develop and evaluate a pedagogic-didactic intervention programme to be applied in a Portuguese class, which was based on a threefold organization (Romei, 1996); it takes form in a system of systems (the observant system, the observation system, and the observed system). The following study objectives were defined: To contribute to the construction of promoting processes to deepen the verbal communication of the students; to diagnose reading procedures of the students attending an 11th Form Portuguese class; to extract information, interpret, and reflect and evaluate based on their performances at the level of the competences within the pedagogic-didactic intervention programme. A test was given, which allowed the diagnosis of the performance of the students in the framework of the previously referred competences. Afterwards, a set of activities to be developed in class was planned to be monitored by teachers invited to take part in the programme; they evaluated the performances of the students, task by task, according to the indicators considered for each competence and in accordance to a proper evaluating scale. The comparison of the data obtained from the test and by applying the pedagogic-didactic programme reveals the following:

- The students do not globally have difficulties in “extracting information” (reading the lines) from a literary text;
- In what concerns the “comprehension” competence (reading between the lines), the level of performance shown by the students is lower when the level of the task difficulty increases (this implies the high level of ambiguity of words and inferences).
- As far as the “reflection and evaluation” competence (reading beyond the lines) is concerned, the data obtained from the test point out that students face more difficulties to go beyond the limits of the text in order to reflect it or evaluate word choices, implied meanings. Taking into account the programme data, it is clear that the performance of the students in the last class is evaluated with the highest level (advanced level).

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IX
PREÂMBULO	X
I. INTRODUÇÃO	12
1. DO PROBLEMA (CONTEXTUALIZAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO)	12
2. OBJECTIVOS E OPÇÕES DO ESTUDO	14
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	16
1. DO LÉXICO NUMA PERSPECTIVA DE TEORIZAÇÃO SEMIÓTICO-LINGÜÍSTICA: A CENTRALIDADE DA PALAVRA	17
· <i>Da relação linguagem/língua e conhecimento do mundo.....</i>	<i>17</i>
· <i>Da definição de língua.....</i>	<i>20</i>
· <i>Da língua como sistema de signos (sistema semiótico modelizante primário).....</i>	<i>24</i>
· <i>Das competências comunicativa e linguística.....</i>	<i>30</i>
· <i>Da definição de “palavra”, léxico e vocabulário</i>	<i>33</i>
2. DO LÉXICO NUMA PERSPECTIVA DE TEORIZAÇÃO SEMIÓTICO-LITERÁRIA: OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DE TEXTOS NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	35
· <i>Da comunicação literária – breve referência</i>	<i>35</i>
· <i>Da leitura do texto literário.....</i>	<i>36</i>
· <i>Do texto literário em aula de Português</i>	<i>37</i>
3. DO LÉXICO NUMA PERSPECTIVA DE TEORIZAÇÃO METODOLÓGICA	40
· <i>Da importância do ensino e da aprendizagem do vocabulário para o desenvolvimento da competência lexical e da compreensão leitora</i>	<i>42</i>
· <i>Da leitura.....</i>	<i>48</i>
· <i>Do vocabulário: um caminho metodológico de abordagem das palavras</i>	<i>53</i>
· <i>Da importância da dimensão emotiva para o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora: breve abordagem.....</i>	<i>56</i>
III. QUADRO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	58
PONTO PRÉVIO	58
DO SISTEMA OBSERVANTE – A INVESTIGADORA; OS PROFESSORES OBSERVADORES-AVALIADORES	62
1. A INVESTIGADORA E PROFESSORA DE PORTUGUÊS	63
· <i>Do controlo do processo de investigação.....</i>	<i>64</i>
2. OS PROFESSORES OBSERVADORES-AVALIADORES.....	66
· <i>Da importância do trabalho colaborativo em sala de aula (abrir as portas... à aula, à turma, à novidade, à diferença...) – testemunhos.....</i>	<i>66</i>
DO SISTEMA DE OBSERVAÇÃO – REVISITAÇÃO DE ASPECTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS PARA O ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO; O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	67
3. REVISITAÇÃO DE ASPECTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS PARA O ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	68

4.	O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	70
	. <i>Do percurso do processo de investigação: elementos de coerência estrutural e de concepção instrumental</i>	70
	. <i>Da estrutura de avaliação: a construção da escala e da grelha de avaliação; o teste; o programa didático de intervenção em aula</i>	76
	DO SISTEMA OBSERVADO – A TURMA: OS ALUNOS/OS GRUPOS	95
5.	A TURMA: OS ALUNOS/OS GRUPOS	95
	. <i>Caracterização sumária da escola dos alunos intervenientes no estudo</i>	95
	. <i>Caracterização sumária da turma dos alunos intervenientes no estudo</i>	96
	. <i>Caracterização sumária dos grupos de alunos constituídos</i>	97
IV.	DO SISTEMA OBSERVADO – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	99
1.	DOS RESULTADOS DO PROCESSO – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS; PONTO DE PARTIDA E PONTO DE CHEGADA – O(S) DESEMPENHO(S).....	99
2.	DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DO TESTE.....	100
	. EXTRAIR INFORMAÇÃO (“READING THE LINES”)	101
	. <i>Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «extrair informação»</i>	109
	. INTERPRETAR (“READING BETWEEN THE LINES”)	110
	. <i>Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «interpretar»</i>	119
	. REFLECTIR E AVALIAR (“READING BEYOND THE LINES”)	120
	. <i>Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «reflectir e avaliar»</i>	130
3.	DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO PROGRAMA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO	131
	. EXTRAIR INFORMAÇÃO (“READING THE LINES”)	132
	. <i>Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «extrair informação»</i>	134
	. INTERPRETAR (“READING BETWEEN THE LINES”)	135
	. <i>Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «interpretar»</i>	140
	. REFLECTIR E AVALIAR (“READING BEYOND THE LINES”)	141
	. <i>Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «reflectir e avaliar»</i>	143
V.	CONCLUSÕES	144
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXOS (1 A 6)	157
	ANEXO 1: RELATÓRIO CRÍTICO DE ACTIVIDADE	158
	ANEXO 2: TESTE	160
	ANEXO 3: TAREFAS (GUIÃO DE AULA).....	167
	ANEXO 4: QUADRO COM ESCALA	169
	ANEXO 5: DADOS RELATIVOS AO TESTE – QUESTÕES 1., 5.1., 8.2.	170
	ANEXO 6: DADOS RELATIVOS AO PROGRAMA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO DE INTERVENÇÃO – COMPETÊNCIAS/TAREFAS/AULAS 1, 2 E 3.....	176

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de Compreensão Leitora, <i>in</i> Cassany, Luna & Sanz, 1997:203.....	47
Figura 2: «The Reading Apprenticeship® Framework», <i>in</i> Ruth Schoenbach, Cynthia L. Greenleaf, Christine Cziko, Lori Hurwitz (1999).....	49

Índice de quadros e tabelas

Quadro 1: Listagem de Procedimentos.....	71
Quadro 2: Listagem de Objectivos	72
Quadro 3: Referência classificativa (escala) para a competência "extrair informação".....	79
Quadro 4: Indicadores relativos à competência "extrair informação"	79
Quadro 5: Referência classificativa (escala) para a competência "interpretar"	81
Quadro 6: Indicadores relativos à competência "interpretar".....	81
Quadro 7: Referência classificativa (escala) para a competência "reflectir e avaliar".....	83
Quadro 8: Indicadores relativos à competência "reflectir e avaliar"	83
Quadro 9: Relação entre objectivos considerados e itens/questões do teste	88
Quadro 10: Articulação indicadores/tarefa(s) elencada(s) no guião de aula (1ª e 2ª aulas).....	93
Quadro 11: Articulação indicadores/tarefa(s) elencada(s) no guião de aula (3ª aula)	94
Quadro 12: "Extrair informação" – classificação dos itens/questões por grau de dificuldade.....	101
Quadro 13: "Interpretar" – classificação dos itens/questões por grau de dificuldade.....	110
Quadro 14: "Reflectir e avaliar" – classificação dos itens/questões por grau de dificuldade.....	120

Tabela 1: Distribuição dos alunos da turma (classificação 1º Período; idade; sexo)	97
Tabela 2: Distribuição dos alunos por grupo de trabalho (sexo, idade, classificação)	97
Tabela 3: Questão 1. (ocorrências/ordem decrescente)	103
Tabela 4: Questão 9. (ocorrências/ordem decrescente)	105
Tabela 5: Questão 5.1. – listagem de ocorrências (algazarra)	108
Tabela 6: Questão 8.2. – listagem de ocorrências (problema)	108
Tabela 7: Questão 7.1, alíneas i) a iii) – desempenhos avaliados por grau de dificuldade/nível.....	113
Tabela 8: Questão 8.1. i) – verbos considerados por proximidade/afastamento («criou-se-me»).....	115
Tabela 9: Questão 8.1. ii) – verbos considerados por proximidade/afastamento («senti»).....	117
Tabela 10: Questão 8.1. iii) – verbos considerados por proximidade/afastamento («iluminassem»).....	118
Tabela 11: Avaliação dos desempenhos – tarefa 2/1ª aula ("interpretar")	136
Tabela 12: Avaliação dos desempenhos – tarefa 3/1ª aula ("interpretar")	136
Tabela 13: Avaliação dos desempenhos – tarefa 4/1ª aula ("interpretar")	136
Tabela 14: Avaliação dos desempenhos – tarefa 5/2ª aula ("interpretar")	137
Tabela 15: Avaliação dos desempenhos – tarefa 6/2ª aula ("interpretar")	137
Tabela 16: Avaliação dos desempenhos – tarefa 1/3ª aula ("interpretar")	139
Tabela 17: Avaliação dos desempenhos – tarefa 4/1ª aula ("reflectir e avaliar").....	141
Tabela 18: Avaliação dos desempenhos – tarefa 6/2ª aula ("reflectir e avaliar").....	142
Tabela 19: Avaliação dos desempenhos – tarefa 1/3ª aula ("reflectir e avaliar").....	142
Tabela 20: Avaliação dos desempenhos – tarefa 3/3ª aula ("reflectir e avaliar").....	143

Índice de gráficos

Gráfico 1: Questão 2.1. – respostas por nível de desempenho.....	106
Gráfico 2: Questão 6.1. – respostas por nível de desempenho.....	107
Gráfico 3: Questão 3.1. – respostas por nível de desempenho.....	110
Gráfico 4: Questão 4.1. – respostas por nível de desempenho.....	111
Gráfico 5: 8.1 i) - sinónimos mais próximos («criou-se-me»)	116
Gráfico 6: 8.1 i) - sinónimos mais distantes («criou-se-me»).....	116
Gráfico 7: 8.1 ii) - sinónimos mais próximos («senti»)	117
Gráfico 8: 8.1 ii) - sinónimos mais distantes («senti»).....	117
Gráfico 9: 8.1 iii) - sinónimos mais próximos («iluminassem»).....	118
Gráfico 10: 8.1 iii) - sinónimos mais distantes («iluminassem»)	118
Gráfico 11: Questões 2.2. e 3.2. – respostas por categoria considerada.....	121
Gráfico 12: Questão 4.1.1. i) – respostas por categoria considerada	122
Gráfico 13: Questão 4.1.1. iii) – respostas por categoria considerada.....	123
Gráfico 14: Questão 4.1.1. v) – respostas por categoria considerada	124
Gráfico 15: Questão 8.1.1. – respostas por categoria considerada	126
Gráfico 16: Questão 8.1.1. – classificação de respostas por nível de desempenho.....	127

Preâmbulo

Quando fui estagiária do Curso de Licenciatura em Ensino de Português e Francês, levei a cabo, pela primeira vez e em termos formais, o exercício de reflexão acerca do que eram as minhas expectativas de «*professora*», projectando-as num percurso profissional que desejava, e continuo a desejar vinte anos passados, assumindo a *incerteza* de traçados por que estes caminhos do humano se caracterizam — a *incerteza*¹ é a *aventura do conhecer e do agir* (Romei 1996²: XII) — no quadro da relação do homem com a sua finitude face ao desconhecido, em que a complexidade² se apresenta como um entrecruzamento de (infinitos) elementos que vão sendo perceptíveis holística e não atomisticamente, e que tão-pouco poderão ser descritos e explicados por si só. Já então fui tomando consciência das inquietudes que hoje em dia me levam cada vez mais a valorizar o papel da Língua Materna, não só na formação (inicial e contínua) do professor, mas, e principalmente, na sua dupla função (in)formativa e estruturadora, necessária ao desenvolvimento das competências comunicativa verbal, linguística e literária dos alunos, desenvolvimento esse decorrente de processos pedagógicos promotores da transposição das barreiras limitadoras do conhecimento de um mundo mágico construído de palavras, de pensamentos e ideias, de sentimentos e emoções, na plena assunção e defesa de que os *limites da sua linguagem significam os limites do seu próprio mundo*³.

Da experiência resultante das vivências em contacto com jovens dos Ensinos Básico e Secundário, vem-se consubstanciando uma preocupação minha e, genericamente, creio que de

¹ A propósito deste conceito de *incerteza*, este autor define dois paradigmas distintos: o *paradigma da certeza* e da racionalidade absoluta, em que tudo nos aparece já dado, bastando-nos descobri-lo, decifrando as regras constitutivas inseridas no 'real'; o *paradigma da incerteza* em que tudo está em construção, assumindo a realidade a forma da intencionalidade e do desejo contido nas hipóteses interpretativas de quem a observa e interroga, numa tentativa contínua de explicação fenomenológica, reconhecendo que «l'aumento di ciò che si conosce produce un aumento di ciò che non si conosce» (p. XII).

² Ainda segundo Piero Romei (*ibid.*: XII-XIII, *passim*), devemos conceber a *complexidade* como um sentido positivo no entendimento do mundo que observamos e não como um obstáculo dificultador desse mesmo entendimento, ou como uma propriedade em si existente no mundo: «Non sono le cose in sé a essere semplici o complesse: è chi le osserva, e il suo sistema di osservazione, a trovarle tali. La complessità sta nella congiunzione tra sistema osservato e sistema osservante, con i suoi scopi, le sue scelte, le sue chiavi di lettura, le sue capacità. Questo lascia intendere la singolarità di ogni realtà complessa, e la difficoltà dei tentativi di generalizzazione. (...) Non c'è una complessità, ma delle complessità; non c'è una sola via, ma molte vie alla complessità. (...) Si può (...) pensare a un «metodo della complessità», che propone di pensare senza chiudere i concetti, in un approccio multidimensionale, di continua investigazione del gioco continuo tra chiarezza e oscurità, tra certezza e incertezza che caratterizza le cose complesse.»

³ Temos presente, aqui, o princípio filosófico-linguístico wittgensteiniano, embora neste nosso trabalho não procedamos ao seu desenvolvimento.

todos os professores de Português, que se funda na deficiente aprendizagem, revelada pelos nossos alunos, de conhecimentos fulcrais quer no âmbito da Língua, quer no da Literatura:

Quantas vezes se verifica que o desconhecimento, por parte dos alunos, do significado de palavras fundamentais compromete a sua compreensão da mensagem, reduz a sua competência comunicativa?

Que muitos dos alunos têm não só dificuldade em interpretar e compreender textos, isto é, em traduzir por palavras o pensamento de outrem – revelando dificuldades ao nível da recepção textual –, mas também, em traduzir por palavras o seu próprio pensamento – revelando dificuldades ao nível da produção textual?

É tendo em consideração o eixo ensino/aprendizagem que o presente estudo se orienta num sentido mais específico, especializando-se, pois o enfoque é feito no que dá sentido aos actos de falar, ler e escrever: as palavras, ou seja, o léxico.

I. Introdução

1. Do Problema (contextualização, identificação)

Pela palavra amamos, pela palavra odiamos. Pela palavra abençoamos e condenamos. Pela palavra prometemos e nos comprometemos. Pela palavra asseguramos e mentimos, receamos e encorajamos, insinuamos e ofendemos, desculpamos e perdoamos. Pela palavra construímos, pela palavra nos emocionamos, pela palavra nos encontramos e nos desencontramos. Pela palavra vivemos. Pela palavra matamos.

Álvaro Gomes 1998:195-196

Se a Língua Materna é o *sistema modelizante primário* com que cada falante constrói a sua *visão do mundo*, com que cada falante constrói os textos *que dão sentido ao mundo*⁴, ou seja, que o torna possuidor de «um poderosíssimo instrumento de culturalização e socialização, de desenvolvimento cognitivo, de capacidade crítica, de apuramento da sensibilidade, de potenciação da fantasia lúdica e da criatividade, ao mesmo tempo que constitui o alicerce e o factor sinérgico da aprendizagem de outras disciplinas e de outros saberes» (Aguiar e Silva, 1989b: 21);

Se, de entre os códigos que constituem o *diassistema linguístico*, é o código léxico-gramatical aquele que mais implicado está (dada a centralidade que ocupa relativamente aos outros códigos), na capacidade de o falante *dominar*, simbólica e sapiencialmente, *o mundo*⁵;

Se entendermos que:

Ao nível da recepção textual, o itinerário interpretativo (decodificação) levado a cabo pelo receptor, é feito do 'exterior' (o texto/as palavras) para o 'interior' (o pensamento/os significados) – sendo este processo essencial a uma perspectiva semasiológica do tratamento do léxico;

Ao nível da produção textual (codificação), o itinerário levado a cabo é o inverso do anteriormente descrito, pois trata-se de procurar expressar por palavras (o 'exterior') o pensamento (o 'interior') – o que obriga ao tratamento do léxico numa perspectiva onomasiológica;

Ou seja, se entendermos que, no primeiro caso, se trata de uma interiorização do 'exterior' e, no segundo caso, de uma exteriorização do 'interior';

Qual deverá ser a posição, em face do exposto, do professor de Português?

⁴ «(...) il senso del mondo è il nostro discorso del mondo, che perciò all'uomo compete l'attività meravigliosa di dare senso al mondo» (Segre, 1977: 23).

⁵ «El que tiene lenguaje "tiene" el mundo» (Gadamer, 1977: 543).

Necessariamente, será a que consubstancie, na sua actividade na sala de aula, os pressupostos científico-metodológicos e pedagógicos que venham ao encontro do desenvolvimento de uma teoria fundamentada e fundamentante das opções que promovam, junto dos alunos, as aquisições essenciais para que *dominem o mundo*.

Assim, procurámos com este estudo abordar o seguinte problema:

Será que quanto mais o léxico for objecto de ensino na aula de Português em articulação com estratégias promotoras da compreensão leitora, tanto mais e melhor enriquecem os alunos o seu vocabulário, compreendem e produzem os textos que potenciam, alimentam e dão expressão às suas aprendizagens e ao seu *domínio* do mundo?

Uma vez que entendemos ser este o ponto de partida, por naturais limitações que um estudo como o que procuramos desenvolver encerra, obrigamo-nos a procurar especificar um pouco a abrangência do problema equacionado. Assim sendo, e dele decorrente, orientamos o presente trabalho no sentido de procurar responder à seguinte questão: Que relação se estabelece entre o domínio do vocabulário e a compreensão leitora no plano da recepção textual, i.e., como é afectada a compreensão leitora pelo conhecimento do vocabulário?

Atendendo à especificidade deste estudo, partimos de grupos distintos de questões investigativas. Um primeiro conjunto corresponde ao nosso fio organizador de grande parte das leituras efectuadas, a saber:

- . Tendo em conta o ensino e a aprendizagem de uma língua materna, que aspectos se destacam como essenciais no desempenho do professor de Português?
- . No âmbito quer dos estudos linguísticos, quer dos estudos literários, que contributos teóricos poderão servir-nos de enquadramento ao estudo do problema acima referido?
- . Qual a relação entre o léxico e a compreensão leitora?
- . É, ou não, o vocabulário um factor condicionador da compreensão na leitura?

O segundo conjunto de questões corresponde ao caminho que nos propusemos marcar na vertente metodológica, a saber:

- . Que aspectos devem ser tidos em consideração para uma abordagem científico-metodológica do léxico em articulação com o desenvolvimento da compreensão leitora?
- . Que implicações pedagógico-didácticas imbricam em tal abordagem?

Por fim, um conjunto de questões orientadas para a parte da componente empírica do estudo, focalizado nas competências e nos desempenhos dos alunos:

- . Um aluno que domina o vocabulário compreende o que lê, i.e., traduz por palavras o pensamento de outrem (recepção textual)?
- . Um aluno que domina o vocabulário traduz por palavras o seu próprio pensamento (produção textual) a propósito do que lê?
- . Que relação estabelecerá um aluno com as palavras, a nível do plano sensorial, psico-afectivo e cognitivo, na leitura de um texto?

No seguimento da apresentação do problema que nos propusemos estudar, apresentamos, no próximo ponto, os objectivos que nortearam este trabalho investigativo.

2. Objectivos e opções do Estudo

É nossa convicção que quanto mais se puser em prática o tratamento sistemático do léxico, auxiliado dos instrumentos pedagógico-didácticos necessários, entre os quais os dicionários (fica-nos o lamento de que na nossa língua não exista um *thesaurus*) e os glossários, mais *na aula de Português, a língua será simultaneamente o meio, o objecto e o objectivo* (Fonseca, F.I., 1994 [1987]: 131). Além do mais, para um aluno *ler um texto* (nomeadamente, um texto literário) ou *produzir um texto*, o professor deverá auxiliá-lo, forçosamente, a ter maior mestria no domínio da própria língua materna: esta mestria corresponderá ao domínio dos códigos constitutivos do diassistema linguístico, nomeadamente, daquele que, de entre os outros, é o que operacionaliza as relações fundamentais para a aquisição dessa mestria – o código léxico-gramatical. Esta abordagem só fará pleno sentido se, cumulativamente, estiver no horizonte pedagógico do docente o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Como propósito da elaboração desta dissertação esteve sempre presente um objectivo — contribuir para a procura de processos promotores do aprofundamento das competências de comunicação verbal, linguística e literária, dos alunos —, conscientes de que na actividade docente, como em tudo no que ao humano diz respeito, não há soluções estabilizadas e deterministicamente definidas, nem tão-pouco conclusas: Comprometer-se-ia a “mecânica” do fluxo e refluxo da contínua e imparável descoberta da solução de problemas, daí assumir-se o presente estudo como uma caminhada em permanente e transformada construção.

Todavia, para podermos dar consecução ao objectivo geral que nos orienta, definimos como objectivos específicos os seguintes:

- Diagnosticar práticas de leitura de alunos de uma turma de 11º ano de Português, a partir dos seus desempenhos ao nível das competências *extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar*;
- Explorar as relações entre vocabulário e compreensão leitora ao nível das competências *extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar*, no quadro de um programa pedagógico-didáctico de intervenção.

De forma a validar as opções tomadas, a investigação faz um enfoque de ordem mais geral no contributo e influência do sistema modelizante primário e do sistema modelizante secundário na construção de modelos pedagógico-didácticos que operacionalizam o processo de ensino e de aprendizagem do Português, pois, tal como refere Aguiar e Silva, «(...) da necessária relação ontológica entre linguagem verbal e literatura, da fundamental implicação ôntica do texto linguístico no texto literário, há razões substantivas para que entre a linguística geral e a poética se institua uma interdisciplinaridade privilegiada» (1977: 149).

No plano metodológico de execução, na sua vertente mais específica, este estudo partiu da leitura de diversas publicações e estudos no âmbito da relação entre conhecimento do vocabulário e compreensão leitora no quadro de aplicação pedagógico-didáctica.

Para a construção do quadro metodológico em que se estrutura o processo de investigação, foram tidos em linha de conta três vectores que consideramos essenciais: i) a organização triádica (sistema observante, sistema de observação, sistema observado) desse mesmo quadro com base na assunção do princípio de que se observa, se analisa e se avalia sujeitos, na perspectiva de sujeitos e obtendo dados recolhidos por sujeitos, logo, num princípio de reconhecimento da presença da subjectivação em torno das práticas pedagógicas; ii) a construção da estrutura de observação e avaliação dos desempenhos dos alunos com base em competências e escalas definidas a partir de estudos internacionais que as validam; iii) a experiência pessoal quanto ao desenvolvimento da prática pedagógico-didáctica e da organização lectiva das aprendizagens em curso, tendo sido uma opção consciente a aplicação do programa pedagógico-didáctico ao grupo-turma na sua globalidade, não sendo objecto da nossa intervenção o desempenho individual de cada aluno. No seguimento do anteriormente enunciado, apresentamos, no próximo capítulo, o enquadramento teórico que suporta o nosso estudo.

II. Enquadramento teórico do estudo

Vários autores (Aguiar e Silva, 1989; Amor, 1993; Baptista, 1982, 1990; Castro, 1989; Fonseca, F.I. 1986, 1994; Gomes, 1990; Pereira, 1992; Santos, 1988; Sequeira, 1991) entendem ser primordial para o desempenho do professor de Português, um aprofundamento nos domínios teórico e prático dos estudos linguísticos e dos estudos literários. Desse aprofundamento, importará retirar um contributo para o aperfeiçoamento de modelos pedagógico-didáticos que operacionalizam o processo do ensino e da aprendizagem da Língua e da Literatura. Assim, atendendo às necessidades de fundamentação teórica⁶ deste estudo (fundamentação essa centrada, essencialmente, no aspecto específico que é por ele visado, mas que procurou, necessariamente, abranger outros aspectos que nele imbricam), esta parte está estruturada em dois momentos distintos: o primeiro traduz o enfoque, numa abordagem de ordem mais geral, sendo uma viagem em arco, sempre em construção, no âmbito dos estudos linguísticos e dos estudos literários; o segundo, de ordem mais específica, é um enfoque nas questões metodológicas e pedagógico-didáticas do ensino e da aprendizagem do vocabulário e suas inter-relações com a competência leitora (nomeadamente, a recepção de textos literários).

Convém clarificar que o primeiro momento se inicia com a perspectiva semiótico-linguística antes da semiótico-literária atendendo, essencialmente, ao facto de que consideramos o sistema linguístico como sistema modelizante primário e o sistema literário como um dos sistemas modelizantes secundários, no quadro de abordagem dos sistemas semióticos. Tendo a sua génese na hipótese de Sapir-Whorf – a representação do mundo e a cultura de uma comunidade são organizadas em conformidade com a língua dessa comunidade –, é a partir dos estudos desenvolvidos pela escola de Tartu que tais conceitos ganham destacado relevo, nomeadamente, com as definições propostas por Lotman & Uspenskij (1975). O conceito de sistema modelizante do mundo é fulcral para a semiótica soviética daí que o seu objecto de estudo seja os modelos do mundo que o homem constrói, entre os quais se encontram a língua e a literatura⁷. De seguida, apresentamos o produto das nossas leituras visando perspectivar o léxico no quadro da teoria semiótico-linguística, as quais entendemos como sendo representativas do nosso suporte teórico.

⁶ Procurámos que a nossa perspectiva integrasse uma abordagem teórica coerente, atinente aos pressupostos mais consensuais entre a comunidade científica, sem deixarmos de vista o caminho investigativo que pretendemos marcar.

⁷ Os conceitos aqui referidos encontram-se explicitados em cada uma das partes constantes desta fundamentação teórica. A respeito dos sistemas semióticos modelizantes primário e secundário, veja-se, também, Aguiar e Silva 1984: 90 e sgts.

1. Do léxico numa perspectiva de teorização semiótico-linguística: a centralidade da *palavra*

(...) l'expansion du domaine de la linguistique sera à l'image d'un voyage autour du monde: on peut s'arrêter dans chaque port, sans pour autant parvenir à saisir, dans aucun d'entre eux, la saveur et la chaleur de la vie.

Dell Hymes (1984: 12)

Desde já, torna-se necessária uma clarificação de um 'território' conceptual e terminológico no âmbito teórico dos estudos linguísticos, cujas definições nem sempre se apresentam de forma consensual e no qual assenta a perspectiva semiótica de abordagem do léxico no quadro do modelo sistémico-funcional (que enforma o presente estudo), tendo por vectores essenciais, os conceitos de linguagem/língua, signo, sistema modelizante primário, competência linguística e competência de comunicação verbal, vindo ao encontro de uma concepção da linguagem humana como horizonte de uma ontologia hermenêutica, tal como no-la apresenta Hans-Georg Gadamer (cf. 1977 [1975⁴]: 526-585). Se «O mundo é uma proposta muda para que falada exista» (Vergílio Ferreira, 1978: 290): que 'mundo' seria este sem a palavra para lhe dar cor e voz?

Entendendo que «as palavras são a unidade central com que se trabalha» (Lepschy, 1984^b: 156) e que estas são «os objectos linguísticos que constituem o léxico» (id. *ibid.*), é com palavras que construímos o nosso discurso acerca do mundo e lhe damos sentido (cf. Segre, 1977: 23), ou, no dizer de S. Tomás de Aquino (*apud* Gadamer, 1977: 511), para o conhecimento a palavra é como a luz na qual se torna visível a cor. Em particular, esta forma de comunicação, a comunicação verbal, é essencial para a perpetuação da própria humanidade e da sua cultura⁸, no sentido aristotélico de que o Homem é o único animal dotado de palavra, ou como nos diz Charles Morris (1971: 17) «Men are the dominant sign-using animals».

· *Da relação linguagem/língua e conhecimento do mundo*

Dos pressupostos anteriormente enunciados, resultou a procura de um caminho que permitisse fundamentar a importância da *linguagem verbal* como marca ôntica distintiva por excelência à escala da biosfera, como *energia*⁹ criadora e dinâmica, no sentido humboldtiano do termo. É a

⁸ «Nessuno metterà in dubbio l'importanza della presenza nel centro del sistema della cultura di una così possente fonte di strutturalità come lo è la lingua» (Lotman & Uspenskij, 1975: 65).

⁹ «La lengua misma no es una obra (ergon) sino una actividad (energeia). Por eso su verdadera definición no puede ser sino genética. Pues ella es el siempre reiniciado trabajo del espíritu de volver el sonido articulado capaz de expresar idea» (Humboldt, 1990 [1836]: 65).

partir da sua leitura de Humboldt¹⁰ que Gadamer, na sua obra *Wahrheit und Methode*¹¹, nos leva à descoberta da indissociabilidade entre a *força linguística (enérgeia)* e a *experiência hermenêutica*: «La forma lingüística y el contenido trasmitido no pueden separarse en la experiencia hermenéutica. Si cada lengua es una acepción del mundo, no lo es tanto en su calidad de representante de un determinado tipo de lengua (que es como considera la lengua el lingüista), sino en virtud de aquello que se ha hablado y trasmitido en ella» (1977: 529).

Centremo-nos no desenvolvimento da relação entre *linguagem/língua* e *sentido do mundo* que leva Gadamer (1977), nessa sua procura de «ganar un horizonte adecuado para la lingüisticidad de la experiencia hermenéutica» (p. 531), a afirmar que «El que tiene lenguaje “tiene” el mundo» (p. 543). Da concepção humboldtiana das línguas como acepções do mundo, interpretando-a, diz-nos Gadamer que a linguagem não é só uma das dotações de que está apetrechado o homem, mas é nela que se baseia e se representa o facto de que simplesmente os homens tenham mundo, mundo este cuja existência está constituída linguisticamente, assumindo uma forma segundo a qual só para o homem tem cabimento e para mais nenhum outro ser vivo. Se, por um lado, a linguagem afirma uma espécie de existência autónoma face a um falante de uma língua, levando-o a uma determinada relação com o mundo, por outro lado, a linguagem já não afirma uma existência autónoma face ao mundo que fala através dela — «No sólo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje: el lenguaje sólo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo. La humanidad originaria del lenguaje significa, pues, al mismo tiempo la lingüisticidad originaria del estar-en-el-mundo del hombre» (ibid. p. 531).

O mundo enquanto mundo, só existe plasmado linguisticamente, daí que para o homem o facto de poder nomeá-lo, dentro dos limites que a linguagem abre ou fecha, corresponda à assunção do que o torna Ser — a linguagem é a característica distintiva do comportamento do homem face ao mundo. Quanto à ideia expressa de que os homens “têm mundo”, concordamos com Gadamer, já que para si “ter mundo” quer dizer *comportar-se relativamente ao mundo*¹². E clarifica que «comportarse respecto al mundo exige a su vez que uno se mantenga tan libre frente a lo que le sale al encuentro desde el mundo que logre ponerlo ante sí tal como es. Esta

¹⁰ *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1836)

¹¹ *Verdad y Metodo*, na tradução espanhola de que nos servimos.

¹² Diz-nos Onésimo Teotónio de Almeida, a propósito da célebre frase de Fernando Pessoa «a minha Pátria é a Língua Portuguesa», que «Pessoa reconhece-se na sua língua e nela se sente em casa» sendo um fenómeno vivenciado pelos emigrantes este «relacionamento com a língua da nossa casa», acrescentando mais adiante neste seu texto e em nota de rodapé (11) que por vezes é exagerado o «papel atribuído à língua na formulação das nossas ideias e até mesmo na nossa concepção do mundo» (Onésimo Teotónio Almeida, texto publicado na *Revista da Faculdade de Letras*, nº 21-22 – 5ª Série, 1996/1997, pp. 15-21, acedido em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio59.htm>)

capacidad es tanto de tener mundo como tener lenguaje. Con ello el concepto del *mundo* se nos muestra en oposición al de *entorno* tal como conviene a todos los seres vivos en el mundo» (ibid., p. 532).

Parecendo-nos estar nesta linha de pensamento, dizem-nos Jesús Arribas & Galo Yagüe: «(...) el lenguaje no es sólo instrumento de comunicación interpersonal. Es, además, un medio de representación del mundo» (1994: 8). Daqui podemos concluir, apoiando-nos em Aguiar e Silva (1984), que «todo o comportamento do homem é um *comportamento sógnico* e pode-se postular, por conseguinte, como “um axioma metacomunicacional da pragmática da comunicação: *não se pode não comunicar*”» (p. 185). Surge-nos, ainda neste ponto, uma perspetivação ecossistémica do ‘mundo óntico’ (*antroposfera*) que não reduz, segundo Gadamer (1977: 533), as inter-relações do homem ao seu entorno, pela razão de que o homem *tem linguagem e tem mundo*. Este poder libertador da linguagem é o que permite ao homem elevar-se do próprio mundo e esta elevação tem cabimento na medida em que mais do que adaptar-se e sobreviver na esfera biológica em que se integra (*biosfera*), o homem vive num domínio espaço-temporal no qual todo o sistema sógnico pode funcionar e se realizam os processos comunicativos (*verbo-semiosfera*): a assunção de um comportamento livre e distanciado por parte do homem face ao seu entorno, decorre do facto de que a sua realização é sempre linguística.

Não parece que faça sentido entender aqui “ter linguagem” por algo que não corresponda ao domínio efectivo de uma qualquer língua histórica, pois a linguagem, enquanto capacidade universal e potencial, só se realiza na concretude do uso de uma língua. Só assim se compreende que Gadamer afirme que «el lenguaje humano debe pensarse como un proceso vital particular y único por el hecho de que en el entendimiento lingüístico se hace manifiesto el “mundo”. (...) El mundo es el suelo común, no hollado por nadie y reconocido por todos, que une a todos los que hablan entre sí. Todas las formas de la comunidad de vida humana son formas de comunidad lingüística, más aún, hacen lenguaje. Pues el lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación. Sólo adquiere su realidad en la realización del mutuo entendimiento. Por eso no es un simple medio para el entendimiento» (1977: 535, *passim*). Também não podemos entender que o homem esteja confinado, por exclusão derivada da sua vinculação linguística, ao domínio de uma só língua histórica¹³. Gadamer, ao mostrar-nos como o homem se

¹³ A este propósito, refira-se o “*Portfolio Europeu de Línguas*” enquanto instrumento concebido pelo Conselho da Europa (cf. <http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista2/portfolioeuropeulinguas.htm>), baseado no Quadro Europeu Comum de Referência. Sendo um documento europeu oficial, visa apoiar os cidadãos em situações de mobilidade, nele apresentando e descrevendo as competências em línguas estrangeiras adquiridas tanto em contexto de educação formal, como em qualquer outra situação vivencial. Assim, entendemos que este instrumento

eleva do próprio mundo (não estando coarctado ao seu entorno), ao referir que os mundos históricos (sendo distintos entre si e do mundo actual) são sempre um mundo humano, ou seja, um mundo constituído linguisticamente, ao dar-nos o exemplo de viajantes que somos e que, regressando a casa, trazemos sempre novas experiências, Gadamer, dizíamos, parece querer deixar bem clara a ênfase que coloca na matização das acepções linguísticas do mundo como forma potencial e infinita da capacidade criadora e dinâmica do homem ao fazer uso de meios finitos. De facto, em consonância com este filósofo, pode-se dizer que «en cada lengua hay una referencia inmediata a la infinitud de lo que es. Tener lenguaje significa precisamente tener un modo de ser completamente distinto de la vinculación de los animales a su entorno. Cuando los hombres aprenden lenguas extrañas no alteran su relación con el mundo como lo haría un animal acuático que se convirtiera en terrestre; sino que mantienen su propia relación con el mundo y la amplían y enriquecen con los mundos lingüísticos extraños. El que tiene lenguaje “tiene” el mundo» (*id. ibid.*, p. 543).

· *Da definição de língua*

Assim, no seguimento do anteriormente exposto e partilhando da concepção de Eugenio Coseriu (1977: 13-15, *passim*), a linguagem apresenta-se-nos como uma actividade humana específica, distinguindo-se das demais actividades expressivas através do que constitui a sua essência: o falar com o outro, o diálogo¹⁴. “Ter linguagem” é, portanto, falar uma língua, é fazer uso verbalizado de uma técnica determinada e condicionada historicamente: «Las lenguas son, en efecto, técnicas históricas del lenguaje y, en la medida en que se hallan establecidas como tradiciones firmes y peculiares, reconocidas por sus propios hablantes y por los hablantes de otras lenguas, suelen designarse mediante adjetivos “propios” que las identifican históricamente (...)» (*id. ibid.*: 16). Indo ao encontro desta concepção, diz-nos Aguiar e Silva (1984: 184-5) que «toda a linguagem é um fenómeno *institucional* e *intersubjectivo* – independentemente da natureza dos sinais nela existentes – e toda a língua em que a linguagem se consubstancia e particulariza possui um carácter constitutivamente público, representa um saber técnico comunitário que só é exercitado e só funciona num espaço histórico-social». Também Coseriu

consubstancia o princípio filosófico, sublinhada que fica a ideia de que, fruto da sua mobilidade transnacional, o homem é impelido a ser multilingue.

¹⁴ Coseriu chama a atenção no sentido de que não é aceitável inferir que «la esencia del lenguaje reside simplemente en la comunicación práctica, en el “exigir algo del otro”, en el llevar al otro a hacer algo por nosotros o en nuestro lugar» (*op. cit.* p.16).

(1977: 20-1) entende a linguagem e as línguas como ‘*enérgeia*’¹⁵, no sentido de Humboldt, concepção que utiliza de forma a evitar o que considera de «aporía de lo sincrónico (“funcionamiento de la lengua”) y lo diacrónico (“cambio lingüístico”)». Para Coseriu, esta distinção não tem cabimento ao considerar-se a linguagem como ‘*enérgeia*’, pois em seu entender «el funcionamiento de las reglas y el “cambio lingüístico” no son, en la lengua misma, dos momentos, sino un solo» (1977: 22). Este seu entendimento parece-nos pôr em questão dois conceitos que, à época, foram considerados inovadores, conceitos propostos por Saussure e que Chomsky subscreve: diacronia e sincronia. O conceito de “cronótopo” apresentado por Bakhtin (1987: 237-238) na sua obra *Esthétique et théorie du roman*, pese embora aplicado no âmbito da teoria literária, em nosso entendimento, aproxima-se desta visão de Coseriu de impossibilidade de separação do funcionamento das regras constitutivas de uma língua e o seu uso (“cambio lingüístico”), na medida em que não parece possível proceder à dissociação/indissolubilidade da relação tempo-espço, daí podendo introduzir-se, a nosso ver, o conceito de ‘cronotopia’ — a língua, enquanto técnica histórica determinada, configura-se no seu uso num determinado momento de espaço-tempo, bem como este se projecta retro e prospectivamente: uma língua é o que é nesse momento, mas também é o que já foi, podendo, prospectivamente, antecipar-se o que virá a ser, na medida em que, enquanto sistema aberto, a língua *pode vir a ser*.

Por outro lado, em Lotman (1998: 63, sgts.) encontramos uma perspectiva um tanto divergente da de Coseriu: parte dos estudos de Jakobson¹⁶ para demonstrar o valor metódico da oposição estático/dinâmico (e por extensão, sincronia/diacronia) enquanto aspectos da descrição do sistema semiótico, considerando que a descrição estrutural se constrói tendo em linha de conta elementos sistémicos (intra-sistémicos) e extra-sistémicos (estes últimos, tendencialmente e dada a sua instabilidade e irregularidade, vão sendo eliminados ao longo do percurso descritivo). No que respeita tal oposição, afirma: «Cabe suponer que la estaticidad que sigue sintiéndose en

¹⁵ Vejamos a passagem da obra de Coseriu em que o linguista explicita esta concepção: «Entender el lenguaje como *enérgeia* significa, en consecuencia, considerarlo como actividad creadora en *todas* sus formas. *Enérgeia* es tanto el lenguaje en general como el lenguaje en cuanto habla. Todo acto de hablar es, en alguna medida, un acto creador; de ahí la necesidad de acudir a los contextos y a la situación del hablar en la interpretación de cualquier acto lingüístico (...). Pero *enérgeia* son también las lenguas, que no son sino modalidades particulares del lenguaje en cuanto determinado históricamente. Por ello también las lenguas hay que interpretarlas en sentido dinámico» (*ibid.* 21, *passim*).

¹⁶ «R. O. Jakobson escribió: “Sería un serio error afirmar que sincronía y estática son sinónimos. El corte estático es una ficción: es sólo un procedimiento científico auxiliar y no un modo específico de existencia. Podemos examinar la percepción de un filme no sólo diacrónicamente, sino también sincrónicamente: sin embargo, el aspecto sincrónico del filme en modo alguno es idéntico a un cuadro aislado, recortado del filme. La percepción del movimiento está presente hasta en el aspecto sincrónico del filme. Exactamente así mismo son las cosas con el lenguaje» (Lotman, 1998: 64).

toda una serie de descripciones semióticas, no es un resultado de la insuficiencia de los esfuerzos de tal o cual científico, sino que se deriva de algunas particularidades raigales de la metódica de descripción. Sin un análisis meticuloso de por qué el hecho mismo de la descripción convierte un objeto dinámico en un modelo estático, y sin la introducción de los correspondientes correctivos en la metódica del análisis científico, la aspiración a construir modelos dinámicos puede quedarse en el terreno de los buenos deseos» (*id. ibid.*, p. 65).

Para Coseriu (1977: 22-28, *passim*), o poder criador e dinâmico da linguagem (enquanto conhecimento e forma de fixação e objectivação do saber) não nos permite conceber a língua como um produto estático (uma «cosa hecha»), como um sistema fechado, mas como um sistema de produção (um conjunto de «modos de hacer»), como uma permanente sistematização, tendo a linguagem por função primordial uma função significativa, função esta que não pode ser reduzida ou equiparada à ideia de instrumentalidade, de instrumento do pensamento racional ou lógico ou da vida prática, mas que deve ser entendida do ponto de vista da linguagem como 'enérgeia', como actividade criadora: a língua é um sistema de emprego, criação e expressão de signos em constante mutação.

O ponto de vista anteriormente enunciado corresponde, em nosso entender, ao que teoricamente é mais defensável, pelo que o perfilhamos. Além do mais, entender a língua como actividade criadora e como sistema modelizante primário, permite-nos articular tal perspectiva com o modelo sistémico-funcional no qual se enquadra o presente estudo.

Assim, centremo-nos nos aspectos que caracterizam, *grosso modo*, o *modelo sistémico-funcional*¹⁷ proposto por Halliday (1979), na medida em que importa saber «what language can do, or rather in what the speaker, child or adult, can do with it» (Halliday, 1979: 16). Este modelo é construído a partir de uma *concepção funcional*¹⁸ da língua, tendo em conta um enquadramento semiótico-social. Explica-nos Halliday (1979) que a linguagem surge na vida das pessoas através de uma progressiva construção de significados que ocorre no entorno social do indivíduo (a família, os amigos, primeiramente), constituindo um meio de reflectir e agir sobre a realidade:

¹⁷ Diz-nos Halliday: «a functional theory is not a theory about mental processes involved in the learning of the mother tongue; it is a theory about the social processes involved. (...) In this perspective, language is a form of interaction, and it is learnt through interaction; this, essentially, is what makes it possible for culture to be transmitted from one generation to the next» (1979: 18, *passim*).

¹⁸ Sobre a teoria das *funções da linguagem* concebida por Halliday, veja-se Aguiar e Silva 1984: 74-5, em nota de rodapé (71).

A child creates, first his child tongue, then his mother tongue, in interaction with that little coterie of people who constitute his meaning group. In this sense, language is a product of the social process.

A child learning language is at the same time learning other things through language – building up a picture of the reality that is around him and inside him. In this process, which is also a social process, the construal of reality is inseparable from the construal of the semantic system in which the reality is encoded. In this sense, language is a shared meaning potential, at once both a part of experience and an intersubjective interpretation of experience. (1979: 1)

Este processo social de construção de significados e aprendizagem da língua constitui a gênese das variações de registo¹⁹ linguístico (*'register variation'*), na medida em que o que fazemos é afectado pelo que somos. Tendo em linha de conta a especificidade do nosso trabalho, pese embora o interesse que este aspecto nos suscita, não nos alongaremos na abordagem das *variações linguísticas*²⁰.

Dada a heterogeneidade semiótica da língua, Halliday concebe-a como um *díassistema*, ou um *sistema de sistemas*, composto por três sistemas ou estratos: (i) o sistema semântico; (ii) o sistema léxico-gramatical; (iii) o sistema fonológico. Vejamos como o linguista, muito sumariamente, nos explicita cada um dos sistemas/estratos:

Language is being regarded as the encoding of a 'behaviour potential' into a 'meaning potential'; that is, as a means of expressing what the human organism 'can do', in interaction with other human organisms, by turning it into what he 'can mean'. What he can mean (the semantic system) is, in turn, encoded into what he 'can say' (the lexicogrammatical system, or grammar and vocabulary); to use our own folk-linguistic terminology, meanings are expressed in wordings. Wordings are, finally, recoded into sounds (...) or spellings (the phonological and orthographic systems). (1979: 21)

No dizer de Aguiar e Silva (1984: 98), «significa que a língua como *sistema*, analisada sob uma perspectiva *intra-organísmica*, possui um código heterogéneo e multiforme, que compreende um código semântico, um código léxico-gramatical e um código fonológico – três códigos diferenciados, mas solidários sob o ponto de vista sistémico-funcional, pois cada sistema ou estrato *realiza* o sistema ou estrato superior».

Em síntese, fazendo o enfoque no aspecto que nos importa para o estudo, o estrato do sistema léxico-gramatical é essencial para a codificação do sistema semântico, pelo que o léxico detém um papel central na operacionalização de todo o processo semiótico (codificação, decodificação e transcodificação), pois só assim se entende que «there is a relation of realization between the

¹⁹ Acerca da noção de *registo*, v. Halliday op.cit., p. 185 e Aguiar e Silva op.cit., p. 100.

²⁰ V. Aguiar e Silva *ibid.*: 99-100. Tendo em conta este autor, não nos é alheia a referência às relações de implicação da constituição do sistema e código literários sobre o sistema e o código linguístico, nomeadamente no que concerne o aspecto específico das *variações linguísticas*. A este respeito, lembramos aqui o exemplo paradigmático da obra aquiliana.

semantic system and the lexicogrammatical system, so that *can say* is the *realization* of *can mean*» (Halliday, 1979: 39).

· *Da língua como sistema de signos (sistema semiótico modelizante primário)*

Partindo da concepção de língua enquanto diassistema, ou seja, um conjunto de sistemas²¹, cabe, neste momento, proceder ao desenvolvimento de dois conceitos-chave — o de ‘função sógnica’ e o de ‘signo’ —, para consubstanciar tal entendimento: «From the interconnectedness of events on the one hand, and the interconnectedness of actions on the other, signs become interconnected, and language as a system of signs arises» (Morris, 1971: 27).

Se o mundo das coisas é dado ao homem, também, através da configuração linguística²²; se a relação entre os homens decorre do facto de que a linguagem é um fenómeno institucional (uma técnica histórica com regras e convenções específicas) e intersubjectivo (enquanto *logos* intersubjectivo, a linguagem é forma e expressão da historicidade do homem nas suas dimensões sujeito-objecto e sujeito-sujeito²³); se a linguagem se apresenta sempre como língua (cuja essência reside no “falar com o outro” através de um código), não parece que restem dúvidas quanto ao papel mediador exercido pela função sógnica (simultaneamente, emprego e criação de signos), na acepção linguística do mundo/do outro: é a função sógnica que permite estabelecer relações entre o “eu” e as distintas realidades (empíricas ou ficcionais) – o processo de comunicação – e construir o sistema de significação que lhe dá sustentação – o código. Na esteira de Benveniste (1966)²⁴, podemos dizer que a linguagem representa a forma mais elevada de uma faculdade inerente à condição humana: a faculdade de ‘simbolizar’, isto é, a faculdade de representar o ‘real’ através de um signo e de compreender o signo como representante do ‘real’, estabelecendo deste modo uma relação de significação entre qualquer coisa e qualquer outra coisa. A capacidade simbólica mostra-nos que não existe uma relação natural imediata e directa entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem, daí que tal capacidade seja necessária como intermediário, tornando possível ao Homem o poder de pensar. Assim, melhor se entenderá que a função sógnica, enquanto função mediadora, decorra

²¹ Veja-se, a propósito da definição e características do conceito de *sistema*, Gomes 1987:24-6.

²² «Human civilization is dependent upon signs and systems of signs, and the human mind is inseparable from the functioning of signs – if indeed mentally is not to be identified with such functioning». (Morris, 1971: 17)

²³ Cf. Coseriu, 1977: 32.

²⁴ *Apud* Paul Ricoeur (1972). «Langage (Philosophies du)». *In* Encyclopaedia Universalis 13, p. 438

do princípio explicativo contido numa antiga definição já usada pelos gramáticos helenistas e recuperada pelos teóricos medievais — *aliquid stat pro aliquo*²⁵.

Explica-nos Umberto Eco (1984: 6-7, passim) que o homem nunca tem o universo inteiro à sua disposição, pelo que para se poder mover nesse universo e falar dele aos outros homens, é obrigado a usar entidades materiais presentes para indicar alguma coisa que não existe. Podemos entender a definição “*aliquid stat pro aliquo*” no sentido de que há uma presença de algo que remete a alguma coisa que não está presente. Esta mesma definição, ainda segundo U. Eco, identifica-se com a de Peirce quando este designava um signo como sendo «everything wich stands to somebody for something else in some respect or capacity (tudo aquilo que, aos olhos de alguém, está no lugar de alguma coisa sob algum aspecto ou capacidade)» (Eco, 1984:7)²⁶. Centremo-nos na definição de signo, segundo Peirce (*apud* Jensen, 1995: 21):

A sign, or *representamen*²⁷, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the *interpretant* of the first sign. The sign stands for something, its *object*.

(CP 2.228)

Jensen (1995), interpretando a definição de Peirce, refere a importância do papel mediador do signo para o pensamento, a percepção e a interacção com a realidade, já que através dos sentidos não conseguimos ter acesso a qualquer realidade, em bruto, dos factos²⁸. Este seu entendimento da definição peirciana de signo reenvia-nos para os conceitos de objecto presente e objecto ausente enunciados por U. Eco, aos quais faremos referência mais adiante. Os

²⁵ Trad.: *alguma coisa está no lugar de outra*. A este propósito cabe fazer aqui referência a Gomes (1998:73): «O signo é, com efeito, uma espécie de número *dois*, que está do lado do *vice-*, que institui mas sobretudo substitui. É, em si mesmo, uma espécie de espelho que, se de algum modo produz, basicamente reproduz uma entidade *primeira e primária* (o *referente*) que apresenta e representa. Por isso ele tem sido definido como “*aliquid [quod] stat pro aliquo*”. É essa dimensão especular que instala o signo na figura de Narciso».

²⁶ Esta tradução, no dizer do próprio Eco, é a tradução possível dado que «Peirce escrevia num inglês incrivelmente feio e com tais deslizes gramaticais que jamais poderá ser bem traduzido» (*ibid.*).

²⁷ Não querendo insistir na diferença entre os termos *signo* e *representamen*, U. Eco (1983: 30, nota de rodapé 1) diz-nos que “Em 1.540 Peirce estabelece uma diferença entre signo e representamen: parece que queria dar a entender por «signo» a expressão como ocorrência usada no processo concreto de comunicação, e por [representamen] o tipo a que o código confere um certo significado correspondente através dos interpretantes capazes de o traduzir. Ou então, entende por signo os artificios explicitamente comunicativos, e por representamen todo o objecto correlacionável a um conteúdo, mesmo que não seja emitido intencionalmente”; conclui que tal distinção pode ser lida «como o reconhecimento de uma diferença entre processos concretos de comunicação e as relações abstractas de significação».

²⁸ Esta leitura da relação signo/realidade põe a perspectiva dual de Kant em questão; é o próprio Jensen quem no-lo diz (p. 22): «The implication of Peircean semiotics for *epistemology* is that categories of human reasoning are not imposed on minimal sense data, as suggested by Kant; rather, all phenomena are always already conceptualized and subject to semiosis. Consciousness is not a “skin, a separate tissue, overlying an unconscious region of the occult nature, mind, soul, or physiological basis” (Peirce, 1955: 291). With his triadic model of experience, Peirce proposed to transcend the dualism persisting in Kant, by incorporating the interpreting agent into the general category of signs. Our sense of self, according to Peirce, is the indirect, cumulative result of numerous semioses whose consistency suggests a subjective center. Human consciousness can be understood as a “man-sign” (Peirce, 1958: 71)».

restantes elementos componentes da relação triádica peirciana são explicitados por Jensen (*ibid.*, pp. 21-24) que faz particular enfoque na noção de *interpretante* no quadro do processo de semiose²⁹. Assim, de uma forma abreviada, apresenta-nos:

- . Os *objectos* – incluem tanto entidades físicas, ideias, acções, como os discursos que podem ser referidos igualmente como *objectos* no sentido gramatical³⁰;
- . Os *interpretantes* – são os *signos* através dos quais as pessoas se orientam para e interagem com a realidade de diversas coisas, eventos e discursos (não podemos confundir *interpretante* com *intérprete* ou com a essência que representa o conteúdo do pensamento da pessoa); sendo um *signo*, o *interpretante* suscita outro *interpretante* e assim sucessivamente até ao infinito³¹ – este é o princípio essencial ao processo semiótico.

A interpretação é entendida por Jensen como sendo um processo contínuo da interacção humana com a realidade, mais do que sendo um acto único de interiorização, através de signos, dos fenómenos externos, entendimento esse que o leva a afirmar que «signs are not what we know, but how we come to know what we can justify saying we know» (1995: 22)³².

No seguimento do exposto, retomemos U. Eco no que respeita os conceitos de *objecto presente* e *objecto ausente*. Diz-nos Eco (1984) que se relativamente a uma palavra, um desenho, temos habitualmente ideias bastante claras quanto ao que é o *objecto presente*, «desde logo as idéias tornam-se mais confusas quando nos perguntamos, diante de um livro, o que é o objeto presente: é a soma de tantos pequenos objetos presentes, chamados “palavras” ou, como diríamos atualmente, a unidade textual que está por alguma outra coisa?» (*ibid.*, p.7). Relativamente ao *objecto ausente*, torna-se mais difícil de explicitar: «em primeiro lugar porque

²⁹ O processo de semiose é «todo o processo em que algo (*veículo signico*) funciona como sinal de um *designatum* (aquilo a que o sinal se refere), produzindo um determinado efeito ou suscitando uma determinada resposta (*interpretante*) nos agentes (*intérpretes*) do processo semiótico» (Aguiar e Silva, 1984: 181).

³⁰ Em *Lector in fabula* (1983), de Umberto Eco, encontramos uma leitura que nos parece ser algo divergente desta de Jensen, leitura essa que nos permite explicitar mais rigorosamente o pensamento de Peirce no que concerne ao *objecto*. Assim, diz-nos U. Eco que «o objecto não é necessariamente uma coisa ou um estado do mundo: é sim uma regra, uma lei, uma prescrição (poderíamos dizer uma instrução semântica). É a descrição operativa de uma classe de experiências possíveis. (...) Há um *Objecto Dinâmico* que, “de qualquer modo obriga a determinar o signo pela sua representação”, e há um *Objecto Imediato* que é “o objecto como o próprio signo o representa, cujo Ser depende, pois, da Representação que dele é dada no Signo» (1983: 31).

³¹ Recordamos aqui a concepção de *língua* como *enérgeia*, ou seja, uma actividade “livre” cujo objecto é *infinito*, dado que nos parece existir uma similitude com o próprio processo semiótico tal qual é concebido, donde se sustenta teoricamente o nosso enquadramento do léxico numa perspectiva semiótico-linguística.

³² Não podemos deixar de aludir aqui à concepção funcional da língua, tendo em conta o seu enquadramento social, tal como no-la apresenta Halliday e à qual fazemos referência neste trabalho, pois se para Jensen os signos são um meio de acesso ao conhecimento do que dizemos saber, é porque a língua enquanto sistema de signos consubstancia «what language can do, or rather in what the speaker, child or adult, can do with it» (Halliday, 1979: 16)

não sabemos se é um objeto, e depois porque não sabemos qual seja o modo dessa ausência» (*ibid.*, p 7). Na tentativa de demonstrar a importância deste “objecto ausente” e interrogando-se acerca da (im)possibilidade de manusear um objecto que é *inapreensível* (mesmo que exista, não é um “ente-em-si”) de modo a que possamos entender-nos e a verificá-lo intersubjectivamente, a este *objecto ausente*, dizíamos, U. Eco atribui o nome de *sentido ou significado*³³, ou na designação que é da sua preferência, *conteúdo*. E afirma que estamos «condenados a manipular caixas vazias e, todavia, devemos falar daquele nada que elas contêm, porque aquele nada que está dentro delas é aquele tudo que nos permite viver em sociedade» (*ibid.*, p 7).

Em Iuri Lotman (1998) encontramos uma referência às “caixas vazias” que, a nosso ver, não se distancia desta concepção de U. Eco, na medida em que a existência destas ‘caixas’ é essencial para que o Homem (ser, por excelência, possuidor de uma inteligência), assumindo um comportamento consciente, seja capaz de reagir flexível e eficazmente face às mudanças no mundo que o circunda e de se orientar nesse mesmo mundo, gerindo as naturais tensões que resultam da oposição do já conhecido frente a situações de desconhecimento e incerteza continuamente crescentes³⁴. Passamos a citar:

El hecho de la conciencia puede ser señalado cuando en el dispositivo de representación del mundo exterior en un alfabeto — con ayuda del cual ese organismo identifica los estados del medio externo con el código interno — esté reservada una casilla vacía para estados futuros, aún no distinguidos ni nombrados. La segmentación del mundo exterior, el desciframiento de sus estados y la traducción de los mismos al lenguaje de su propio código, dejan de estar dados de una vez para siempre, y en cada nuevo sistema de tales clasificaciones queda la reserva de lo no identificado, de lo que aún hay que conocer, definir y comprender.

Con la introducción de tales «casillas vacías» el mecanismo reaccionante de nuestro dispositivo adquiere los rasgos de la conciencia: obtiene flexibilidad, capacidad de autodesarrollo, elevando su propia efectividad y creando modelos (representaciones) más eficaces de las situaciones exteriores. (Lotman, 1998: 38-9)

Como vimos, para U. Eco, manipular estas “caixas vazias” é o que nos permite viver em sociedade, o que nos aproxima, mais uma vez, do pensamento de Lotman, pois, para si, as dificuldades que decorrem da constatação de que à medida que aumenta o saber, não diminui o desconhecimento, poderão ser superadas através do apelo ao raciocínio colectivo, ou seja, à cultura, sendo esta por si entendida como uma inteligência supraindividual representando «un

³³ Eco (1983: 31-33) constrói a noção de *significado* a partir da definição peirciana de ‘ground’, das relações estabelecidas entre *representamen*, *objecto*, *significado* e *interpretante*, das distinções entre *Objecto Dinâmico* e *Objecto Imediato* (*ibid.*: 33-35) e entre *interpretantes do discurso* e *interpretantes dos termos* (*ibid.*: 35-39).

³⁴ Relembramos, a este propósito, as noções de ‘paradigma da incerteza’ e de ‘complexidade’ apresentadas por Piero Romei (op. cit.: XII-XII), referidas no *Preâmbulo* desta dissertação (cf. notas de rodapé 1 e 2).

mecanismo que compensa las insuficiencias de la conciencia individual y que, desde este punto de vista, es su complemento inevitable» (Lotman, 1998: 40).

Ora, o Homem enquanto ser social é-o pelo facto de que também é um ser cultural: a cultura – a semiosfera – consubstancia a característica ôntica a que já se fez referência (pois não podemos esquecer a função estruturante da língua – verbo-semiosfera – no centro do sistema da cultura³⁵) e é o elemento matricial da própria definição axiológica da vida social do homem, plasmada linguisticamente. Tendo por referência o que Labov (*apud* Lepschy, 1984^a: 76) designa de «paradoxo saussureano» – para investigar a língua que é social, basta observar um indivíduo; se pelo contrário se quer descrever os actos de fala, que são individuais, é necessário observar o funcionamento da língua no seu contexto social –, Lepschy (1984^a: 76-7) apresenta uma interpretação crítica da dicotomia língua/fala:

A interpretação da dicotomia saussureana em termos de código e mensagem é certamente clara, mas insuficiente: a língua deve ser qualquer coisa mais do que um “código”, isto é, do que um inventário de elementos (alfabeto, vocabulário) de que são extraídas cada uma das unidades que se inserem no seu respectivo lugar nas diferentes mensagens. Ela deve abranger também, de qualquer modo, as regras para a formação das mensagens (e portanto de toda a gramática); e talvez também as regras para o uso das mensagens nas situações a ela apropriadas (logo, deve respeitar também a competência comunicativa, bem como responder às exigências da psicolinguística e da sociolinguística).

Entender a língua na esfera social do homem, na antroposfera, obriga-nos a ter em consideração, pelo anteriormente exposto, mais que a competência linguística de cada indivíduo, a sua competência comunicativa, daí que subscrevamos a importância da dimensão pragmática daquela. Antes de avançarmos para a explicitação de cada uma das competências aqui referidas, centremo-nos no modelo do processo semiótico³⁶ proposto por Morris (1971), partindo da caracterização da linguagem como sendo «any intersubjective set of sign vehicles whose usage is determined by syntactical, semantical and pragmatical rules», linguagem que só pode ser entendida ou utilizada se se seguirem «the rules of usage (syntactical, semantical, and pragmatical) current in the given social community» (*ibid.*, p. 48). Não podendo apresentar uma definição exaustiva destas três dimensões, socorremo-nos da apresentação que delas nos faz Morris na abertura do capítulo referente às dimensões e níveis da semiose (1971: 21-2, *passim*):

In terms of the three correlates (sign vehicle, designatum, interpreter) of the triadic relation of semiosis, a number of other dyadic relations may be abstracted for study. One may study the relations of signs to the objects to which the signs are applicable. This relation will be called the *semantical dimension of semiosis* (...); the study of this dimension will be called *semantics*. Or the

³⁵ Cf. Lotman & Uspenskij, 1975: 63-65.

³⁶ Não vamos pormenorizar cada elemento constituinte deste modelo dada a necessidade de nos centrarmos especificamente nos aspectos que dele destacamos, no entanto, para uma compreensão do mesmo, é de todo importante não só a explicitação que dele nos faz Morris (op. cit.), como também Aguiar e Silva (1984: 181-183).

subject of study may be the relation of signs to interpreters. This relation will be called the *pragmatical dimension of semiosis*, (...) and the study of this dimension will be named *pragmatics*. (...) Since most signs are clearly related to other signs, since many apparent cases of isolated signs prove on analysis not to be such, and since all signs are potentially if not actually related to other signs, it is well to make a third dimension of semiosis co-ordinate with the other two which have been mentioned. This third dimension will be called the *syntactical dimension of semiosis*, (...) and the study of this dimension will be named *syntactics*.

Assim, uma concepção semiótica da língua obriga-nos a atender a esta perspectiva triádica: uma língua contém uma dimensão semântica, uma dimensão sintáctica e uma dimensão pragmática, cada uma delas pressupondo a existência de regras próprias de funcionamento, reconhecidas e utilizadas pelos falantes de uma dada comunidade linguística. Tais regras são-nos igualmente apresentadas por Morris (1971):

Syntactical rules determine the sign relations between sign vehicles; semantical rules correlate sign vehicles with other objects; pragmatical rules state the conditions in the interpreters under which the sign vehicle is a sign. But in some languages there are sign vehicles governed by rules over and above any syntactical or semantical rules which may govern those sign vehicles, and such rules are pragmatical rules. (pp. 47-8)

Assumindo claramente a perspectiva comportamentalista ('behaviorista'), acerca da formulação de tais regras essenciais ao entendimento entre os falantes de uma dada língua, diz-nos Morris que «Rules for the use of sign vehicles are not ordinarily formulated by users of a language, or are only partially formulated; they exist rather as habits of behavior, so that only certain sign combinations are derived from others, and only certain signs are applied to certain situations» (1971: 37).

Não parece restarem dúvidas quanto à importância da dimensão pragmática da língua na configuração de todo e qualquer modelo de comunicação, na medida em que o signo linguístico está socialmente condicionado, assim como se revela «as the main agency in the development of individual freedom and social integration» (*id. ibid.*: 50). Resta-nos, agora, proceder à abordagem da língua enquanto sistema modelizante primário de forma a concluir o presente subcapítulo.

Dissemos, neste trabalho, que a génese da distinção entre o conceito de sistema modelizante primário e o de sistema modelizante secundário é a hipótese de Sapir-Whorf – a representação do mundo e a cultura de uma comunidade são organizadas em conformidade com a língua dessa comunidade e que foram os estudos desenvolvidos pela escola de Tartu que deram destacado relevo aos conceitos de sistema modelizante do mundo e aos seus objectos de

estudo – os modelos³⁷ do mundo. Estes estudos decorreram da tentativa de explicar a influência da linguagem, consubstanciada nas línguas naturais, sobre as várias manifestações da cultura humana, nomeadamente, a literatura. A língua é-nos apresentada como sendo um «dispositivo estereotipizador» estrutural integrado no seio da cultura para a auxiliar a cumprir a tarefa de criar «à volta do homem uma sociosfera que, da mesma maneira que a biosfera, torna possível a vida, não orgânica, é óbvio, mas de relação» (Lotman & Uspenskij 1981 [1971]: 39). A língua surge-nos como sendo o sistema modelizante primário a partir do momento em que «com a sua sistematicidade evidente (...), com a transformação do mundo ‘aberto’ dos *realia* no mundo ‘fechado’ dos nomes, obriga os homens a interpretarem, como estruturas, fenómenos cuja estruturalidade, no melhor dos casos, não é evidente» (*id. ibid.*: 39-40). Enquanto sistema dentro do sistema da cultura, a língua proporciona ao grupo social uma hipótese de comunicabilidade: «A estrutura linguística faz abstracção do material linguístico, torna-se independente e transfere para um círculo progressivamente crescente de fenómenos que, no sistema das comunicações humanas, começam a comportar-se como línguas e por isso mesmo se tornam elementos da cultura. Qualquer realidade trazida à esfera da cultura começa a funcionar como realidade *sígnica*» (*id. ibid.*: 60).

No seguimento do exposto, consubstancia-se a importância de abordar o léxico numa perspectiva comunicativa, pois mais que estudar uma abstracção linguística, procuramos analisar a língua enquanto sistema promotor da hipótese comunicativa ou de comunicabilidade.

· *Das competências comunicativa e linguística*

Tendo enunciado o conceito de *competência comunicativa* no início dos anos setenta, momento em que nos estudos linguísticos era a gramática generativa³⁸ de Chomsky que imperava nas correntes teóricas americanas (destacando-se o par *competência/performance*, ou a noção de *competência linguística*³⁹), Dell Hymes marcou a diferença com a sua proposta, alterando concepções e perspectivas (na ‘Note liminaire’ à obra de Hymes, Daniel Coste confirma o impacto vindouro desta *nova linguística*). Hymes (1984) concebe uma linguística integradora de múltiplas perspectivas e disciplinas, assente numa visão e compreensão da vida social como

³⁷ A definição do conceito de modelo que utilizamos neste nosso trabalho é a apresentada pela escola de Tartu: *modelo* é tudo quanto reproduz o objecto com fim a um processo cognitivo. Tal conceito não é consensual dado que encontramos outra definição, por exemplo em Littlejohn (1982): «os modelos representariam meros aspectos do fenómeno, sem explicarem as inter-relações entre as partes do processo modelado» (*apud* Gomes 1987:21).

³⁸ A propósito do conceito de *gramática generativa* (ou *gerativa*), é pertinente a observação de Aguiar e Silva em nota explicativa de rodapé, alertando para confusões decorrentes do uso de termos como ‘*generate*’ e ‘*generative*’ (*ibid.*: 44).

³⁹ Vide Aguiar e Silva 1977: 37, 38-47, 49, 58-66.

ponto essencial à compreensão da linguagem, daí que entenda ser necessária uma linguística que «puisse décrire tout trait de parole qui s'avère pertinent dans un cas donné, et qui puisse mettre les éléments linguistiques en relation les uns avec les autres en termes de rapports de rôles, de statuts, de tâches, etc. Une telle linguistique doit se fonder sur une théorie sociale et une pratique ethnographique (...), tout autant que sur la phonétique pratique et la grammaire.» (op. cit., p. 14). Na perspectiva etnolinguística, a *competência comunicativa* implica o conhecimento (prático e não necessariamente explícito) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num determinado enquadramento social; é uma das componentes do processo de socialização linguística; pressupõe a mestria de códigos e de variantes sociolinguísticas e de critérios de passagem de um código ou de uma variante, a outros códigos ou variantes, implicando, também, um saber pragmático relativamente às convenções enunciativas que fazem parte do uso na comunidade considerada. É esta dimensão pragmática da língua que Chomsky não considera na sua teorização⁴⁰, na medida em que o seu conceito de *competência linguística* «exclui logicamente do âmbito da linguística não só a noção de contexto situacional⁴¹, mas também, mais latamente, a consideração de qualquer factor de ordem histórico-social» (Aguiar e Silva, 1977: 79-80). Esta exclusão opõe-se claramente à constatação, decorrente de estudos sociolinguísticos, de que «toda a língua histórica é mais ou menos acentuadamente heterogénea, comportando sempre subsistemas diatópicos, diastráticos e diafásicos – subsistemas estes conexionados, sob os pontos de vista histórico-genético e funcional, com a diversidade dos factores geográficos, económicos, socioculturais, etc., que configuram e particularizam as comunidades humanas (...)» (Aguiar e Silva, 1977: 81).

Não recusando de todo o conceito de *competência linguística*, Hymes contesta-o, afirmando que uma teoria que postula junto do sujeito falante um conhecimento perfeito da língua e pressupõe a homogeneidade plena de uma comunidade de falantes não pode dar-se conta da existência de diferenças que, não sendo acidentais, decorrem da desenvoltura e adequação dos falantes de

⁴⁰ Segundo Aguiar e Silva (1977), Chomsky «reconhece a necessidade de admitir a existência de uma *competência pragmática*, que interactiva com a competência linguística (ou gramatical) caracterizada pela gramática, constituindo ambas as competências os dois componentes do “attained cognitive state” do falante», no entanto tal relação interactiva entre as competências referidas não implica «a perda da autonomia formal e substantiva da gramática e, conseqüentemente, não implica a existência de uma unitária competência comunicativa que congloba, como factores gerativos a nível da estrutura profunda, um componente sintáctico, um componente semântico e um componente pragmático (...)» (*ibid.* 84-5). Poderíamos ver uma incoerência teórica na admissão da existência da *competência pragmática*, por parte de Chomsky, todavia, Aguiar e Silva mostra-nos que, efectivamente, Chomsky se mantém coerente quer com os fundamentos, quer com as conseqüências das suas teorias, a partir do momento em que é explícito o facto de que o componente semântico não constitui um componente gerativo, no quadro da ‘*extended standard theory*’, conseqüentemente, também o componente pragmático o não é (*ibid.*: 86-88).

⁴¹ A noção de *contexto* aqui referida encontramos-la em Gomes 1987: 61-2 (também para o nosso estudo importa ter em atenção os restantes tipos de contexto enunciados, a saber, contexto verbal e contexto referencial).

uma determinada comunidade linguística, para os quais a língua é «ce que ceux qui la possèdent peuvent en faire, ce qu'ils ont eu l'occasion et quelque raison d'en faire» (1984: 40). Daí que seja necessário estabelecer «une distinction très nette entre, d'une part, le potentiel infini et l'équivalence fonctionnelle des langues, en tant que systèmes formels, et d'autre part, le caractère fini et la non-équivalence qui peuvent les caractériser en tant que moyens possédés et utilisés en fait dans la réalité» (*ibid.*: 40).

Partir do pressuposto que tais diferenças não existem, ou seja, considerar a existência de um 'falante ideal' ou de uma 'comunidade linguística homogénea' seria pensar uma comunidade como o conjunto de elementos idênticos e inalteráveis, logo, esta comunidade nem funcionaria, nem sobreviveria como tal, pois é «inhérent à la nature d'un groupe social ou d'une communauté d'avoir une spécialisation, une diversité des rôles et, donc, des connaissances ou des compétences liées à ces rôles» (*ibid.*: 41). Em suma, «Une communauté n'est pas une "reproduction de l'uniformité" mais une "organisation de la diversité" (...)» (*ibid.*: 42). Procurar entender como é que se 'organiza a diversidade' no seio da comunidade linguística, eis o principal objectivo da etnolinguística.

Pese embora a existência dessa diversidade, tal facto não é inibidor ou limitador do entendimento entre os falantes da comunidade, dado que todos terão em comum uma 'competência receptiva'⁴². Hymes chama a atenção para o facto de que «les membres d'une communauté soient reliés entre eux par leur activité langagière n'implique nullement qu'ils soient tous reliés de la même façon; il peut exister une "organisation de la diversité" au sein de ce qui est possédé en commun; (...) l'existence d'une communauté n'est pas donnée par le simple fait de savoir que cette langue est la seule qui y soit présente.» (*ibid.*: 42).

Em síntese, Hymes faz um enfoque na 'performance'⁴³ como o factor essencial à existência da comunidade linguística, mais que a 'competência', no sentido chomskyano do termo, ou a 'langue', no sentido saussuriano, se não vejamos: «la nature, l'existence même d'une communauté linguistique n'est pas donnée par l'existence d'une 'langue' commune, mais par ce que les membres d'une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus, du point de vue de ce qui les unit et de ce qui les différencie des autres. Cet aspect 'créatif' ou 'émergent'

⁴² Hymes sublinha o desagrado, por parte da linguística chomskyana, da distinção entre 'competência receptiva' (ou de recepção) e 'competência produtiva' (ou de produção), conceitos plenamente aceites e empregues no âmbito, inclusive, da Didáctica das Línguas.

⁴³ Partindo dos conceitos chomskyanos de 'competência' e 'performance', Hymes redefine-os à luz da teoria etnolinguística (1984: 77-81; 95-101).

de l'emploi des ressources langagières est d'importance fondamentale dans la constitution des communautés linguistiques et est essentiellement de l'ordre du social» (*ibid.*: 45).

Parece-nos que para Aguiar e Silva é possível a conciliação entre ambas as teorias linguísticas. Tal conciliação passará pelo que se mantém válido, nos seus aspectos fundamentais, da teoria chomskyana, repensando-a no entanto «no sentido da formulação de uma teoria que articule satisfatoriamente e com rigor científico a biologia da semiose e os mecanismos e processos histórico-sociais da significação e da comunicação humanas» (1977: 91).

· *Da definição de “palavra”, léxico e vocabulário*

Torna-se necessário, neste momento do nosso estudo, proceder à clarificação de conceitos que lhe são essenciais, nomeadamente, os conceitos de *palavra*, *léxico* e *vocabulário*. Segundo Galisson & Coste (1976: 317), o par *léxico/vocabulário* releva da oposição saussuriana *língua/fala* e da oposição guillaumiana *língua/discurso*. O *léxico* é constituído por unidades virtuais, os *lexemas*; o *vocabulário* é constituído por *vocábulos* que não são mais que *lexemas* actualizados/activados no *discurso*. O conceito de *palavra*, pelo que nos é dado perceber das leituras efectuadas, não reúne consenso quanto à sua definição, chegando a ser considerado como um dos conceitos linguísticos mais imprecisos, com dispersão de definições e, até, dos menos rigorosos cientificamente. Dado este conjunto de observações, Pastora Herrero (1990: 65) é um dos autores que nos parece defender a não utilização do termo *palavra* no quadro científico, fazendo referência a Martinet (1975: 302, 305) para sustentar a sua posição. Por outro lado, Iriarte Sanromán (2001: 31-2) assume o termo como objecto da sua obra «*A Unidade Lexicográfica – Palavras, Colocações, Frasemas, Pragmatemas*», chegando a apresentar uma definição⁴⁴ decorrente do entendimento intuitivo por parte dos falantes de uma língua. Tal definição presente em Iriarte Sanromán (2001) surge no quadro lexicográfico da correspondência entre *lema* e *unidade palavra*. Este quadro não é objecto do nosso estudo, no entanto, o autor apresenta um conjunto de argumentos enunciados por Werner dos quais destacamos os que, em nosso entender, nos permitem estabelecer uma correspondência entre *palavra* e o par *lexema/vocábulo*:

- a unidade linguística “palavra” está bem enraizada na consciência de todos os usuários de dicionários, o que não acontece com termos e conceitos como “monema”, “morfema” e “lexema”;
- a unidade linguística “palavra” tem uma grande importância cultural (na arte, na religião, no direito, na publicidade, etc.);

⁴⁴ Veja-se a definição: «conjunto delimitado por dois espaços em branco, espaço e sinal de pontuação ou espaço e hífen» (*ibid.*: 31); a este propósito cf. Galisson & Coste, 1976, 359, b).

- no processo de aprendizagem da língua materna (pelo menos nas línguas ocidentais com tradição escrita), a unidade palavra consolida-se associada ao conhecimento e à estruturação conceptual da realidade: quando a criança recebe instruções explícitas sobre o conteúdo referencial dos significantes linguísticos (“Isto é um...”, “Como se chama isto...?”, etc.), estas estão associadas a palavras, não a monemas isolados, habituando-se desta forma a considerar as palavras como nomes de classes de elementos da realidade e de conceitos.

(*apud* Iriarte Sanromán 2001: 32)

Outra questão se levanta a propósito desta abrangência alargada do termo *palavra*: poderemos dizer que *um* lexema equivale à correspondência entre um significado/um sentido e *uma* só palavra⁴⁵? Encontrámos em Schmitt (2000, 1-2, *passim*) uma resposta na qual nos revemos:

Consider the following items:

die
expire
pass away
bite the dust
kick the bucket
give up the ghost

The six examples are synonymous, with the meaning “to die”. (*Synonyms* are words that have approximately the same meaning.) However, they are made up of from one to four words. (...) Thus there is not necessarily a one-to-one correspondence between a meaning and a single word⁴⁶. (...) To handle these multiword units, the term *lexeme* (also *lexical unit* or *lexical item*) was coined. These three interchangeable terms are all defined as “an item that functions as a single meaning unit, regardless of the number of words it contains”.

Assim, neste estudo, assumimos uma equivalência terminológica, sendo que o termo *palavra* significará alternadamente os termos *lexema* e *vocábulo*, de acordo com o contexto do seu emprego. Estamos conscientes, no entanto, de que, ao nível gramatical e morfológico, o emprego do termo *palavra* é igualmente impreciso e pode provocar ambiguidades de entendimento (*vide* Picoche 1977:15-23; Schmitt 2000:2; Vilela, 1995:218-9).

⁴⁵ Em Picoche (op.cit, pp. 13-24) encontramos igualmente abordada e explanada esta questão.

⁴⁶ Sublinhado da nossa responsabilidade.

2. Do léxico numa perspectiva de teorização semiótico-literária: os processos de produção/recepção de textos numa perspectiva pedagógico-didáctica

Los textos escritos, sobre todo los literarios, ofrecen especiales posibilidades de goce y disfrute, tanto en su lectura y comprensión, como en su producción por parte de los alumnos. En un contexto de actividad significativa y creativa, los alumnos han de ser capaces de hacer un uso personal de la palabra escrita, así como de la oral, explorando sus propias posibilidades expresivas y tratando de expresarse libremente.

Jesús Arribas & Galo Yagüe (1994:13)

· *Da comunicação literária – breve referência*

Atendendo particularmente ao texto literário, como objecto estético, e considerando o circuito de comunicação de que faz parte, diz-nos Aguiar e Silva que «tanto semântica como pragmática e sintacticamente, o texto literário só pode ser produzido e só pode ser lido e interpretado, porque o contexto e o co-texto^[47] são radicalmente indissociáveis, porque funcionam, numa determinada sociedade, sistemas sógnicos que manifestam e geram a cultura dessa sociedade e que possibilitam a constituição dos 'textos' dessa cultura» (1984: 578). Ainda segundo este autor, não poderíamos conceber o funcionamento deste circuito de comunicação específico se não houvesse, por parte do receptor/leitor, fruto da sua inserção numa dada cultura, o domínio, ao menos parcial, do policódigo utilizado pelo emissor/escritor do texto, independentemente do momento em que é activada a leitura. Assim, melhor compreendemos que, no momento da sua produção, o texto (seja, ou não, literário) entra num circuito de comunicação em que o papel do receptor/leitor proporciona «uma modalidade peculiar de interacção semiótica» (Aguiar e Silva 1984: 302) que não está circunscrita num plano sincrónico, mas se projecta diacronicamente por todo o porvir. Daí o lugar privilegiado que os textos assumem na cultura (nomeadamente, os textos literários enquanto obra estética), pois eles têm o estatuto de 'modelos do mundo' (estatuto esse que os textos literários atingem no seu máximo). Cesare Segre (1977) reforça a importância da actividade modelizante⁴⁸ da obra de arte, em geral, e dos textos, em particular, na construção do 'sentido do mundo':

⁴⁷ Os conceitos de *contexto* e de *co-texto* apresentados por Aguiar e Silva são correspondentes, respectivamente, aos de *extensão* e *intensão* propostos por Umberto Eco; estes conceitos, formando uma relação triádica, são essenciais para a compreensão do conceito de *texto* como sendo um *signo*, o que constitui uma das questões de discussão quer para a teoria semiótica, quer para a teoria da literatura (cf. Lyons 1980: 84-87; Eco 1983: 17-19; Eco 1984: 10-11; Aguiar e Silva 1984: 295-6 e 578-9).

⁴⁸ Lotman define a *actividade modelizante* como sendo *uma actividade dirigida para a criação de modelos* (recordamos que *modelo* é *tudo quanto reproduz o objecto com fim a um processo cognitivo*), sendo «il mondo della

La superiorità dell'opera d'arte su altre forme di comunicazione sta nel proporre un modello del mondo *come se fosse vero*; (...) il senso del mondo è il nostro discorso del mondo, che perciò all'uomo compete l'attività meravigliosa di dare senso al mondo: attività semiótica che l'individuo può esercitare solo connettendosi con la collettività, cioè con la cultura (...). (1977, p. 22-3)

· *Da leitura do texto literário*

Centrando-nos, agora, no papel assumido pelo receptor/leitor na decodificação de um texto, podemos perceber a construção de um outro texto: aquele que é constituído pela sua leitura. A propósito das escolhas que o receptor faz na interpretação textual, cabe aqui citar Umberto Eco (1984):

Constatamos que devem existir mecanismos textuais que enderecem os leitores de um texto a tomar certas decisões, e não outras, a respeito dos semas eliminados, ou melhor, a serem narcotizados, e daqueles a serem enfatizados. Isto nos leva a pensar em duas coisas: a primeira, que devemos definir o texto como uma *máquina preguiçosa* que não executa todo o trabalho como deveria executar, e construída de maneira a pedir ao leitor que execute uma parte do próprio trabalho⁴⁹. Em outras palavras, o texto é um tecido cheio de buracos, repleto de *não-ditos*, e todavia esses não-ditos são de tal modo não-ditos que ao leitor é dada a possibilidade de colaborar, para preencher e dizer esses não-ditos. Em segundo lugar, para que o leitor de um texto possa proceder dessa maneira, é necessário que o texto, de algum modo, proponha uma imagem do Leitor Modelo que ele prevê. (p. 97)

Ao afirmar que o texto está repleto de não-ditos e que o texto pressupõe a existência de um leitor modelo, U. Eco justifica esta dialéctica pelo facto de o texto ser um lugar para o qual se projectam todos os nossos impulsos, uma 'obra aberta'⁵⁰, de infinidade de interpretações, mas que não admite uma liberdade absoluta de respostas e de interpretações, pois a infinidade de interpretações não pode fazer do texto um puro pretexto para o jogo dos nossos investimentos e dos nossos impulsos (cf. U. Eco 1984: 97-98). Assim, não podemos entender a interpretação das palavras de um texto como sendo uma atitude de livre arbítrio do leitor, mas um processo de construção (e de desconstrução) de *sentidos*, de um outro texto, sobre um texto já existente que os suscita a partir dos seus 'não-ditos'. Esta *mecânica de cooperação interpretativa* é essencial à compreensão leitora. Atendendo ao exposto, discordamos de Cassany et al. (1997: 204) quando afirmam que a compreensão de um texto é como se fosse uma comparação mental, levada a cabo pelo leitor, de «dos fotografías de um mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce,

realità tradotto nella lingua della nostra coscienza realizzata col linguaggio di questo o quel tipo di arte costituisce il contenuto dell'arte qui intesa come sistema modellizzante» (Lotman 1975: 3-4).

⁴⁹ Associamos a este primeiro pensamento a referência de Eco à «mecânica de cooperação interpretativa do texto» (1979: 11).

⁵⁰ Este conceito de 'obra aberta' não foi pacífico à época em que o enunciou, é o próprio U. Eco quem nos revela, para a refutar de seguida, a voz discordante de Lévi-Strauss.

y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente».

Quanto mais informado for e mais noção tiver da complexidade do acto de interpretação, e melhor conhecer a designação e o significado das palavras, tanto melhor estará o receptor/leitor na assunção do seu papel, em busca do(s) sentido(s)⁵¹ do texto.

Concordamos com Aguiar e Silva quando afirma que «As relações interdisciplinares entre a linguística geral e a poética só podem desenvolver-se com rigor e fecundidade dentro do quadro de uma teoria semiótica geral (...), isto é, uma teoria que permita não só descrever (*teoria da caixa negra*), mas também explicar (*teoria da caixa translúcida*) os códigos de significação e de comunicação que, ao longo da história, têm servido e modelado os homens» (1977: 150, *passim*), donde podemos concluir que o sistema semiótico linguístico e o sistema semiótico literário são essenciais à *modelação do mundo*.

· *Do texto literário em aula de Português*

Poder-se-ia perguntar qual o lugar que a literatura deveria ocupar no âmbito da aula de Português, mas partir de tal pressuposto, era tão-só pensar a literatura como algo passível de ser ensinado no seu todo, o que, de seguida, procuraremos refutar. Se tivermos em linha de conta não o *todo* (a literatura), mas *partes desse todo*, compreenderemos a verdadeira importância da presença continuada dos textos literários na aula de língua materna: «No hay mejor medio para hacer que nuestra habla sea más rica de contenido, más precisa, más eficaz, que la educación literaria» (Dámaso Alonso, 1974: 16, *apud* Medina Padilla, 1988: 515)⁵². Para Medina Padilla (1988), mais que a literatura, é o texto literário que contribui para essa educação literária a que se refere Dámaso Alonso:

La literatura, en estricta dialéctica educativa, no es la historia transmitida en tediosa letanía de autores, obras y críticas más o menos apresuradas. La literatura es, simplemente, el texto literario, y es éste al que hemos de pedirle, aparte del cumplimiento de otras funciones, su contribución a la formación poética, humanística, del alumno, que, sin preterir el gusto por la

⁵¹ «El sentido es el plano semántico propio y exclusivo del 'texto', es decir, el contenido lingüístico especial que se expresa en un texto determinado por medio del significado y de la designación, y más allá del significado y la designación» (Coseriu, 1978: 136).

⁵² Curiosamente, esta citação aparece-nos mais extensa, integrada em nota de rodapé (nota 296, p. 173), no parágrafo que encerra o ponto "2.15. O conceito de língua literária", na *Teoria da Literatura* de Aguiar e Silva (1984), pelo que não resistimos à sua transcrição: «El lenguaje es la frontera justa entre toda la vida interior del hombre y el mundo, y es el puente por donde nuestro interior y nuestras reacciones frente al exterior tienen acceso al mundo interior de los demás. Ese límite es, exactamente, lo más básico en la vida cultural humana, la primera ventana en nuestra vida de relación. No hay mejor medio para hacer que nuestra habla individual sea más rica de contenido, más precisa, más eficaz, que la educación literaria» (cf. Fernando Lázaro Carreter (ed.), *Literatura y educación*, Madrid, Editorial Castalia, 1974, p.16)".

belleza, descubrirá – redescubrirá en ocasiones – en la creación literaria, y potenciara con la misma, afirmaciones e hipótesis vitales, propias o ajenas. (p. 512)

Para Aguiar e Silva (1984: 173) «o estudo da língua literária, algumas vezes denunciado como restrigente e deformante da omnímota funcionalidade da língua, adquire, sob o ponto de vista científico e didáctico, o estatuto de insubstituível meio de conhecimento e aquisição dessa mesma omnímota funcionalidade de cognição do homem, da sociedade e do mundo».

Jacinto do Prado Coelho (1976) afirmava que «A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina» (p. 46). No entanto, não podemos ver nestas palavras uma recusa do ensino da literatura (melhor, dos textos literários), antes teremos que perceber que Prado Coelho defendia um *modus operandi* para o ensino e para a aprendizagem da obra literária, que passava por uma reflexão, um esforço de conscientização e a utilização de métodos científicos na sua análise. Entendia, ainda, que as disciplinas literárias deveriam ter uma função mais formativa que informativa, colocando em destacado lugar a leitura como seu principal objectivo: «Ler com inteligência e finura, ler criticamente – é uma arte difícil. (...) Uma obra literária existe para ser lida, e ler é interpretar (...)» (*ibid.*: 58-59, *passim*). Assim, «*Ensinar a ler*» será o que torna possível o ensino da literatura e «a actividade docente consistirá em *ajudar a aprender a ler*, sendo o aprendizado tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais» (*cf. ibid.*: 64, 66, *passim*).

Esta perspetivação do ensino e da aprendizagem da literatura (do texto literário) associada à importância da leitura, surge-nos igualmente num conjunto de artigos publicado no número especial de Fevereiro/Março de 1988, da revista *Le Français Dans Le Monde*⁵³, coordenado por Denis Bertrand e Françoise Ploquin. Segundo os seus coordenadores⁵⁴, este número organiza-se à volta de um eixo director: *o contacto entre o texto e o seu leitor* (1988: 2), isto é, estabelece-se uma relação entre Literatura e Ensino centrada na perspectiva texto/leitor, fazendo enfoque na leitura como uma actividade complexa, um espaço dinâmico e como o centro de uma problemática, na procura de saber como é que o leitor compreende, observando a extensão e a variação das suas reacções sensíveis, o jogo das suas interpretações e a transformação das suas atitudes (*ibid.*, pp. 2-3). No fundo, trata-se de conceber o leitor como *instância dinâmica de construção do sentido* (do texto e do mundo, acrescentaríamos):

(...) la construction du lecteur, à travers ses parcours et ses projets, prend appui sur les lignes de force qui orientent, dans leur diversité, les problématisations théoriques, leurs principes de pertinence, et leur ordre de cohérence. (...) l'activité concrète de la lecture est appréhendée

⁵³ FDLM – *Littérature et Enseignement – La perspective du lecteur*

⁵⁴ *cf. Bertrand & Ploquin (1988). Présentation, in FDLM, pp. 2-4.*

comme une interaction qu'éclaire la pragmatique communicative; les structures formelles des textes, dont la stabilité morphologique conditionne l'intelligibilité, intègrent désormais comme une partie constitutive la double énonciation qui les enserre; l'effet esthétique de la lecture, dans son double jeu de liberté et de contraintes, redevient dans ce vaste ensemble une interrogation d'actualité. (p.3, *passim*)

Assim, podemos entender que, para estes autores, é primordial para o ensino da literatura o desenvolvimento pedagógico-didático de uma metodologia de recepção/interpretação textual das obras literárias:

Formidable réservoir de documentation culturelle, le corpus littéraire est également un exceptionnel vivier d'activité de langage. Le déploiement multiforme que suscite la perspective du lecteur, dans ses divers projets et paramètres, permet de décloisonner les activités du cours de langue et de donner à l'enseignement de la littérature une souplesse qui lui manque souvent encore: accent mis sur le lieu, le moment et les retours de la lecture sur elle-même, sur la liaison essentielle entre la lecture et l'écriture, sur la liberté interprétative que stimule la créativité, sur le développement enfin de la sensibilité aux constructions formelles – touchant aussi bien la matérialité sensorielle du langage que la disposition de ses contenus. (p.4)

Jean Peytard, num dos artigos incluídos na revista aqui referida⁵⁵, indica uma estruturação da problemática da função da literatura na aula de língua⁵⁶ que imbrica duplamente na concepção do texto literário como «un prodigieux et étonnant *laboratoire langagier*, où l'on a la chance d'observer et de comprendre ce que c'est qu'une langue», e na necessidade de uma reflexão «sur la *spécificité langagière* de la littérature, pour trouver en elle un stimulant à pratiquer la langue, et un "spectacle" de la langue en son fonctionnement optimal» (*ibid.*: 11, *passim*).

Em conclusão, não podemos dissociar o ensino da literatura (do texto literário) do da língua, pois *a literatura é o espaço da plenitude funcional da língua* (Pereira, 1992: 179) e caberá aos professores⁵⁷ fazer com que os alunos desenvolvam a sua competência de comunicação verbal, linguística e literária: «Conhecerás e dominarás cada vez melhor a língua à medida que penetrarés e dominarés o espaço literário de plenitude funcional da língua» (Pereira, 1992: 180).

⁵⁵ Peytard (1988). *Des usages de la littérature en classe de langue*, in FDLM, pp. 8-17.

⁵⁶ Pese embora a especificidade do ensino da *língua estrangeira*, não nos parece despropositada a transferência para o âmbito da *língua materna*, pois o próprio autor faz referência a «un regard *autre* sur la littérature, dans l'enseignement du F.L.E., mais aussi de la langue maternelle» (*ibid.*: 8).

⁵⁷ A este propósito, leia-se a seguinte passagem na qual nos revemos plenamente: «(...) quanto mais numerosos e melhores conhecimentos sobre literatura [e sobre a língua, acrescentaríamos] o docente tiver, mais estará habilitado a ensinar literatura aos seus alunos – embora sem esquecer que não há magistério bem desenvolvido se não vencer o equívoco de uma pretensa identidade entre o que é a formação do professor e o que ele vai transmitir ao aluno» (Pereira, 1992: 174).

3. Do léxico numa perspectiva de teorização metodológica

Fomentar en los alumnos este uso del lenguaje [um uso pessoal da palavra, explorando as suas próprias possibilidades expressivas e tratando de se expressar livremente] contribuye a potenciar su educación integral como sujetos autónomos, conscientes y creativos en el mundo en que vivem.

Jesús Arribas & Galo Yagüe (1994:14)

Partindo do exposto nos pontos anteriores, e atendendo a que *toda a actividade na aula de Português gira à roda do texto (ou parte dele, ou a ele conduz)*⁵⁸, qualquer *corpus* textual (literário, ou não), numa actividade de recepção, deverá ser sempre motivador do exercício prático da sua interpretação, monitorada/supervisionada numa relação de implicação entre as 'propostas de leitura/interpretação' do professor e as dos alunos⁵⁹. Complementando o que acabamos de enunciar, citamos Jesús Arribas & Galo Yagüe (1994: 14): «Las producciones verbales, orales y escritas, de los propios alumnos, del profesor y de autores consagrados (textos literarios), han de ser el principal instrumento de trabajo. A partir de ellas y del conocimiento implícito que posee todo hablante ha de proceder la reflexión sistemática sobre la Lengua, mediante una aproximación inductiva que implica autocorrección y toma de conciencia para hacer explícito lo implícito». Para Rui Vieira de Castro (1998: 42) os textos escritos detêm um papel destacado em ambiente escolar enquanto promotores do desenvolvimento das capacidades associadas à leitura e à escrita:

Se a capacidade de operar com textos escritos se apresenta como condição para uma intervenção significativa dos sujeitos num grande número de situações de vida, ela assume especial relevo nos processos educacionais. De facto, as organizações educativas formais caracterizam-se por um elevado grau de exigência relativamente aos usos da linguagem dos sujeitos que nelas actuam, designadamente alunos e professores; se as tarefas desenvolvidas no quadro dos fenómenos educativos são sobretudo de natureza linguística, elas estão com enorme frequência ancoradas em textos escritos, na sua produção e no seu reconhecimento.

Na esteira de Aguiar e Silva, entendemos que quando se trate de um texto literário, o professor não deverá esquecer que «o código que subjaz ao texto literário, que possibilita a sua produção e a sua recepção, é obviamente o código linguístico» (1984:79), sendo que o código literário se configura «como um *policódigo* que resulta da dinâmica intersistémica e intra-sistémica de uma pluralidade de códigos e subcódigos pertencentes ao sistema modelizante secundário que é a literatura e que entram em relação de interdependência – nuns casos, necessariamente; noutros casos, opcionalmente – com os códigos do sistema modelizante primário e com códigos de outros sistemas modelizantes secundários» (*id. ibid.*: 100).

⁵⁸ cf. Fonseca, J., 1992: 227.

⁵⁹ cf. Schoenbach et al., 1999, conceito de «metacognitive conversation».

Retomando Jesús Arribas & Galo Yagüe (1994:15, *passim*), e no seguimento do anteriormente exposto, dizem-nos que, no que respeita o ensino e a aprendizagem do texto literário, «la educación (...) ha de desarrollar el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, explorando y considerando de manera formal los principales tipos de procedimientos literarios, como expresión del mundo personal y fuente de goce estético, y como producto social y cultural, que se enmarca en un contexto social e histórico.» Referem, ainda, que devem ser tidos em consideração não só o entorno linguístico dos próprios alunos, como também as interações verbais estabelecidas dentro da sala de aula. Tendo em conta o ponto de partida linguístico que os alunos apresentam, é necessário ampliar-lhes as suas possibilidades de comunicação e de inserção social, sendo um processo contínuo, visando o enriquecimento e modelação da competência linguística, a partir do aporte qualitativo do discurso do professor e dos textos que utiliza em sala de aula. Afirmam os autores (*ibid.*:13) que «Entre las experiencias educativas que el área de Lengua y Literatura ha de aportar, está el contacto con discursos en los que se plasma la búsqueda humana de sentido, una búsqueda emprendida también a través de otras producciones culturales. Estos textos contribuyen, en rigor, no sólo a orientar en la exploración del sentido, sino también a ampliar la visión de mundo, a desarrollar la capacidad de análisis y de crítica, y a despertar la conciencia de la comunicación en cada sujeto lector con una tradición y una cultura en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo lector ha llegado a ser persona».

Tarefa igualmente importante, em actividades de recepção e de produção textuais, é a de procurar as palavras essenciais para expressar as ideias/pensamentos (próprios ou de outrem), é proporcionar, aos alunos, a clarificação de 'nebulosas' que muitas vezes os impedem de realizar textualmente aquilo que tinham por ideia. Se, por um lado, o conhecimento do vocabulário é um factor essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora, factor este comumente aceite entre os especialistas, grande parte dos estudos, no âmbito da relação entre conhecimento do vocabulário e compreensão, mostra posições contraditórias quanto à forma como desenvolver e aprofundar ambas as competências. Neste sentido, socorrendo-nos essencialmente de estudos americanos e ingleses, tendo o cuidado de manter a coerência com toda a linha teórica que vimos seguindo, procurámos fundamentar a perspectiva que, em nosso entender, norteia o caminho metodológico deste trabalho. As leituras levadas a cabo situam-se no âmbito das relações entre as competências já referidas e estudos efectuados no que respeita a aquisição, desenvolvimento e avaliação do vocabulário, bem como da compreensão leitora, aspectos que abordaremos no subcapítulo seguinte.

· *Da importância do ensino e da aprendizagem do vocabulário para o desenvolvimento da competência lexical e da compreensão leitora*

Martha Ruddell (1994: 414-5) procede ao desenho de três conclusões decorrentes dos estudos feitos nas últimas décadas do século passado, a propósito das relações entre conhecimento do vocabulário ('*vocabulary knowledge*') e compreensão ('*comprehension*')⁶⁰:

First, the statistical relationship established between vocabulary knowledge and comprehension in early research (Davis, 1944, 1968; E.L. Thorndike, 1917; R.L. Thorndike, 1973; Thurstone, 1946) remains strong and compelling today (Anderson & Freebody); the essential conclusion drawn from this relationship is that "children who know more words understand text better" (Nagy & Herman, p.27). *Second*, attempts to establish a direct causal link that supports this strong statistical relationship have been equivocal and inconclusive. That is, we cannot say that vocabulary acquisition in itself increases comprehension; from the evidence available, the most we can say with assurance is that sometimes it does and sometimes it doesn't (Baumann & Kameenui, 1991; Beck, McKeown, & Omanson; Mezynski; Pearson & Gallager, 1983; Stahl & Fairbanks; Stahl & Jacobsen, 1986; Stahl et al., 1989). And *third*, any number of variables impinge on our understanding of the links between vocabulary knowledge and comprehension and serve both to obscure that understanding and to emphasize the complexity of the relationship itself. These variables include, but are not limited to, issues surrounding what it means to "know" a word and other degrees of understanding (Baumann & Kameenui, 1991; Graves, 1986; Watson, 1985), learner characteristics (Mezynski), type and effectiveness of instruction (Beck, McKeown & Omanson; Graves, 1989; Jenkins, Matlock, & Slocum, 1989; Ruddell, 1986; Stahl & Fairbanks), how we assess both vocabulary and comprehension (Baumann & Kameenui; Curtis, 1987; Mezynski), text features (Konopak, 1988; Konopak & Konopak, 1986; Sternberg, 1987), and estimates of vocabulary size and how vocabulary is acquired (Anderson & Freebody; Elshout-Mohr & van Dallen-Kapteijns, 1987; Nagy, Herman, & Anderson, 1987; Scott, 1990).

Relativamente à primeira conclusão enunciada pela autora, relembremos Nagy & Herman (1987: 19) que sustentam a tese de que o ensino explícito do vocabulário, mesmo no seu melhor, não consegue produzir ganhos substanciais para o aumento do vocabulário ou para a compreensão leitora. Tais ganhos podem ser atingidos a partir do implemento da aprendizagem acidental de vocabulário. Para estes especialistas, será essencialmente a leitura regular que permitirá desenvolver ambas as competências dado o tipo de exposição às palavras que proporciona (*cf. ibid.*: 20), sublinhando que ensinar o vocabulário é uma tarefa tal a levar a cabo que «Although there are good reasons for teaching children the meanings of individual words, it is important to recognize the limitations of such instruction. Teaching children specific words will not in itself contribute substantially to the overall size of their vocabulary. Even an ambitious and systematic approach to vocabulary will not cover enough words to bring a low-vocabulary student up to average» (Nagy & Herman, 1987: 23). A importância da leitura e consequente exposição às palavras é reiterada por Ellis (1996: 2): «There is thus no doubt that reading affords vocabulary

⁶⁰ Entenda-se como compreensão leitora, mais adiante, no artigo citado, é assim que a autora a designa.

acquisition. It is an ideal medium for it. Moderate-to-low-frequency words – precisely those words that differentiate between individuals of high and low vocabulary size – appear much more often in common reading matter than they do in common speech. There is opportunity for the reader to study the context, to form hypotheses at leisure and confirm them, and to have time to infirm meanings. The word is frozen in time on the page, whereas in speech it passes by quickly». Esta última frase lembra-nos a expressão latina «scripta manent, verba volant»⁶¹, reforçando o nosso entendimento de que é o contacto continuado com a forma escrita das palavras, aquele que mais proporciona a sua fixação mental. No que se refere ao papel do *contexto* na aprendizagem do vocabulário, Nagy & Herman (1987: 24) sublinham, no entanto, que o *contexto escrito* não é, geralmente, tão rico ou auxiliador como o *contexto oral* para o fornecimento de informação acerca do significado de novas palavras.

Retomando, agora, o trabalho de Ruddell (1994) já aqui citado, a partir da terceira conclusão enunciada pela autora (p.415), esquematizamos o conjunto de variáveis que, em seu entender, enfatizam a complexidade da relação entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão:

- . As questões que se levantam acerca do que significa *conhecer uma palavra* e outros graus de conhecimento;
- . As características do aprendente;
- . O tipo e a eficiência da instrução;
- . O modo como se avalia o vocabulário e a compreensão;
- . O aspecto do texto;
- . As estimativas do número de palavras (*'vocabulary size'*) e como é adquirido o vocabulário.

Segundo Ruddell, os resultados obtidos pela investigação na área traduzem-se em excesso de informação e falta de clareza acerca da complicada (e complexa) relação entre conhecimento do vocabulário e compreensão. Em seu entender, tal falta de clareza pode ser devida, em parte, à forma como se tenta analisar e explicar o conhecimento acumulado no que se refere a vocabulário e compreensão. Esta quantidade de informação recolhida, deveras significativa, não lhe parece facilitar o entendimento daquela relação, pelo que a sua proposta de orientação investigativa parte de um esforço focalizado no resumo da investigação existente na área do vocabulário, no que concerne alguns tópicos. Pretende, assim, desenvolver a análise de um processo de compreensão e exploração da relação vocabulário/compreensão, oferecendo uma abordagem alternativa para o exame dessa relação, através da utilização de uma definição de compreensão como perspectiva a partir da qual se observa toda a literatura associada com

⁶¹ Recordamos aqui o estudo de Gomes (1987: 282), a propósito do papel assumido pela escrita na nossa civilização.

aquisição e desenvolvimento de vocabulário. Tal perspectiva poderá não só facilitar a reconsideração do que lhe parecem ser pontos de vista e resultados de investigação em conflito, como também compreender mais alargadamente de que forma vários aspectos do desenvolvimento do vocabulário interagem com o processo de compreensão:

I define comprehension, then, as a process in which the reader constructs meaning while, or after, interacting with text through the combination of prior knowledge and previous experience, information in text, the stance he or she takes in relationship to the text, and immediate, remembered, or anticipated social interactions and communication (Ruddell, 1993). (...) The four elements of this definition (...) provide the framework for examination of the relationship between vocabulary and comprehension (pp. 415-6, *passim*).

Assim, esquematizando o quadro conceptual⁶² definido e explicitado pela autora, temos:

Elementos intervenientes no processo de compreensão

- ✓ Conhecimento anterior e experiência prévia:
 - Conhecimento declarativo⁶³: hipótese instrumentalista;
 - Conhecimento processual: posição de acesso;
 - Conhecimento condicional: posição de aptidão.
- ✓ Informação disponível no texto:
 - De que forma o contexto facilita a compreensão;
 - Utilização do contexto pelo leitor para a construção de significado.
- ✓ Posição do leitor face ao texto.
- ✓ Interação social.

De seguida, apresentamos cada um destes elementos enunciados por Ruddell (*id. ibid.*: 436-8), de forma sucinta:

✓ **Conhecimento anterior e experiência prévia**

Aprender palavras envolve uma constelação de recursos e parâmetros de tarefas, além de habilidades individuais (conhecimento declarativo, posição instrumental); O amadurecimento intelectual adquirido pelo avançar da idade revela que existem estratégias pessoais para a aprendizagem de novas palavras, pelo que deve ser tido em consideração um leque alargado de estratégias no ensino e na aprendizagem do vocabulário (conhecimento processual, posição de acesso); É necessário saber como e em que situações os estudantes aplicam sistemática e

⁶² Este quadro conceptual foi tido em consideração quer na orientação das leituras efectuadas, quer no desenho do quadro metodológico do nosso trabalho.

⁶³ Os tipos de conhecimento estão directamente relacionados com os 'schemata' ou *esquemas de conhecimento*: alguns são conteúdos específicos, consistem fundamentalmente em conhecimento de conceitos e factos, incluindo o conhecimento de padrões organizativos e género – este tipo de conhecimento é o *conhecimento declarativo*, o «o quê» da aprendizagem. Outros prendem-se com a informação que nos leva a fazer algo – é o *conhecimento processual* ou *de procedimentos*, o «como» da aprendizagem. Determinados conhecimentos processuais específicos implicam o conhecimento das condições e contextos que lhes estão associados – é o *conhecimento condicional*, o «quando» e o «porquê» da aprendizagem (*cf.* Jones, et al., 1995[1987]: 27-8)

selectivamente as estratégias de (re)conhecimento e memorização de palavras durante a leitura e a aprendizagem (conhecimento condicional, posição de aptidão); Aspectos do conhecimento de vocabulário declarativo, processual e condicional contribuem diferentemente para a rede de estruturas que enformam o conhecimento anterior de base (interacção entre as posições instrumentalista, de acesso e de aptidão com a hipótese de conhecimento⁶⁴).

✓ **Informação disponível no texto**

O texto fornece muita e variada informação a qual é essencial à consubstanciação do contexto⁶⁵ que o leitor utiliza como auxiliador na construção do(s) sentido(s) daquele e no conhecimento de novas palavras (mesmo que esta perspectiva não reúna o consenso de todos).

✓ **Posição do leitor face ao texto**

Importará entender como é que os leitores se relacionam com as palavras de um texto e que posições, durante a leitura, adoptam no sentido de aprenderem e entenderem palavras novas, relembrem os significados de palavras e aplicarem todo esse conhecimento a novas situações (seja na leitura, na escrita, ou em qualquer outra aprendizagem).

✓ **Interacção social**

Embora limitada, a evidência sugere que ocorrem efeitos positivos⁶⁶ na sequência das interacções sociais durante a aprendizagem de palavras; aprender vocabulário é um “*evento social*” no qual as trocas verbais de informação interagem com o conhecimento cultural dos alunos e a sua competência linguística, desenvolvendo a sua aprendizagem⁶⁷. Não podemos deixar de referir que os dois últimos elementos, segundo a perspectiva da autora, são aqueles

⁶⁴ Esta hipótese decorre dos estudos de Anderson & Freebody (1981): «The essential idea is that it is knowledge that is crucial for text understanding. Rather than being directly important, possessing a certain word meaning is only a sign that the individual may possess the knowledge needed to understand a text» (p. 81) (*apud* Ruddell, op. cit.: 416). Esta hipótese foi interpretada por Mezynski (1983) da seguinte forma (*apud* Ruddell, op. cit.: 416): «Knowing a word well implies that one knows a lot of words and ideas related to it... It is larger ‘chunk’ of knowledge that is crucial for understanding a given text» (p. 255).

⁶⁵ Não podemos deixar de referir aqui a perspectiva de Eco (1983[1979]: 17-21; 82; 84-9), no que respeita as *selecções contextuais e circunstanciais*, ou a de Coseriu (1977: 21) quando afirma que «Todo acto de hablar es, en alguna medida, un acto creador; de ahí la necesidad de acudir a los contextos y a la situación del hablar en la interpretación de cualquier acto lingüístico (sólo que –por conocer, en general, los contextos y las situaciones, que son también *nuestros* contextos y *nuestras* situaciones– muy a menudo pasamos por alto el hecho de que todo acto de hablar se halla en infinitas relaciones que pueden completar y determinar su sentido)», pelo que tem cabimento considerar o contexto como um elemento do processo.

⁶⁶ Para Castro, «(...) a leitura é uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e, nesse sentido, capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam. Neste quadro, a leitura pode ser assumida como um valor positivo e, como tal, incentivada e promovida. E neste campo a escola tem um papel dificilmente contornável» (1998:41). Dado que não dissociamos a aprendizagem de vocabulário da sua inter-relação com a compreensão leitora, a perspectiva deste nosso reconhecido investigador nas áreas da leitura e da interacção verbal, parece-nos vir ao encontro da enunciada por Ruddell.

⁶⁷ A partir do estudo de Bos, Allen & Scanlon (1989) (*apud* Ruddell, *ibid.*: 435).

acerca dos quais menos se sabe em termos investigativos, pelo que é de todo interesse direccionar a investigação nesse sentido, ao mesmo tempo que se deve abandonar a concepção de 'o que é preferível ou melhor' a favor de uma visão integradora dos diversos contributos no que concerne as complexas inter-relações entre conhecimento do vocabulário e compreensão.

Relativamente à compreensão leitora, entre os modelos que pudemos analisar e estudar (Cassany, Luna & Sanz, 1997; Jones, Palinscar, Ogle, & Carr, 1995 [1987]; Ruddell, 1994; Sousa, 1993), parece-nos haver algum consenso quanto a alguns elementos que os constituem. Vejamos, a título de exemplo, o modelo⁶⁸ (representado na Figura 1, p. sgt.) proposto por Cassany et al. (1997), cujas componentes são: o *texto*, a *percepção*, o *processo leitor*, a *representação mental do significado do texto*, a *memória a curto prazo* e a *memória a longo prazo*. Em traços largos, este modelo, considerado interactivo pelos seus autores, sustenta que a compreensão do texto se alcança a partir da inter-relação entre o que o leitor lê e o que já sabe acerca do tema (cf.p. 204)⁶⁹. Sintetizando, dizem-nos Cassany et al. (*ibid.*: 203-6) que: i) O processo de leitura se inicia ainda antes de o leitor perceber o texto, aquando do momento em que formula as suas expectativas acerca do que vai ler; ii) É na *memória a longo prazo* (MLP) que está gravada toda a experiência decorrente das leituras anteriores, através de esquemas de conhecimento⁷⁰ que organizam a informação de forma estruturada, sendo igualmente o *armazém* do domínio alcançado do sistema da língua e dos conhecimentos do tema sobre o qual se vai ler; iii) Estas informações prévias permitem que, antes da leitura, possamos antecipar ou formular hipóteses sobre o texto; iv) Fixamos, previamente, os objectivos de leitura de acordo com a situação comunicativa, objectivos esses que determinam a própria forma de ler (mais demorada ou rapidamente, consoante a necessidade de resposta aos objectivos pré-estabelecidos); v) Utilizamos, de acordo com as necessidades de leitura, estratégias distintas para seleccionar o que nos interessa no texto ('*skimming*', leitura rápida; '*scanning*', leitura atenta); vi) Passamos à verificação das hipóteses formuladas e de acordo com a informação recolhida, ou as verificamos ou as rectificamos, sendo este processo a *essência da compreensão*, um processo instantâneo e activo que trabalha durante toda a leitura, uma

⁶⁸ Jones et al. (1995[1987]: 24) enunciam grande parte dos elementos constituintes deste modelo proposto por Cassany et al. (1997).

⁶⁹ Reiteramos a nossa discordância no que respeita à concepção de leitura que nos apresentam estes autores, como um quadro comparativo entre o texto gerado e o construído (desconstruído) pelo leitor como se se tratasse de «dos fotografias de un mismo paisaje» (*id. ibid.*: 204).

⁷⁰ O esquema de conhecimento ('*schemata*') é a soma do que o indivíduo sabe acerca de um tema ou tópico determinado; toda a informação é armazenada no cérebro a partir destas estruturas/esquemas que estão fortemente inter-relacionados e têm propriedades activas que permitem o desenvolvimento de actividades cognitivas reflexivas e de planificação tais como fazer deduções e avaliar (cf. Jones et al., 1995[1987]: 23).

interacção entre o que já sabemos e o que de novo nos diz o texto; vii) A *memória a curto prazo* (MCP) é a que nos permite processar a informação, já que para compreender precisamos de recordar durante segundos o que vamos lendo, pois se esta memória nos falhar, temos que voltar atrás e recuperar o que tivermos perdido; viii) Este processo complexo e interactivo de leitura termina quando o leitor consegue formar uma *representação mental do texto, segundo os objectivos que tenha definido*.

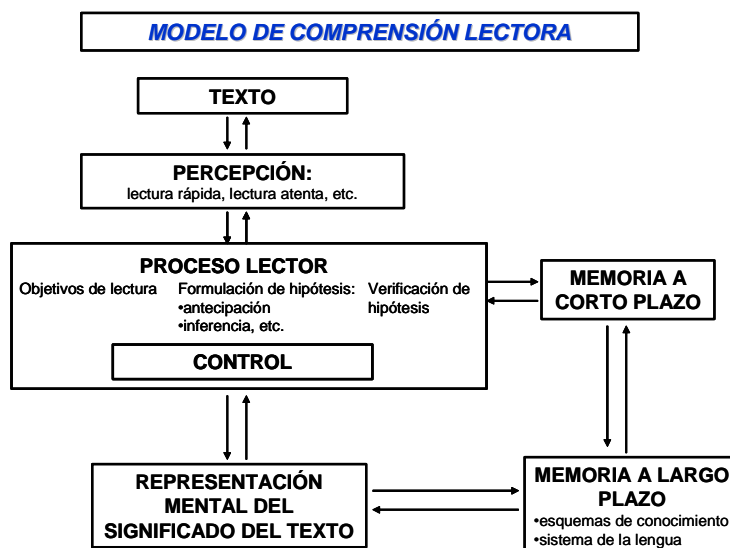


Figura 1: Modelo de Compreensão Leitora, in Cassany, Luna & Sanz, 1997:203

Da leitura que fazemos do modelo de Cassany et al. (1997), não nos parece que os autores tenham tido em consideração a *interacção social* ou a *posição do leitor* como elementos constituintes daquele.

Em Sousa (1993: 62), percebemos o processo de leitura não como o somatório linear de momentos distintos que se sucedem um após o outro, mas como um processo complexo que não se limita meramente ao desenvolvimento de competências básicas decorrentes da decodificação de palavras, antes pondo em diálogo diversos aspectos e dimensões às quais haverá que dar particular atenção. Partindo da concepção de Goodman (1985) a propósito do processo de leitura, Sousa (1993) refere que os ciclos de leitura (óptico, perceptivo, sintáctico e semântico) se desenrolam «não linearmente, mas de forma espiralada de tal modo que cada um determina e é determinado pelo outro». Quer a *interacção social*, quer a *posição do leitor*, são elementos que a autora tem em consideração neste processo, pelo que nos parece interessante, sob o ponto de vista modelar, considerar a possibilidade de entrecruzar os vários modelos aqui referidos, não deixando de reiterar, uma vez mais, a ideia de que a competência lexical dos

indivíduos reverte directamente a favor do aumento da competência de leitura, assim como a competência de leitura desenvolve o domínio do vocabulário.

Da leitura

No que respeita a leitura no enquadramento do nosso trabalho, escolhemos apenas um conjunto de pontos de enfoque do vastíssimo leque que nos é proporcionado pela investigação na área. Entendemos o conceito de leitura como um processo complexo⁷¹ decorrente de uma situação comunicativa específica, processo esse em que intervêm não só os factores cognitivos e linguísticos do conhecimento das palavras, como até os sensoriais e emotivos, não sendo, deste modo, apenas equivalente ao termo 'interpretação'. Em Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz (1999), a partir do quadro conceptual das dimensões de suporte à aprendizagem da leitura em sala de aula que a seguir se reproduz (Figura 2, p. sgt.), é possível entender que há uma complexidade dimensional associada à leitura, complexidade essa que se perspectiva de uma forma holística no conjunto de aspectos nela imbricados e em cujo centro está a *conversação metacognitiva*. Partindo da definição de leitura enquanto processo complexo de resolução de situações-problema recusando uma visão linear que aponte para a mera decodificação de letras, palavras, sentidos, Schoenbach et al. (1999) apresentam-nos o enquadramento em que tal esquema conceptual surge e ao qual iremos, seguidamente, prestar uma atenção particular. Para as autoras, o leitor convoca na sua leitura, de modo a que esta produza sentido, não só o seu conhecimento de vocabulário como também ideias, memórias e outros conhecimentos evocados pelo próprio texto, sendo que não pode confundir-se a capacidade de o leitor ler fluentemente com a de decodificar o texto:

Think for a moment about the last thing you read. (...) If you could recapture your mental processing, you would notice that you read with reference to a particular *world* of knowledge and experience related to the text. The text evoked voices, memories, knowledge, and experiences from other times and places—some long dormant, some more immediate. If you were reading complex text about complex ideas or an unfamiliar type of text, you were working to understand it, your reading most likely characterized by many false starts and much backtracking. You were probably trying to relate it to your existing knowledge and understanding. You might have stumbled over unfamiliar words and found yourself trying to interpret them from the context. And you might have found yourself having an internal conversation with the author, silently agreeing or disagreeing with what you read. (*ibid.*: 17-8)

⁷¹ Corroborando esta nossa posição, encontramos a seguinte definição de leitura: «a complex system of deriving meaning from print that requires all of the following: (a) The skills and knowledge to understand how phonemes, or speech sounds, are connected to print; (b) The ability to decode unfamiliar words; (c) The ability to read fluently; (d) Sufficient background information and vocabulary to foster reading comprehension; (e) The development of appropriate active strategies to construct meaning from print; and (f) The development and maintenance of a motivation to read». (*apud* «No Child Left Behind Act of 2001», [accedido em http://www.nifl.gov/nifl/facts/reading_facts.html](http://www.nifl.gov/nifl/facts/reading_facts.html))

Nesta perspectiva, há um conjunto de desempenhos competenciais a ter em consideração que não podem limitar-se à decodificação textual, reconhecida, todavia, como sendo fundamental. Ora, no seguimento do exposto, a aula de língua materna deverá, também, desenvolver a habilidade de os alunos se saberem socorrer de todos esses outros elementos convocados pelo texto (ideias, memórias, outros saberes...). Assim, dever-se-á ter em consideração não só o modo como se lê, como também a razão (ou razões) pela qual se lê desse mesmo modo.

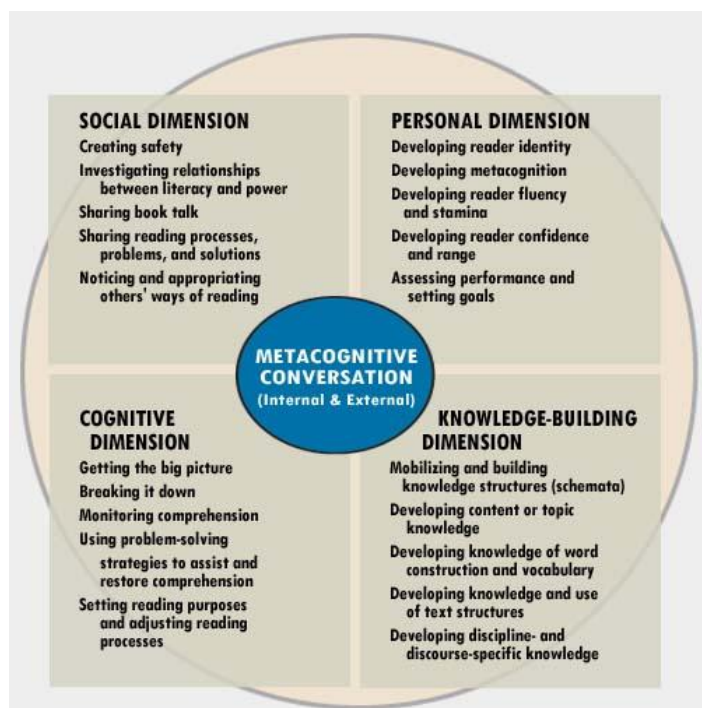


Figura 2: «The Reading Apprenticeship® Framework», in Ruth Schoenbach, Cynthia L. Greenleaf, Christine Cziko, Lori Hurwitz (1999)

É neste sentido que surgem as *dimensões de leitura* em sala de aula, consideradas pelas autoras no seu quadro conceptual (Figura 2), sem qualquer ordem hierárquica na sua concepção, uma vez que todas elas são dimensões-chave para o desenvolvimento da leitura, interagindo umas com as outras, e tendo como elemento de ligação entre todas, a *Conversaçoão Metacognitiva*. Assim, abreviando, temos:

- ✓ Dimensão social – tendo em conta a construção de um ambiente favorável à aprendizagem da leitura em sala de aula, esta dimensão aponta para a criação de uma comunidade de leitores onde cada um se sente capaz de expor as suas dificuldades, ao mesmo tempo que, entre todos, se faz a partilha de recursos para a leitura;

- ✓ Dimensão pessoal – sabendo que cada um dos alunos tem características que lhe são próprias, dever-se-á ajudar cada um deles no sentido de desenvolver uma identidade e auto-consciência de leitor a par da apresentação de propostas de leitura e da definição para si próprio de objectivos a alcançar no sentido de a melhorar;
- ✓ Dimensão cognitiva – trata-se de desenvolver processos mentais que promovam a criação de estratégias possibilitadoras da resolução de situações-problema na leitura;
- ✓ Dimensão da construção de conhecimento: torna-se produtivo para o processo de leitura, auxiliar o aluno a identificar e expandir os tipos de conhecimento que aporta na leitura de um texto, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos a partir da interacção com o texto;
- ✓ O papel central da conversação metacognitiva – esta conversação, que é o elo de ligação entre as quatro dimensões consideradas, tem dois momentos distintos quer para o professor, quer para os alunos: um primeiro, ao nível interior e que decorre da percepção individual dos processos de leitura que são activados; um segundo, que corresponderá à verbalização desses processos, partilhando-os com o grupo; trata-se, assim, de tomar consciência da actividade mental implicada no processo de leitura e ser capaz de falar acerca dessa actividade, analisando-a e avaliando-a reflectidamente («thinking about thinking»).

Há, ainda, a necessidade de proceder a uma primeira diferenciação entre a *leitura em contexto escolar* e *leitura de fruição pessoal*, pese embora entendamos que qualquer das duas contribui para a aquisição e desenvolvimento do vocabulário e para o enriquecimento dos esquemas de conhecimento dos alunos (cf. Chall, 1987; Nagy & Herman, 1987; Ruddell, 1994; Ellis, 1996; Nagy, 1998⁹). Socorremo-nos do trabalho de Castro (1998: 47-49) para clarificarmos os conceitos em questão. Diz-nos este investigador que a leitura em contexto escolar, enquanto situação de comunicação quase invariavelmente regulada por princípios de avaliação, é uma prática de interacção levada a cabo por um amplo conjunto de leitores e condicionada por «outros textos que estabelecem, de forma mais ou menos precisa, os limites daquilo que pode ser dito e o modo como se pode dizer» (p.47). Assim sendo, estabelece-se uma dicotomia entre o que se entende por leitura de fruição pessoal, aquela que é levada a cabo no domínio privado, sem qualquer elemento exógeno que a controle, e a leitura em contexto pedagógico. Se

relativamente à primeira, o leitor, solitariamente, se dá a si próprio a liberdade de fruir dos sentidos do texto sem elementos que regulem essa *transacção de sentidos* que não sejam apenas e tão-só por si convocados, i.e., *o mundo do leitor e o mundo do texto interseccionam-se*. Veja-se a diferença que existe ao nível da leitura em sala de aula, quando, ao limite, está física e institucionalmente presente o professor, cuja autoridade não deixa de exercer, tratando-se de um contexto pedagógico, gerindo, muitas vezes, a sua intervenção a partir da sua própria leitura que, tal como nos diz Castro (*id.ibid.*), pode ser marcada por uma sobre-representação, ainda que implícita, de metatextos.

Independentemente do tipo de leitura efectuada, seja na sala de aula, seja fora dela, é importante ter presente que esta está condicionada por e condiciona o desenvolvimento linguístico dos alunos. Concordamos com Nagy quando afirma que «Reading is the best practice for reading» (1998⁹: 31), isto é, aprende-se a ler, lendo; quanto mais se ler, tanto mais e melhor se compreende o que é lido – a leitura tem que ser uma prática continuada.

Para Jesús Arribas & Galo Yagüe (1994: 12-3), o domínio da língua escrita deve «permitir a los alumnos descubrir las posibilidades que ofrece la lectura (y también la propia escritura) como fuente de placer y fantasía, de información y de saber». É no contacto com os textos escritos que os alunos ampliam os seus conhecimentos sobre a língua (léxico, morfossintaxe, ortografia, organização do discurso,...) e sobre realidades distintas das que experienciam no seu entorno imediato, constituindo-se aqueles como meios culturais para a construção social de sentido.

Se, por um lado, o conhecimento do vocabulário é fundamental para a compreensão do que se lê e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da compreensão leitora, por outro, não é necessário conhecer todas as palavras de um texto para alcançarmos a sua compreensão⁷², nem tão-pouco poderemos afirmar que alguém conheça todas as palavras de uma determinada língua (*cf.* Cassany et al., 1997: 218). A própria leitura é *uma grande avenida para a aprendizagem dos significados das palavras desconhecidas* (Nagy, 1998⁹: 30).

Ganha aqui particular importância a *inferência* como estratégia levada a cabo pelo leitor: «La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. (...) Los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido» (Cassany et al., 1997:

⁷² Cf. Nagy, 1998⁹: 3. A este propósito, diz-nos, também, Sousa (1993: 62) que «o leitor competente não necessita de processar, palavra a palavra, a informação textual».

218). Treinar esta estratégia junto dos alunos aquando da leitura de textos, é proporcionar-lhes uma maior autonomia e auxiliá-los na descoberta de mecanismos para a resolução dos vários problemas que vão surgindo (significado de palavras desconhecidas; fragmentos de texto perdidos, relações lógicas e gramaticais mais complexas, letras e palavras ilegíveis...)73. No entanto, não podemos pensar que a inferência por si só resolva os problemas de compreensão de um texto: o leitor tem apenas capacidades de processamento limitadas, capacidades essas disponíveis para as tarefas que requerem uma atenção consciente. Diz-nos Nagy (1998⁹: 23): «If the reader can decode well and knows all of the words in the text well, then identifying the words of the text can proceed more or less automatically so that most of the reader's attention can be given to comprehension. Reading with understanding depends, then, on low-level processes such as decoding and word recognition proceeding smoothly without much conscious attention. Any interruption of these processes that are automatic for skilled readers can diminish comprehension».

No seguimento do exposto, começa a desenhar-se a importância da selecção de estratégias auxiliaadoras da leitura, nomeadamente, a instrução de vocabulário. Mais do que assegurar que um leitor conheça o significado das palavras, a instrução de vocabulário deve garantir que este tenha prática em aceder ao seu significado rápida e facilmente durante a leitura, pelo que não só é necessária a *repetição* da instrução de algumas palavras, como também se deve proporcionar o contacto com tais palavras o maior número de vezes possível. Assim, ensinar vocabulário torna-se um '*uso com sentido*'74, ao mesmo tempo que se promove o desenvolvimento da compreensão leitora. Estudos (cf. Chall, 1987: 11; Curtis, 1987:45) comprovam que as dificuldades em vocabulário têm uma elevada correlação com as dificuldades na leitura ao nível da compreensão, mais do que ao nível da sintaxe ou de qualquer outro factor estrutural ou de organização do texto.

Dado o nosso interesse particular nas questões pedagógico-didácticas implicadas no ensino e na aprendizagem da leitura e do vocabulário, por questões organizativas deste nosso trabalho, abordaremos de seguida cada um dos aspectos considerados, nunca perdendo de vista a sua inter-relação. Estamos igualmente conscientes de que não se pode afirmar, de uma forma simplista, que aprender e ensinar vocabulário se traduz directamente no desenvolvimento da compreensão leitora, ou que para se ser competente na leitura tal resulte apenas da combinação

⁷³ Cf. Cassany et al., 1997: 218-9.

⁷⁴ Nagy (op. cit.: 23-25) rotula de '*meaningful use*' a terceira propriedade que considera essencial para um ensino efectivo do vocabulário. As restantes duas são: *integração* (relacionar novas palavras com conceitos familiares e experiências) e *repetição*.

da capacidade de decodificar e dar sentido ao texto⁷⁵; todavia, há uma relação entre ambos daí que valha a pena investir/investigar na área, procurando encontrar os caminhos que tornem a premissa verdadeira: há vários aspectos da aquisição, conhecimento e desenvolvimento do vocabulário que interagem com o processo de compreensão leitora e que imbricam nas estratégias cognitivas de selecção, antecipação e inferência.

Do vocabulário: um caminho metodológico de abordagem das palavras

Tendo já apresentado neste nosso trabalho o conceito pelo qual optamos relativamente à definição de “palavra” para a perspectiva metodológica que pretendemos traçar, começaremos por delinear algumas abordagens levadas a cabo em estudos consultados (Ellis, 1996; Meara, 1996; Nation, 1990; Read, 2000; Schmitt, 2000), acerca do que é *conhecer uma palavra*.

É consensual para os especialistas que questões como «*O que é uma palavra?*», «*O que é que significa ‘conhecer uma palavra’?*», «*Que elementos estão implicados no conhecimento de uma palavra?*», «*Que aspectos tornam difícil a aprendizagem de uma palavra?*», são questões que têm implicações directas quer no ensino quer na aprendizagem do vocabulário, além de que a sua resposta não pode ser considerada em termos absolutos dada a diversidade de factores que nela imbricam.

Para Ellis (1996:1), conhecer uma palavra é, no mínimo, *reconhecê-la como palavra e integrá-la no nosso ‘lexicon’ mental*. Consoante os diferentes canais de ‘input’ (I) e ‘output’ (O), existem vários ‘lexicon’ especializados:

To understand speech, the auditory input lexicon must categorise a novel sound pattern (which will be variable across speakers, dialects, etc.); to read the word, the visual input lexicon must learn to recognize a new orthographic pattern (or, in an alphabetic language, learn to exploit grapheme-phoneme correspondences in order to access the phonology and hence match the word in the auditory input lexicon); to say the word, the speech output lexicon must tune a motor programme for its pronunciation; and to write it, the spelling output lexicon must have a specification for its orthographic sequence.

⁷⁵ Relembramos aqui a equação de Gough & Tunmer (1986) apresentada e contestada por Braibant (1994: 169-170): « $L = D \times C$, onde L representa a compreensão em leitura, D a capacidade de decodificar uma mensagem escrita e C a capacidade linguística de compreender, isto é, de dar sentido a uma informação léxica, a frases ou a um discurso verbal. Segundo essa equação, a leitura necessita da integração de duas capacidades essenciais (daí o sinal \times) e não simplesmente a justaposição dessas capacidades (para a qual se utilizaria o sinal $+$). Para ser competente em leitura, é preciso, ao mesmo tempo, ser capaz de decodificar e dar sentido. Portanto, quando D ou C for nulo, então o produto L será igualmente nulo (...). A equação de Gough e Tunmer é, evidentemente, redutora, na medida em que só leva em conta as capacidades fundamentais em atividade na leitura, porém, tal qual, ela permite uma abordagem inicial das diferenças individuais em leitura, observáveis no ambiente escolar».

No entanto, Ellis deixa claro que há ainda outros elementos a ter em consideração para o conhecimento de uma palavra:

We must learn its syntactic properties. We must learn its place in lexical structure: its relations with other words. We must learn its semantic properties, its referential properties, and its roles in determining entailments. We must learn the conceptual underpinnings that determine its place in our entire conceptual system. Finally we must learn the mapping of these I/O specifications to the semantic and conceptual meanings. (*ibid.*: 1-2)

Meara (1996) e Read (2000) fazem referência⁷⁶ aos aspectos a ter em consideração no conhecimento de uma palavra, aspectos esses enunciados (e numerados tal como os transcrevemos) por Richards (1976:83, *apud* Meara, 1996:1-2):

1. The native speaker of a language continues to expand his vocabulary in adulthood, whereas there is comparatively little development of syntax in adult life.
2. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words, we also “know” the sort of words most likely to be found associated with the word.
3. Knowing a word implies knowing the limitations imposed on the use of the word according to variations of function and situation.
4. Knowing a word means knowing the syntactic behavior associated to that word.
5. Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.
6. Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.
7. Knowing a word means knowing the semantic value of a word.
8. Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word.

Cada um destes oito pontos é explicitado por Meara (1996: 1-2) de forma sintética com o objectivo de proceder à crítica do trabalho apresentado por Richards. Da crítica que Meara tece à listagem apresentada por Richards, salientamos (*ibid.* 2):

It should be clear from this brief summary, that Richards' paper is not really an attempt to provide a systematic account of what it means to know word. And far less is it an attempt to provide a systematic framework for describing and accounting for this knowledge. Rather, it belongs to that other genre -- an honest attempt to give an account of contemporary linguistic research with inferences and applications to teaching where appropriate. It is significant in this regard that more than half of Richards' paper is concerned with showing how current teaching practice can be justified by reference to the assumptions described earlier. That is, the pedagogical practice is not derived from the research: it is already in place, but justified by the research in an ad hoc way.

Read (2000:25) faz referência, ‘*en passant*’, à crítica de Meara ao trabalho de Richards, não deixando de o considerar como um contributo para o esclarecimento da natureza complexa da aprendizagem de vocabulário que envolve muito mais que memorizar o significado de palavras.

⁷⁶ Ambos os especialistas consideram o trabalho de Richards como sendo uma referência a ter em consideração, como um ponto de partida para as múltiplas e distintas discussões sobre esta matéria, pelo que optámos igualmente por referi-lo em primeiro lugar, antes de proceder à apresentação dos restantes trabalhos.

Retomando o trabalho de Meara (1996), conscientizamo-nos de que estabelecer um quadro conceptual no âmbito do conhecimento do vocabulário é uma tarefa, além de difícil, com resultados pouco sustentáveis, pelo que é necessário procurar alternativas válidas. Meara (*ibid.*:5) apresenta-nos duas alternativas que sistematizamos seguidamente:

- (1) Abandonar a tentativa de descrever o conhecimento individual das palavras no seu conjunto, mesmo que sendo uma medida drástica: «Instead of looking at individual words, it might be possible to look at the properties of a lexicon as a whole. Obviously, in practice, this would have to be done by testing individual words, but it might be possible to reduce what needed to be tested to a small number of significant dimensions». Delineiam-se três dimensões que podem ser consideradas como suficientes para uma categorização da competência lexical dos alunos: «We would need to be able to specify the how big learners' lexicons are; we would need to be able to specify how automatically the items in a lexicon could be accessed; and we would need to find a simple measure of how rich a lexical structure linked the words in the lexicon».
- (2) Proceder a uma abordagem centrada na palavra em vez de centrada no aprendente, todavia «it does not attempt to describe and account for detailed linguistic properties of words. Rather it attempts to identify a number of stages through which all words pass on their way to being fully integrated into a speaker's lexicon».

Atendendo a estas sugestões metodológicas enunciadas por Meara, encontrámos em Gomes (1998:43, sgts.) uma proposta que assenta em três vectores fundamentais pelos quais se distribuem os lexemas: (i) o sentido α , (ii) o sentido ψ e (iii) o sentido λ . Diz-nos este autor que cada lexema se pode posicionar num só desses vectores ou nos três simultaneamente, correspondendo este último posicionamento ao caso de lexemas que, «de um plano sensorial original (α), se vão, progressivamente, quer analogizando e metaforizando no sentido da intelecção (λ), quer os que se vão estruturando em torno das emoções (ψ), dos sentimentos» (p.43). Clarificando os três vectores, temos:

1. um *sentido* α (no sentido de «os cinco sentidos»), que assenta no plano referencial sensorial ou domínios psico-motor e sensível,
2. um *sentido* ψ (no sentido de «ficar sentido»), que emerge do campo das emoções, dos sentimentos e dos valores ou domínio psico-socio-afectivo,
3. um *sentido* λ (no sentido de «isso faz sentido»), que (se) estrutura (n)o nível cognitivo (mas não apenas (n)este) da abstracção formal.

A estes vectores, o autor faz corresponder três categorias⁷⁷ (p.46):

1. a das palavras que mantêm a sua primitiva carga sensorial ou psico-motora;
2. a das palavras que, tendo subjacente essa carga sensorial, se organizam no domínio do emocional, dos sentimentos, ganhando uma carga psico-afectiva;

⁷⁷ O conceito de 'categoria' é ele próprio muito problemático. Remetemos para Gomes (1998:57-63) uma abordagem pormenorizada do conceito e das suas implicações no âmbito científico. O autor procede, ainda, a um reenquadramento taxonómico das categorias aristotélicas, articulado com as três categorias aqui referidas. No entanto, não cabe neste nosso trabalho uma análise exaustiva desta questão, pelo que apenas lhe fazemos referência. No que respeita a abordagem do léxico, entendemos estabelecer como categorias de análise, as classes morfológicas *nome*, *verbo*, *adjectivo* e *advérbio*, configurando-se, desta forma, a aplicação do modelo proposto por Gomes, nomeadamente, para o tratamento de conteúdos didácticos (*cf.* op. cit., p. 46-47; nota 22, p. 62).

-
3. a das palavras que, perdendo progressivamente essa carga sensorial inicial, se foram posicionando num plano essencialmente simbólico-formal ou cognitivo.

A propósito destas categorias, não é de todo fora de contexto, neste momento de reflexão teórica e antes, ainda, de avançarmos para o desenvolvimento metodológico, integrarmos um breve apontamento sobre a importância da *emoção* na decodificação de palavras e textos. Este apontamento centra-se essencialmente nos estudos de António Damásio (1995).

· *Da importância da dimensão emotiva para o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora: breve abordagem*

Pretendemos, deste modo, defender a importância da associação recíproca entre o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão leitora, e as emoções, numa clara atitude de compromisso com um paradigma que se afasta do paradigma cartesiano, mesmo que ainda não totalmente definido nos seus contornos. Socorremo-nos da hipótese suscitada pelo trabalho de António Damásio (1995), para explicar que a racionalidade, compreendida numa perspectiva holística e na dimensão neurobiológica, depende da representação própria do corpo como instrumento de mediação com a realidade, daí se podendo inferir que a língua (leia-se, os textos), enquanto *dispositivo estereotipizador*⁷⁸ estrutural integrado no seio da cultura, é afectada pela subjectividade do sujeito e da sua emotividade.

Em matéria de leitura e significação de palavras, para nós, faz todo o sentido dar ênfase aos factores de ordem emotiva uma vez que qualquer acto interpretativo/decodificador decorre sempre do sujeito (numa perspectiva ontogenética) e da sua *anima* (perspectiva emotivo-afectiva), a par das *lentes* (leia-se conhecimentos, experiências, i.e., saber e saber-fazer, ou seja, mobilização das competências linguística, comunicativa e enciclopédica) que possui para o realizar. Defender que «a razão talvez não seja tão pura como muitos de nós pensamos» (Damásio, 1995:12) passa por pretender que certos aspectos do processo emocional são indispensáveis à racionalidade⁷⁹. Perde significado, segundo esta tese, a divisão da “*res extensa*” e “*res cogitans*” cartesiana, e avança-se na ligação intrínseca e biunívoca entre o raciocínio e o corpo. Se o raciocínio está intimamente ligado ao corpo e os sentimentos reflectem a consciência da sua própria imagem, então seria inquestionável a sua importância no processo cognitivo, como refere Damásio:

⁷⁸ Lotman & Uspenskij, 1981

⁷⁹ A *racionalidade* é usada na concepção de Damásio como “*uma qualidade do pensamento e comportamento que resulta da adaptação da razão a um contexto pessoal e social*” (*ibid.*:263)

(...) em virtude das suas ligações inquebrantáveis ao corpo, os sentimentos surgem em primeiro lugar no desenvolvimento individual e conservam uma primazia que atravessa subtilmente a nossa vida mental. Como o cérebro é a audiência cativa do corpo, os sentimentos são os primeiros entre iguais. E dado que o que vem em primeiro lugar constitui um quadro de referência para o que vem a seguir, os sentimentos têm sempre uma palavra a dizer sobre o modo de funcionamento do resto do cérebro e da cognição. A sua influência é imensa⁸⁰.

(*ibid.* 164)

Configura-se, assim, que a construção de um pensamento seja fundada em imagens adquiridas e armazenadas a partir de processos sensitivos, mediados pelo corpo, pensamento esse do qual temos consciência por representações neurais que sustentam o conhecimento e o processo racional. A expressão das sensações de ordem emocional reflecte-se, de forma inequívoca, quer na aprendizagem, quer na capacidade do aluno em se relacionar com o mundo. Ora, se *ter mundo é dominar uma língua*, cremos poder acrescentar que o equilíbrio dessa *posse e domínio* residirá na capacidade intrínseca de gestão dos processos emotivos, o que não se nos afigura como tarefa fácil, nomeadamente, para jovens ainda em aprendizagem. Em suma:

«O pensamento e a consciência do pensamento são verdadeiramente substratos do ser».

Damásio, 1995: 244

Com este breve apontamento sobre a importância da emoção para os processos de conhecimento de vocabulário e de compreensão leitora, damos por terminado o nosso enquadramento teórico, pelo que, a partir do próximo capítulo, daremos atenção ao enquadramento metodológico do nosso estudo.

⁸⁰ Suponhamos o exemplo do medo de viajar de avião, apesar de ser estatisticamente comprovado que o risco de morrer num automóvel é muito superior ao de um avião, a maioria das pessoas prefere o automóvel porque a imagem emocional do desastre de avião se sobrepõe à racionalidade da opção mais segura.

III. Quadro metodológico do estudo

Ponto prévio

Do contacto com a realidade que constitui a vivência no ambiente de escola, facilmente se verifica a diversidade de metodologias empregues, de uma forma mais ou menos consciente, no desenvolvimento didáctico das indicações programáticas⁸¹, no que diz respeito ao ensino do Português. Das leituras efectuadas até ao momento, de âmbito teórico, decorre a importância do investimento ao nível da formação dos professores nestas duas vertentes fulcrais para o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Tendo como referência um trabalho de R.V. Castro (2007), damos-nos conta que o conjunto de efeitos que tem repercussões na *identidade profissional* do professor de Português é complexo e diversificado, podendo estabelecer-se como ponto de partida a sua formação inicial (o que se leu, o que se aprendeu e como se aprendeu sobre língua, sobre literatura, sobre pedagogia...), desenvolvida pela formação contínua – as práticas de formação –, o trabalho em contexto escolar (entre os pares, na leitura e interpretação dos normativos reguladores das práticas pedagógicas, no contacto com os alunos tendo em conta as ‘características’ que estes apresentam) – as práticas de socialização profissional e os discursos pedagógicos (institucional e recontextualizado) –, a investigação académica que se constitui como referência das práticas pedagógicas – o discurso académico – e as características dos discursos dos media que têm o ensino do Português como objecto (pp. 127-8, *passim*). A partir desta análise, o autor identifica «duas variáveis primordiais de geração de identidade profissional. Uma primeira relacionada com os conteúdos da formação (...). A segunda variável é relativa às conexões entre as componentes [do processo de construção profissional] (...)), sendo que este processo «tem nas práticas de socialização do quotidiano um lugar indiscutivelmente relevante. (...)» (pp. 129-130, *passim*).

Acerca da relação entre teoria e prática no ensino, é nossa convicção que a segunda não poderá ser plena se não se apoiar na primeira, pois não há uma prática correcta e adequada sem o

⁸¹ Pese embora as planificações conjuntas que se elaboram nos grupos disciplinares, constata-se uma diversidade de entendimentos e opções metodológicas que dão origem a que uma mesma planificação seja cumprida de forma distinta. A planificação elaborada pelo grupo disciplinar de Português de 11º ano, para o ano lectivo de 2006/07 serviu-nos de referência para o estudo, no capítulo relativo à obra de leitura integral «Os Maias», de Eça de Queiroz. Resta-nos referir que uma das nossas preocupações na construção do programa pedagógico-didáctico, parte integrante do processo de investigação que mais adiante se apresenta, foi a de articular o seu desenho com o cumprimento do currículo nacional e da planificação definida em Departamento, tendo-se salvaguardado este aspecto junto dos encarregados de educação dos alunos, sendo nossa obrigação disso lhes *prestar contas*, uma vez que é notória a atenção que dedicam a estes assuntos.

suporte iluminante de uma boa teoria. No quadro do ensino e da aprendizagem do Português, esta relação dialógica é contínua: de cada vez que o professor faz escolhas de conteúdos a leccionar⁸² (marcadas pelo discurso normativo institucional veiculado pelos programas curriculares), entre outros motivos, estarão presentes as bases teóricas decorrentes da sua formação (inicial e contínua), podendo, ou não, ser um elemento limitador do seu desempenho. Levanta-se, ainda, a questão de procurar saber que teoria ou teorias poderão ser as mais adequadas ou as que melhor servem as necessidades da prática docente de modo a evitar a mera repetição ou decalque de práticas instituídas, promovendo a reflexão crítica e minimizando o risco da rotina⁸³. Diríamos que serão as teorias que a função metateórica nos levar a seleccionar como sendo as mais coerentes, consistentes, adequadas e produtivas, isto é, as que têm mais capacidade descritiva e explicativa dos fenómenos que ocorrem na área do “real” em que se situa a nossa prática. A função metateórica implica, necessariamente, a reflexão crítica e o trabalho persistente e continuado que permitam ao professor desenvolver as suas competências e capacidades necessárias à passagem interactiva do saber ao saber-fazer e do ensinar ao aprender. Tal passagem interactiva deve ter em conta uma perspectiva de libertação das contingências e das necessidades imediatamente utilitárias, princípios que deverão nortear o professor no ensino e na aprendizagem, reconhecendo-se que qualquer limitação a existir neste binómio, poderá corresponder à limitação da construção de modelos do mundo, no quadro para o qual aponta a evolução tecnológica e do conhecimento a que assistimos. Serão, no fundo, estas as *lentes* que o ajudarão a melhor poder observar, analisar e avaliar o seu campo de acção, i.e., o desempenho dos alunos, num espaço com características muito próprias, a sala de aula, um sistema complexo marcado pela presença de sujeitos, cada qual com as suas particularidades e características, cujo paradigma relacional tem o cunho da incerteza. É nesse sentido que passamos a citar Aguiar e Silva (1989: 43, *passim*): «Só na liberdade é possível e alcança sentido a comunicação. (...) Nós, professores de Português como língua materna – a língua aprendida na primeira infância, na qual exprimimos os nossos sentimentos, na qual pensamos o mundo e sonhamos a vida, a língua em que se enraíza e conserva a nossa

⁸² Seria de esperar que o programa de Português, 11º Ano de escolaridade, reflectisse o tratamento do vocabulário na sua relação com a compreensão leitora. Tal não ocorre. Vejamos: fazendo uma pesquisa com a palavra *vocabulário*, ao longo do texto programático registamos oito ocorrências (em verdade, sete, uma vez que a oitava ocorrência faz parte de um título da bibliografia – p.67). Conforme se pode verificar a partir da sua leitura (pp.8, 11, 17, 27, 39, 40), o programa curricular não contempla expressamente uma vertente de tratamento do vocabulário como potenciador da compreensão leitora, nem aponta para metodologias que integrem a sua abordagem com esse objectivo.

⁸³ Beyer apresenta duas definições, a partir de Dewey (1933), que evidenciam o exposto: «*routine action*» e «*reflective action*» (1989: 36).

memória individual e colectiva – temos uma responsabilidade enorme nesta educação para a liberdade e para a comunicação.»

Configura-se, assim, um perfil competencial determinante para o exercício da docência, nomeadamente em língua materna, que, segundo vários autores (Beyer, 1989; Blanco Fernandez & Pacheco, 1990; Castro, 2007; Globe & Porter, 1977; Gomes, 1990; Nóvoa, 1992; Pacheco, 1985; Sequeira, 1997, 1991; Tavares, 1990; Vieira, 1993), corresponde às dimensões deontológicas do professor cujo desempenho é criativo e produtivo para o sistema educacional, já que lhe introduz alterações/(re)ajustes qualitativos relevantes. Segundo a leitura que fazemos dos autores referidos, tal perfil deverá contemplar, de uma forma dinâmica e holística, as componentes (i) onto e deontológica, (ii) cultural, científica e artística, (iii) pedagógica e didáctica e (iv) técnico-tecnológica. Este perfil competencial, no plano normativo, consagrou-se através dos princípios constantes na Lei de Bases, reconhecendo-se para a sua estruturação, a importância tanto da formação inicial, como da adequada formação contínua, atinente às necessidades de mudança do sistema e, acima de tudo, ao desenvolvimento profissional, o qual deveria surgir como uma necessidade e não algo que ocorre forçosamente⁸⁴: «Os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente), mas podem desenvolver-se (activamente). Os professores ganham novas perspectivas, aumentam o seu conhecimento e as suas capacidades como parte natural das suas vidas de trabalho» (Day, 1992: 93).

Da análise do entorno que, individual e colectivamente, os professores levarem a cabo no sentido de assumirem linhas de actuação face às necessidades detectadas e aos objectivos estabelecidos, resultará um primeiro passo para a compreensão da essencialidade do seu desempenho numa mudança que não se resume à Escola, mas se projecta na própria Sociedade, caminho que não se afigura fácil ou sem obstáculos, nem tão-pouco com resultados imediatos: «Demasiado a menudo los maestros experimentamos un sentimiento de frustración cuando no podemos ver resultados de nuestro esfuerzo. La lengua y su dominio instrumental son aprendizajes lentos y progresivos, a menudo, difíciles de medir y observar y también subconscientes. A veces, los alumnos no se dan cuenta de lo que aprenden y los maestros sólo podremos ver los resultados a largo plazo» (Cassany, D. et al.: 1997: 19).

Num estudo editado pela Associação de Professores de Português – *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio* –, podemos ler:

⁸⁴ À luz dos novos diplomas de avaliação dos docentes (D-R 2/2008; D-R 1-A/2009), forçosamente, tendo em conta as consequências decorrentes dessa avaliação, parece-nos que haverá mudanças efectivas nesta e noutras matérias.

O professor de Português (...) tem (...) uma tarefa complexa. Porém, a paixão e/ou o profissionalismo que o move deve ajudá-lo a ser *exigente e rigoroso* consigo, com os seus alunos e com todos os parceiros sociais educativos. Consigo na forma empenhada, responsável e comprometida com que encara a profissão. Com os seus alunos porque, na realidade, eles gostam de aprender, sentem-se bem quando percebem que o professor acredita nas suas potencialidades. Com os parceiros uma vez que também eles beneficiarão da forma profissional como cada um desempenhar as suas funções.

(2002: 75, *passim*)

A este respeito, concordamos com Nóvoa (1991: 72) quando afirma que «É preciso que os professores se assumam como produtores da sua profissão», pois tal construção produtiva será o garante quer do desempenho qualitativo desejável do professor⁸⁵, quer das mudanças qualitativas necessárias a um novo paradigma educacional, ele próprio em construção, cuja máxima esteja mais próxima da de Lee Shulman (*apud* Nóvoa, 1991: 66): «Quem sabe faz. Quem compreende ensina.»

Compete ao professor ser um guia e um modelo na construção do saber e do saber-fazer do aluno, sendo fundamental para isso o ambiente que se constrói na sala de aula. Falta-nos, agora, apresentar o que R.V. Castro (2007:136) considera como sendo «O último factor constitutivo das identidades dos professores de Português» - os públicos escolares. Tendo em conta as características particulares que vão apresentando estes públicos, fruto da evolução dos tempos (contemporaneidade), o autor apresenta-no-las (*ibid.*, pp.136-7) de uma forma, diríamos, hierarquizada, dando particular relevo à heterogeneidade e ao multiculturalismo para «referir realidades que envolvem a coexistência, no mesmo espaço, de diferentes modelos culturais que se exprimem em diferentes formas de relação com, por exemplo, os diferentes mundos de escrita» e que, na sua perspectiva, «no interior das escolas e das aulas têm um efeito importante nos modos de relação com os universos de referência das disciplinas da área do Português, gerando, relativamente a estes, movimentos de maior proximidade, de maior familiaridade, ou de maior estranhamento». Assim sendo, se a heterogeneidade é uma característica evidente dos públicos escolares na sua relação com tais universos de referência, não poderemos assumi-la como factor preponderante, uma vez que as formas e práticas de acesso (literacias) aos mais diversos saberes (teóricos e práticos) devem, de igual modo, ser tidas em consideração pelo professor, já que se constituem, mais do que um factor distintivo ou de diferenciação, um factor de aproximação e de nova forma de (re)produção de conhecimento. De entre essas novas formas e práticas de aceder a ou (re)produzir conhecimento, temos toda uma gama de aparelhos de comunicação electrónica e suportes digitais ou *Web* que, segundo o autor (*ibid.*, p.136),

⁸⁵ Cf. Estudo da APP aqui referido, relativamente ao perfil do “*professor novo*” (pp. 29-51).

«expandem as práticas comunicativas e naturalizam algumas dessas práticas de um modo que envolve desafios significativos às áreas curriculares que têm precisamente como seu objecto as práticas de comunicação»⁸⁶, sendo que dificilmente se poderá ignorar o impacto que tais aparelhos e suportes imprimem em situação de aula, no desempenho dos alunos e no dos professores.

Agora que a caminhada vai estando mais perto da, forçosamente, última etapa (entenda-se que o caminho não termina porque é uma construção *in fieri*), retomamos os pontos de força que nos permitem estabelecer a desejada articulação entre o enquadramento teórico que enforma o nosso estudo e a sua vertente metodológica consubstanciada na concepção do programa investigativo. De modo a tornar-se mais consistente a articulação que aqui pretendemos levar a cabo, estruturou-se o presente capítulo a partir de uma organização triádica⁸⁷ dialogante entre (i) o *sistema observante*, ou seja, os *observadores* — com determinadas características, convicções, informação...—, que utilizam determinados suportes teóricos e técnicas —(ii) o *observatório* ou *sistema de observação* —, para operacionalizar a análise interpretativa da aplicação do estudo — (iii) o *sistema observado*.

DO SISTEMA OBSERVANTE – a investigadora; os professores observadores-avaliadores

A perspectiva dinâmica que utilizamos na concepção do nosso trabalho de investigação e que põe em relação a tríade dos sistemas anteriormente apresentados, não deixa de nos impor a escolha de abordagem, logo à partida, do *sistema observante* como sendo o primeiro a que devemos dar atenção. Isto explica-se pelo facto de estarmos perante um trabalho que implica *sujeitos*, logo, e numa perspectiva ôntica e deontológica, sujeitos com características próprias, crenças, formações, práticas de ensino... mas também condicionados na sua actuação pelos normativos em vigor. Acresce, ainda, que parte da sua observação recai, igualmente, em *sujeitos*, os alunos, também com características próprias, crenças, formações, práticas de aprendizagem...

Queremos com isto sublinhar, mais uma vez, que por muita objectividade que quiséssemos dar ao nosso trabalho, este esteve sempre dependente dos *sujeitos* que nele participaram, pelo que

⁸⁶ A título de exemplo, encontramos novas ferramentas com suportes diferentes, tais como o «Quizionario», desenhada para telemóvel, mas que também tem suporte *Web*, em uso numa Escola Secundária do Grande Porto.

⁸⁷ Tríade considerada por Piero Romei (1996²) no quadro do *paradigma da incerteza*, numa abordagem metodológica da *complexidade* (cf. nosso estudo, Preâmbulo).

o nosso principal esforço foi o de evitar enviesamentos ou contaminações provocados pelo grau de relacionamento pessoal que forçosamente existia entre os participantes, assumindo uma posição de distanciamento dentro do que nos era possível assumir.

Neste subcapítulo apresentaremos os sujeitos intervenientes no sistema observante, ou seja, a investigadora (sendo ela a docente de Português da turma de 11º ano participante no trabalho de investigação) e os docentes observadores-avaliadores que foram cooptados para o trabalho. A apresentação dos alunos da turma envolvida será levada a cabo no subcapítulo «*Do Sistema Observado*», uma vez que dele fazem parte integrante e fundamental.

1. A investigadora e professora de Português

Sendo docente do quadro de nomeação definitiva da Escola A há mais de uma dúzia de anos e leccionando a disciplina de Português do Ensino Secundário e a de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, a partir da frequência do Curso de Mestrado (encarando esse percurso como uma mais-valia decorrente do investimento na formação contínua específica e ao nível do Ensino Superior) encarámos o desafio de nos assumirmos, também, no papel de investigadora, contando com a participação directa e voluntariosa de dois colegas, do nosso departamento de docência, no nosso trabalho investigativo. Havendo empatia entre os intervenientes e ambiente de trabalho em equipa, restava-nos saber aproveitar essa força sinérgica: o todo (trabalho em equipa) sem as partes (intervenientes) não é todo; as partes sem o todo não são partes. *Criar laços* será, portanto, um dos principais ingredientes a ter em consideração aquando da aplicação de projectos como o que se apresenta.

Para o bom funcionamento da aula, dever-se-á acautelar a criação de um ambiente propiciador ao aluno de fontes de aprendizagem quer a partir do(s) saber(es) do próprio professor, quer do(s) dos seus colegas de turma (*cf.* Schoenbach et al., 1999, 20, sgts.), permitindo-lhe sentir-se membro de uma equipa e à vontade para expressar os seus próprios entendimentos/pensamentos sobre o que lê. Tendo em conta o princípio ora enunciado e a partir do momento que os laços estavam criados (era o segundo ano consecutivo a leccionar à turma enquanto docente de Português), mais facilmente se conjugaram os intervenientes nas tarefas a levar a cabo, sendo que a turma escolhida para participar contemplava características únicas de relacionamento afectivo e de trabalho, as quais foram a principal razão para lhe ser lançado o desafio enquanto sua professora. Atempadamente, foram obtidas as autorizações para o

desenvolvimento do trabalho 'em campo' quer por parte de todos os encarregados de educação dos alunos, quer por parte dos órgãos tutelares da Escola A.

A perspectiva que assumimos ao longo de todo este percurso foi a de *contribuir para a procura de processos promotores do aprofundamento das competências de comunicação verbal, linguística e literária, dos alunos*. Esteve, igualmente, presente a ideia de que as mudanças qualitativas no sistema de ensino decorrem, e em grande parte estão por isso condicionadas, da formação dos docentes e do nível desejado do seu desempenho. Pelo que, desde logo, se encarou este percurso investigativo como sendo a aquisição de uma mais-valia pessoal que, todavia, haveria de produzir efeito naqueles que, directamente, estão implicados em todo o processo – os alunos. Consequentemente, começou a ficar claro para nós que, desde o ponto de partida – saber o que nos interessava conhecer –, até ao ponto de chegada – conceber processos que, em termos pedagógico-didácticos, fossem consentâneos com os objectivos definidos e em estreita relação com as referências curriculares normativas –, haveria que ir tecendo toda a base de leituras estruturadoras da teoria (sentido lato) em que nos revíamos, fruto das nossas escolhas face às opções com que nos íamos deparando, daí que se justifique o diálogo entre os sistemas considerados, mais concretamente, entre o *sistema observante* e o *sistema de observação* tendo por objectivo o *sistema observado*. Como corolário, resultou a assunção de liderança, pela nossa parte, de todo o processo, controlando, como seguidamente se justifica, a aplicação de todo o programa de trabalho.

. *Do controlo do processo de investigação*

A opção de proceder à aplicação do programa pedagógico-didáctico na turma de 11º ano de Português a que leccionávamos, decorre de um conjunto de pressupostos teóricos que não só a justificam, como a validam. O trabalho que nos propusemos levar a cabo resulta, como apresentámos anteriormente, da relação estabelecida entre a tríade considerada por Piero Romei (1996²) – o *sistema observante* ou seja, os sujeitos, os quais estão condicionados na sua observação pela utilização de determinados suportes teóricos, técnicas e instrumentos (o teste; o planeamento das tarefas; as escalas; a grelha de observação/avaliação), constituindo o *observatório* ou *sistema de observação*, o qual operacionaliza e agiliza a análise interpretativa da aplicação do estudo (o manuseio da grelha, das escalas; os dados e resultados obtidos), decorrente dos desempenhos dos alunos – o *sistema observado*. Esta tríade, a nosso ver, vem ao encontro de um princípio metodológico desenvolvido por Lytle & Cochrane-Smith (1992), a

subjectividade sistemática (systematic subjectivity), acentuando a dificuldade de estabelecer uma relação asséptica entre *objectividade/subjectividade*, na medida em que o *objecto* observado decorre sempre da perspectiva de um *sujeito*. Assim, melhor poderemos entender a seguinte afirmação de Glesne & Peshkin (1992: 40):

The more you function as a member of the everyday world of the researched, the more you risk losing the eye of the uninvolved outsider; yet, the more you participate, the greater your opportunity to learn.

Reforçando o anteriormente exposto e atendendo à especificidade do programa aplicado, tivemos, ainda, em consideração a seguinte passagem de Braunger & Lewis (1998: 10, *passim*) que nos permite reafirmar a importância do controlo, por parte do investigador, da aplicação do programa de investigação:

Teachers' classroom studies provide invaluable knowledge about reading. Through their classroom research, teachers develop personal theories and use their practical knowledge and theoretical expertise. They recognize themselves and are recognized by others as professionals in the classrooms, schools, and communities (...). In addition, teachers design curriculum, either alone or with others, based on their research, and they adjust their practice based on their conclusions from the study (...). Research by teachers into children's learning in their own classrooms is "a distinctive and important way of knowing about teaching" (...). Knowledge about how children learn to read, what helps and hinders the process, must include teachers' knowledge obtained by such close observation, reflection, and analysis.

Em Pérez Gomez (1989), encontramos mais uma sustentação para o controlo directo do nosso programa investigativo:

Modificar la práctica educativa requiere perfeccionar los instrumentos subjetivos de percepción, análisis y toma de decisiones del profesor y de los alumnos. Ello implica enfrentarlos cognitivamente con sus propias representaciones. Contrastar sus puntos de vista con la marcha real de los acontecimientos y con las interpretaciones de los demás, favorecer el debate, la emergencia del pensamiento libre e autónomo y el recurso permanente a investigar y experimentar en su propia realidad natural. (p.446)

Há, ainda, a ter em consideração, para além da perspectiva fundamentadora desta nossa opção, uma outra ordem de razões: a da vivência e da experiência pedagógicas no 'terreno', um modo de estar e de sentir o ensino que nos é próprio. Todo o programa foi apresentado e discutido com os professores nele implicados. Não nos parecia possível levar a cabo uma tarefa como a que se nos deparava – implementar um programa pedagógico-didáctico de intervenção – sem que fizéssemos uma reflexão sobre o grau de envolvimento pessoal que desenvolvemos com os nossos pares em mais de doze anos consecutivos de permanência no quadro de nomeação da Escola. Para além do relacionamento profissional, o grau de envolvimento pessoal com os docentes que cooptámos para o trabalho de investigação era uma mais-valia na sua consecução. Todavia, tentámos minimizar os efeitos de enviesamento que uma relação pessoal mais próxima naturalmente traria, recaindo a escolha em colegas com os quais tínhamos um

entendimento de grande afinidade, sem que, no entanto, tal relação não pudesse manter-se a um nível de profissionalismo desejado. É tempo, agora, de apresentarmos o par de docentes que connosco trabalhou.

2. Os professores observadores-avaliadores

Embora reconhecendo a preciosidade que foi poder empreender um trabalho colaborativo com dois colegas do mesmo departamento de docência, houve, contudo, a preocupação em cooptá-los de acordo com alguns princípios, nomeadamente, os que a seguir se apresentam e que ultrapassam a relação interpessoal existente:

- ✓ Formação, tempo de serviço e experiência docente – vimos como muito interessante a possibilidade de trabalhar com docentes cuja formação e experiência profissional fosse, de facto, diferente (a docente E, licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses e Franceses, com 12 anos de docência, tendo leccionado por duas vezes a disciplina de Português do Ensino Secundário; o docente J licenciado em Humanidades, com 18 anos de serviço e vários anos de experiência de Secundário);
- ✓ Predisposição em participar em projectos de investigação – após apresentação do projecto de trabalho, ambos aderiram imediatamente à proposta de trabalho colaborativo no quadro do projecto de investigação, quer pelo processo reflexivo que tal iria proporcionar numa perspectiva de actualização (formação contínua), quer no desenvolvimento da actividade didáctica fruto e consequência da capacidade de experimentar e reflectir sobre as práticas;
- ✓ Manuseamento de grelhas – no que diz respeito ao manuseamento de grelhas, interessava-nos encontrar um par de docentes com experiências diferentes, um com hábitos de utilização muito frequente (docente J), outro com hábitos de utilização pouco frequente (docente E), de modo a testar, também, da possibilidade de implementar este instrumento nas práticas docentes.

. *Da importância do trabalho colaborativo em sala de aula (abrir as portas... à aula, à turma, à novidade, à diferença...) – testemunhos*

Numa altura em que se avança em novas direcções na avaliação dos docentes, o trabalho colaborativo mostra-se, cada vez mais, como uma forma de (re)adquirir hábitos de partilha de

saberes e de experiências. Nesse sentido se pronunciaram⁸⁸ os docentes participantes activos deste trabalho de investigação:

«Antes de mais, decidimos de imediato aceitar o convite da colega Rosa Amaral, não só pelo facto deste abrir oportunidades a novas experiências, nomeadamente no ensino secundário, como também por o considerarmos aprazível, enriquecedor, potenciando um intercâmbio de conhecimentos, métodos e práticas de abordagem/actuação, sobretudo na área em estudo “relação entre conhecimento de vocabulário e compreensão da leitura de um texto literário”. (...) Resta-nos, portanto, poder concluir que esta experiência foi muito positiva e decerto a repetir... sobretudo pelo desenvolvimento conjunto e pela prática enriquecedora em contributos de partilha de saberes, ideias, métodos. O acompanhamento deste projecto desenvolvido pela docente-investigadora Rosa Amaral possibilitou-nos, mais uma vez, discutir, reflectir, evoluir, crescer... Este projecto seria pertinente para uma prática comum e mais frequente, sendo de destacar a sua importância como metodologia da avaliação dos alunos e dos professores, no entanto, a realidade da gestão de tempo implicada no cumprimento dos programas torna-se uma das dificuldades.

Termina-se referindo que procurámos desempenhar com o máximo de rigor e com muito agrado esta tarefa que nos foi confiada, sentindo entre todos os intervenientes laços de união quer pessoais quer profissionais na busca eternamente insatisfeita de fazer melhor».

Da apresentação dos elementos que constituem o sistema observante do nosso trabalho, é tempo, agora, de passar aos elementos que constituem o nosso sistema de observação.

DO SISTEMA DE OBSERVAÇÃO – Revisitação de aspectos teóricos específicos para o enquadramento metodológico; o processo de investigação

Relembramos que o *sistema de observação* deve ser entendido enquanto conjunto de meios que enforma o *sistema observante* na sua tentativa de explicação do *sistema observado*. Tais meios, na nossa perspectiva, consubstanciam-se quer através do referencial teórico que serve de suporte ao estudo, quer através da construção de todos os instrumentos de investigação que nos permitiram aceder aos dados. Tentámos que, de forma coerente e coesa, a nossa base teórica fosse continuamente a candeia que nos alumia o caminho, porque fundamental e fundamentante da nossa própria concepção de sujeito que busca aperfeiçoar-se, descobrindo, conhecendo, ganhando alento para saber sempre mais, num compromisso de autoformação contínua ao longo da vida. Procedemos ao que designámos de *viagem em arco* (imagem arquitectónica do nosso percurso investigativo), partindo para a verificação do contributo e influência dos sistemas modelizantes primário e secundário na construção de modelos

⁸⁸ Uma vez que o trabalho investigativo estava obrigado ao respeito de normas internas, a formalização final da participação de ambos os docentes traduziu-se na elaboração de um RELATÓRIO CRÍTICO de actividade com a respectiva avaliação. Esse relatório, por eles co-elaborado, consta em anexo (anexo 1), dele se tendo extraído partes, com a sua devida autorização.

pedagógico-didáticos que operacionalizam o processo de ensino e de aprendizagem do Português. Assim, este subcapítulo dividir-se-á em duas partes distintas: uma, a referência, em forma de revisitação, a pontos específicos do enquadramento teórico; outra, a explicitação do processo investigativo.

3. Revisitação de aspectos teóricos específicos para o enquadramento metodológico

Tal como tivemos a oportunidade de salientar em capítulo próprio, as nossas leituras decorreram de um conjunto de premissas que estabelecemos de modo a nos podermos orientar na definição do que, para nós, seria a base conceptual e teórica que daria sustentação ao nosso estudo, nunca esquecendo que o contexto em que nos movemos é o do ensino e da aprendizagem do Português. Assim sendo, este apontamento tem por objectivo permitir salientar, de entre as referências apresentadas no capítulo de enquadramento teórico, as que, numa perspectiva mais específica, são estruturantes do nosso enquadramento metodológico, tendo em conta o contexto em que o estudo foi realizado.

De entre as premissas que então enunciámos, a que instituiu o nosso ponto de partida e nos move no sentido da busca para a essência do *ser*, apresenta-nos a linguagem como uma actividade humana específica (o falar com o outro), sendo que “ter linguagem” é, tal como vimos, *falar uma língua* (Gadamer, 1994). No entanto, não ignorámos o facto de que o homem nunca tem o *mundo* inteiro à sua disposição: “*aliquid stat pro aliquo*” – é à palavra, ao signo linguístico, que é dada a função mediadora, uma vez que detém o papel central na operacionalização de todo o processo semiótico (codificação, decodificação e transcodificação), que nos permite realizar a passagem entre a possibilidade de dizer (“*can say*”) e a possibilidade de significar (“*can mean*”).

No seguimento, perspectivada a língua enquanto sistema de signos e sistema de sistemas, foi esclarecedor, para nós, o conceito de *processo de semiose* (Aguiar e Silva, 1984, a partir de Morris, 1971), uma vez que nos pareceu o caminho organizador e sustentador da relação que tem, necessariamente, que existir entre competência lexical e compreensão leitora, no quadro semiótico implicado directamente na leitura de textos, nomeadamente, de textos literários.

Tendo em consideração o eixo ensino/aprendizagem para o qual o presente estudo se orientou num sentido mais específico, sublinhámos em capítulo próprio⁸⁹ que é consensual para os especialistas que o conceito de «palavra» tem implicações directas quer no ensino quer na aprendizagem do vocabulário. Daí que se possa estabelecer como premissa que o conhecimento do vocabulário é fundamental para a compreensão do que se lê e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da compreensão leitora, todavia, paradoxalmente, não é necessário conhecer todas as palavras de um texto para alcançarmos a sua compreensão. Assim, a leitura, de acordo com o que salientámos a partir de Nagy (1998), surge-nos em si mesma como *uma grande avenida para a aprendizagem dos significados das palavras desconhecidas*. Em síntese, não entendemos o conhecimento/desenvolvimento de vocabulário que não seja em função do aumento proporcional da própria compreensão leitora, uma vez que, em termos pedagógico-didáticos, pensar em léxico/vocabulário/palavra faz sentido enquanto elemento potenciador/potenciado pela/na compreensão leitora. Assim, orientar na procura de palavras essenciais para expressar as ideias/pensamentos (próprios ou de outrem), é proporcionar, aos alunos, a clarificação de ‘nebulosas’ que muitas vezes os impedem de realizar verbalmente aquilo que tinham por ideia.

Reiteramos o princípio de que é no contacto com os textos escritos, nomeadamente os textos literários (cujo peso programático institucional, no nível Secundário, é acentuado a partir do 11º Ano de escolaridade), que os alunos ampliam os seus conhecimentos sobre a língua (léxico, morfossintaxe, ortografia, organização do discurso,...) e sobre realidades distintas das que experienciam no seu entorno imediato, constituindo-se aqueles como meios culturais para a construção social de sentido, para a ampliação da *visão do (seu) mundo*, numa perspectiva de análise auto-crítica e de evolução do Ser em si. Assim, “tener el mundo” será o processo-produto decorrente da própria *modelação do mundo* que os textos literários proporcionam, numa relação interactiva dos vários actores (professores e alunos), na procura e na construção dos *modelos* de cultura, de comunicação, de sociabilização, de competência comunicativa verbal, linguística e literária. Nunca esquecendo que o contexto onde se realizam estas sinergias, é um ambiente com características muito particulares – a sala de aula. Daí termos considerado sublinhar os elementos constitutivos do modelo de Ruddell (1994) em articulação com o modelo de Schoenbach et al. (1999). Por fim, conjugando tais modelos conceptuais com estudos metodológicos de referência, foi-nos possível encontrar um ponto de coerência que nos permitiu chegar aos itens e indicadores em avaliação, bem como conceber os instrumentos utilizados.

⁸⁹ Cf. subcapítulo 3., Cap. II, tópico «Do vocabulário: um caminho metodológico de abordagem das palavras»

Antes de avançarmos para a apresentação do processo de investigação, e porque se constituíram como documentos tutelares, lembramos que o nosso estudo teve como referente curricular o Programa Nacional da disciplina de Português e a planificação que, a partir dele, se elaborou na Escola A, uma vez que o nosso programa de intervenção pedagógico-didáctica foi aplicado a uma turma de décimo primeiro ano de escolaridade, nos segundo e terceiro períodos escolares, nos meses de Fevereiro, Março e Maio de 2007. Feita a ressalva, é tempo, agora, de apresentar o processo desenhado nesta investigação.

4. O processo de investigação

. *Do percurso do processo de investigação: elementos de coerência estrutural e de concepção instrumental*

Das leituras levadas a cabo, as quais constam no enquadramento teórico, começámos a elencar o conjunto de objectivos e procedimentos que entendíamos essenciais para testar o desempenho dos alunos no âmbito das competências definidas (extrair informação; interpretar; reflectir e avaliar), as quais se configuraram no quadro classificativo que viríamos a utilizar não só na correcção do teste (anexo 2), como na observação/avaliação dos desempenhos no âmbito do programa pedagógico-didáctico de intervenção aplicado em aula. Para nós era claro que, objectivamente, o que se pode avaliar são os desempenhos (os modos de fazer com diferentes graus de consecução) sendo que a partir destes se poderá inferir, de forma mais sustentada, da qualidade competencial de cada aluno, isto é, da qualidade da competência que potencia esses desempenhos. *In fieri*, poderíamos proceder ao levantamento dos pontos fortes e pontos fracos em termos competenciais, daí resultando, numa análise holística, a perspectiva projectiva deste estudo.

Apresentamos, de seguida, o conjunto de procedimentos elencados (centrados no aluno), sendo que foram usados em dois momentos distintos: 1) na aplicação do teste, ao nível das questões elaboradas; 2) no programa pedagógico-didáctico, tendo em conta as tarefas a executar (anexo 3):

Quadro 1: Listagem de Procedimentos

- ✓ Levantamento de vocabulário:
 - palavras que façam lembrar algo no plano sensorial e/ou emotivo/psicológico (recordações/experiências pessoais);
 - palavras difíceis: referir em que situação (que se identifica) já/nunca viram ou ouviram a palavra (conhecimento prévio);
 - palavras-chave;
 - elaboração de campos lexicais a partir de palavras-chave;
- ✓ Verificação de entradas de dicionário:
 - A partir do verbete, fazer a escolha da melhor aceção (justificando);
- ✓ Relacionamento de palavras com outras nas proximidades na frase/no texto/na aceção; relacionamento de sentido entre palavras;
- ✓ Relacionamento entre expressões/frases do texto:
 - substituição por sinónimos e justificar a substituição;
 - explicação por palavras próprias;
- ✓ Verificação e ordenação de palavras:
 - cujo sentido seja mais próximo da palavra dada;
 - cujo sentido seja mais distante da palavra dada.

O conjunto de procedimentos, acima registado, vinha ao encontro de objectivos previamente definidos como sendo os necessários à confirmação/avaliação dos desempenhos dos alunos, ou seja, cada macro-indicador (competência) teria que mobilizar um determinado conjunto de procedimentos relacionados com um determinado conjunto de objectivos. Assim sendo, a construção do processo de investigação estava, desde logo, dependente de uma visão articulada e integrada de vários aspectos, visão essa global e que se pretendia coerente, não sendo possível conceber os instrumentos a partir de relações unidireccionais entre uma competência, um procedimento, um objectivo, isto é, para cada competência definida, poder-se-iam utilizar vários procedimentos complementares entre si de modo a que determinado objectivo (ou grupo de objectivos) fosse alcançado/verificado/avaliado.

Em síntese, o processo implicava, assim, uma concepção holística cuja coerência decorre da forma articulada e sinérgica com que os procedimentos entram em relação e interacção com as competências, os meios ou recursos e os objectivos visados.

O conjunto de objectivos elencados para alcançar/verificar/avaliar do nível competencial dos alunos no que respeita a relação entre conhecimento do vocabulário e compreensão leitora é o que se apresenta de seguida:

Quadro 2: Listagem de Objectivos

O aluno deve ser capaz de:

- ✓ Mobilizar a sua atenção selectiva;
- ✓ Mostrar reacção emotivo-sensorial face a determinada(s) palavra(s);
- ✓ Compreender determinado tópico;
- ✓ Utilizar conhecimento prévio:
 - na interpretação intersubjectiva da experiência promovida pela leitura;
 - na procura de sentido de palavra(s);
 - na formulação de hipóteses interpretativas;
 - na realização de movimentos intertextuais auxiliares da compreensão de determinado (parte de) texto;
 - na inferência de sentido(s);
- ✓ Estabelecer relações semânticas de vária ordem entre palavras, com vários níveis de complexidade;
- ✓ Interpretar palavras /expressões textuais/ texto;
- ✓ Avaliar o grau de consecução da(s) tarefa(s) interpretativa(s);
- ✓ Reflectir sobre o processo e o produto decorrentes da(s) tarefa(s) interpretativa(s).

Estando, portanto, definidas as competências em avaliação de acordo com tais indicadores, bem como os níveis de proficiência (modos de fazer/desempenhos) a considerar aquando da avaliação de desempenho dos alunos (graus de consecução da escala competencial), tratava-se, agora, de conceber o teste (primeiro momento do percurso), o qual seria fundamental para se proceder ao diagnóstico de áreas de maior ou menor desenvoltura competencial no âmbito do conhecimento de vocabulário em relação com a compreensão leitora, para, depois, aplicarmos o programa pedagógico-didáctico e procedermos à avaliação dos desempenhos dos alunos. Assim, pensámos elaborar questões que, não provocando um grau de estranhamento que pudesse limitar a realização do teste por parte dos alunos, fossem ao encontro das nossas necessidades investigativas, uma vez que se centrariam no vocabulário e na compreensão na leitura e não noutros âmbitos subsidiários da 'pré-concepção' usual de 'teste de Português' (p.e., questões relativas a tipologia textual, géneros e subgéneros literários, funcionamento da língua...). Este trabalho prévio à elaboração do teste em si foi-nos útil, inclusive, na idealização e concretização do programa a aplicar em aula. Mostrou-nos, igualmente, quão importante seria, para garantir a fiabilidade do instrumento, aplicar um pré-teste a um grupo de alunos que nos garantissem rigor na sua execução bem como à-vontade na elucidação de pontos críticos que fossem encontrando aquando da resolução. Convém, antes de mais, sublinhar o contributo dado pelos alunos intervenientes no pré-teste para o melhoramento dos enunciados, uma vez que, após a sua resolução, dialogámos sobre a forma como decorreu a experiência, com o objectivo claro de proceder à auscultação de dificuldades sentidas e aspectos que lhes merecessem destaque. Desse diálogo foi-nos possível clarificar alguns enunciados de questões que poderiam

ter leituras equívocas e/ou ambíguas, tornando-os mais próximos do entendimento desejado⁹⁰. Ao proceder-se à análise momentânea de algumas respostas, foi-nos precioso constatar que poderíamos encontrar elementos de reforço do caminho que estávamos a definir. Havia, agora, que dar corpo ao teste que nos iria servir como instrumento decisivo não só para a avaliação diagnóstica do *estado de coisas* junto dos alunos, como também para, a partir daí, melhor delinear a nossa intervenção em sala de aula. Não só da literatura, bem como da nossa experiência, havia duas preocupações centrais na execução do teste: a escolha do texto/amostra textual; a tipologia de questionário. Dever-se-ia, de igual modo, acautelar o grau de complexificação das questões, parecendo-nos consensual que, globalmente, houvesse progressão de complexidade a par de repetição de tipologia de questão, ou seja, que o mesmo tipo de questões nos permitisse aferir se com um grau de dificuldade superior, o nível de desempenho seria idêntico, todavia tais questões não deveriam estar próximas no corpo do enunciado. Na primeira semana do mês de Fevereiro de 2007, obtivemos as autorizações necessárias à consecução do projecto de investigação, através do requerimento dirigido quer aos órgãos da Escola⁹¹, quer aos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos. Ainda nessa semana, iniciámos com a aplicação do pré-teste a um pequeno grupo de alunos convidados a participar (num total de oito), os quais, com um bom nível de desempenho⁹² na disciplina, i.e., com níveis competenciais elevados (potencialmente), foram dando indicações muito pertinentes no sentido de melhorarmos o enunciado de algumas questões, tornando-as mais inteligíveis⁹³. Foi-nos, igualmente, possível verificar que o tempo previsto para a aplicação do teste estava dentro do estabelecido (sessenta minutos), bem como, independentemente do grau de consecução, era possível obter respostas de encontro ao esperado.

Tendo sido aplicado o teste definitivo, simultaneamente, a todos os alunos da turma seleccionada, procedeu-se ao levantamento de respostas para análise e diagnóstico conducentes à elaboração do programa de intervenção em aula. Este programa foi concebido tendo em conta a estrutura competencial que se apresentará de seguida, em articulação com os

⁹⁰ A título de exemplo, podemos verificar na questão 5.1. da versão definitiva o seguinte enunciado: «Transcreve do texto outras palavras com as quais possas estabelecer qualquer tipo de relação de sentido com a palavra *algazarra*». Todavia, na versão do pré-teste lia-se «Transcreve do texto outras palavras cujo sentido relaciones com *algazarra*». Esta mudança deveu-se ao facto de os alunos terem dado a indicação de que, preferencialmente, entendiam que as palavras a registar seriam apenas sinónimos da palavra dada, quando, verdadeiramente, se desejava perceber que tipos de relação de sentido resultavam do registo levado a cabo.

⁹¹ Por iniciativa da Presidente do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico da Escola, o projecto foi divulgado à comunidade escolar através do boletim informativo/acta-resumo.

⁹² Esta opção foi consciente, uma vez que o objectivo era ter uma percepção quase que imediata dos aspectos a reformular, se necessário, pelo que alunos que apresentassem dificuldade em verbalizar o que lhes parecia difícil e porquê, pouca clareza trariam e de pouco nos serviria.

⁹³ Adiante se dará conta, mais uma vez, de alguns exemplos clarificadores da alteração sofrida no enunciado.

objectivos e procedimentos já elencados, utilizando excertos da obra integral em estudo, num conjunto de três aulas previstas, as quais se realizaram nos meses de Fevereiro (última semana), Março e Maio de 2007. No cumprimento da gestão programática curricular, concebemos o programa pedagógico-didáctico de intervenção de forma integrada⁹⁴. Aliás, o tempo previsto foi cumprido, todavia, entende-se que o espartilho decorrente desta compreensível e aceitável preocupação de todos nós (a do cumprimento do programa) acaba por ser limitador do programa de intervenção⁹⁵. Da conjugação dos modelos conceptuais já apresentados em articulação com estudos metodológicos de referência, foi-nos possível encontrar a coerência necessária à concepção dos itens e indicadores em avaliação, bem como do teste aplicado, do programa pedagógico-didáctico e das escalas valorativas/quantitativas empregues. Quanto ao desenvolvimento da componente lectiva do programa, o seu ponto prévio foi o pressuposto de que, em matéria de metalinguagem, não raramente constatamos divergências quanto à definição terminológica. Assim, era claro para nós que, antes de iniciarmos a aplicação dos instrumentos previstos (tarefas/grelhas), haveria que ser explanado o enquadramento do programa bem como os itens cuja função estruturadora o justificasse. Foi esse o início do processo de trabalho colaborativo com os docentes intervenientes⁹⁶. Começámos por apresentar, de forma sintética, o enquadramento teórico de base ao nosso programa, de forma mais pormenorizada, as competências que considerámos para as escalas (extrair informação; interpretar; reflectir e avaliar) e que estão directamente relacionadas com a estrutura da grelha de observação/avaliação, a partir da leitura e discussão de excertos retirados da bibliografia em uso no nosso trabalho. Seguidamente, foram colocadas situações-problema (exemplificadoras de tarefas que iriam ser desenvolvidas) no sentido de auscultar a percepção de cada um dos intervenientes quanto ao manuseio das escalas com os níveis de proficiência considerados e gerar consensos aquando da sua aplicação; do mesmo modo se procedeu quanto a cada um dos indicadores da grelha de observação/avaliação e seu manuseio. Ainda em relação ao conjunto definido de competências e de indicadores, a sua discussão partiu da auscultação do conhecimento prévio dos docentes intervenientes já que importava criar um consenso de definições harmonizadas entre esse mesmo conhecimento prévio e o aporte científico implicado na sua criação. No momento de utilização quer das escalas, quer das grelhas

⁹⁴ Cf. Tarefas agendadas no planeamento de aulas observadas (anexo 3).

⁹⁵ Veja-se no relatório dos docentes (anexo 1): «Este projecto seria pertinente para uma prática comum e mais frequente, sendo de destacar a sua importância como metodologia da avaliação dos alunos e dos professores, no entanto, a realidade da gestão de tempo implicada no cumprimento dos programas torna-se uma das dificuldades».

⁹⁶ Assinalado pelos docentes (anexo 1): «No primeiro encontro, a equipa de docentes, após a leitura prévia de um fragmento informativo intitulado “As actividades de leitura na sala de aula” sobre os pressupostos teóricos que sustentavam este projecto, debruçou-se sobre o significado de cada indicador».

de registo, estava seguro para nós que o processo de utilização iria decorrer de acordo com o esperado. Foram apresentados os guiões de aula (tarefas em execução) que seriam utilizados na consecução do programa pedagógico-didáctico, antecipando-se possíveis respostas dos alunos em situação de aula de modo a verificar-se, mediante esses hipotéticos desempenhos, a aplicabilidade da escala em uso (níveis de desempenho considerados). Ao tempo em que se experimentava cada um dos instrumentos, foi-se verificando que havia que agilizar a sua utilização de modo a que, em tempo útil de aula, preferencialmente⁹⁷, se pudesse fazer a observação e simultânea avaliação dos itens. Para essa desejada agilização, em muito contribuíram os docentes implicados, os quais, pelas dificuldades sentidas na experimentação, propuseram alguns reajustes (como, por exemplo, sombrear a cor os indicadores que se esperava serem avaliados⁹⁸). Ficam-nos passagens do relatório coelaborado pelos docentes observadores-avaliadores, documentando o *modus operandi* aqui apresentado:

«(...) a equipa de docentes (...) debruçou-se sobre o significado de cada indicador; (...) A docente-investigadora (...) apresentou exemplos práticos a partir da colocação de situações-problema e houve uma auscultação dos membros da equipa de modo a encontrar estratégias comuns de resolução. Seguidamente foi entregue pela referida docente a planificação das três aulas que consistiu na análise e interpretação de excertos dos capítulos I e XVIII de “Os Maias”, bem como a grelha de observação criada em Excel, em suporte de papel, na qual se enumeravam os diferentes indicadores. Para a sua avaliação foi ainda descrito com rigor o que se pretendia em cada um dos respectivos itens, bem como a escala de um a três dos níveis/classificação a atribuir. Deste modo, a equipa de docentes certificava-se de que os três intervenientes estariam bem enquadrados para poderem fazer uma avaliação eficiente e criteriosa, tendo-se, nomeadamente procedido a alguns reajustes, de modo a facilitar o manuseamento da referida grelha. (...) Foram calendarizadas três sessões de trabalho prévio, de noventa minutos cada uma, para se proceder à entrega do material necessário, troca de ideias e sugestões, e reflexão acerca do trabalho desenvolvido na aula precedente com os alunos.»

A principal limitação de todo este processo decorre da difícil gestão da vida pessoal e sua conciliação com o tempo disponível para além do tempo lectivo e não-lectivo de funcionamento na escola. Se foi possível aplicar este programa, em muito se deve à boa vontade dos docentes implicados e sua disponibilidade a todos os níveis. Ainda assim, tivemos que limitar a observação directa a três aulas (de 90 minutos cada), espaçadas temporalmente, em 28 de Fevereiro e 7 de Março 2007, as duas primeiras aulas monitorizadas, e 16 de Maio de 2007, a terceira e última aula (correspondendo, sensivelmente, ao início e ao fim do estudo da obra de

⁹⁷ As aulas foram todas filmadas, daí poder-se recorrer posteriormente, em caso de dúvida, por exemplo, às imagens. Tal não foi necessário, uma vez que ambas as grelhas foram preenchidas em tempo útil. Reconhece-se, no entanto, a mais-valia que é poder ter esse recurso, até como confirmação aquando da análise e interpretação de dados, salvaguardadas que foram as questões ético-deontológicas implicadas na captação de som e imagem dos alunos, através da autorização expressa quer dos órgãos competentes da Escola, quer de cada um dos Encarregados de Educação.

⁹⁸ Este procedimento não implicou a restrição de avaliação de outros itens, caso ocorressem respostas que o permitissem, tal veio a ocorrer, por exemplo, nos indicadores assinalados a asterisco (*), na tarefa 5 realizada na segunda aula (cf. Quadro 10).

leitura integral – Os Maias, de Eça de Queiroz⁹⁹). Seguidamente, centrar-nos-emos em cada um dos instrumentos já aqui apresentados, deixando em pormenor o registo da sua concepção.

- . *Da estrutura de avaliação: a construção da escala e da grelha de avaliação; o teste; o programa didáctico de intervenção em aula*

Ponto prévio – a concepção dos instrumentos de avaliação: os níveis de desempenho da escala em uso

Para podermos aferir o nível de desempenho dos alunos quer na resolução do teste, quer das actividades/tarefas propostas em aula, foi concebido um quadro (anexo 4) de dupla entrada cuja função é a de avaliar, por cada competência considerada, o posicionamento relativo de cada aluno. Estabeleceram-se três níveis¹⁰⁰ de posicionamento (nível básico, nível proficiente, nível avançado) uma vez que se desejava facilitar o emprego da escala aquando da observação em aula. Como era necessário articular os resultados do teste com o programa lectivo, tal escala não poderia deixar de ser a mesma, dada a coerência que deveria existir entre os dois momentos do processo investigativo (o da aplicação do teste e o do programa pedagógico-didáctico e avaliação dos seus efeitos). Quanto aos níveis utilizados, pese embora o risco de poder ser mais frequente o emprego do nível intermédio (2 - nível proficiente) pelo avaliador, entendemos que esta estrutura vinha ao encontro não só das nossas necessidades valorativas como também de um conceito interiorizado de que nos seria possível posicionar o desempenho de um aluno com mais objectividade a partir do momento em que não nos dispersávamos por vários intervalos na escala. Além do mais, aferir se um aluno *lia as linhas/nas entrelinhas/para além das linhas* pressupunha a existência intrínseca dessa divisão tripartida.

No que respeita a definição dos níveis de desempenho que adoptámos (NAEP 2000:6), o nível *Básico* corresponderá a um domínio parcial quer de conhecimentos quer de capacidades fundamentais a um desempenho proficiente, resultando num nível que não poderá ser o desejado alcançar, mas que, cumulativamente, terá que servir de base aos restantes dois¹⁰¹; o nível *Proficiente* representa um desempenho académico sólido, sendo que os alunos que alcançam este nível demonstram ser capazes de enfrentar novos desafios de aprendizagem; o

⁹⁹ Foram utilizadas duas edições distintas em aula, a de suporte em papel e em suporte digital, tendo sido esta acedida em http://web.portoeditora.pt/bdigital/pdf/NTSITE99_Maias.pdf.

¹⁰⁰ Cf. *The Nation's Report Card, Fourth-Grade, Reading 2000* (NAEP), acedido em <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2000/2001499.pdf>, pp. 6 - sgts.

¹⁰¹ «For each grade, the levels are cumulative; that is, abilities achieved at the *Proficient* level presume mastery of abilities associated with the *Basic* level, and attainment of the *Advanced* level presumes mastery of both the *Basic* and *Proficient* levels. (...) the *Basic* level is not the desired goal, but rather represents partial mastery that is a step toward *Proficient*.» (NAEP 2000, p. 6)

nível *Avançado* corresponde a um desempenho de qualidade superior para determinada competência. Na elaboração da grelha de avaliação utilizada no programa de intervenção em aula, houve a necessidade de incluir descritores que melhor nos auxiliassem a pormenorizar os desempenhos relativos a cada competência, surgindo, assim, os indicadores a que faremos referência seguidamente.

- i. Das competências em avaliação – os níveis de desempenho e as competências; as competências e os indicadores em articulação com os objectivos e os procedimentos na elaboração da grelha de avaliação

Como já afirmámos noutra parte deste capítulo, o processo de investigação, no que respeita os instrumentos e o programa pedagógico, decorre de uma visão global, articulada e coerente, tendo sido definidas as competências em avaliação de acordo com um conjunto de indicadores, bem como os níveis de proficiência (modos de fazer/desempenhos) a considerar aquando da avaliação de desempenho dos alunos (graus de consecução da escala competencial). Assim, apresentamos a articulação estabelecida sendo que se ressalva, mais uma vez, a dificuldade em conceber os instrumentos (teste e programa de intervenção em aula) a partir de relações unidireccionais entre uma competência, um procedimento, um objectivo, isto é, para cada competência definida, poderemos correlacionar procedimentos complementares entre si de modo a que determinado objectivo (ou grupo de objectivos) seja alcançado/verificado/avaliado. Mais se ressalva que os níveis de desempenho apontados na articulação com os objectivos e os procedimentos, também não são unívocos. A título exemplificativo, um aluno pode mobilizar a sua atenção selectiva num nível avançado de desempenho, todavia pode apresentar um nível básico de inferência; pode apresentar um desempenho avançado na competência “reflectir e avaliar” e apresentar um nível básico ou proficiente na competência “interpretar”, sendo que o grau de dificuldade, neste caso, associado à primeira será superior ao da segunda. Aliás, esta é uma das questões que, na análise e discussão dos dados obtidos através da aplicação do teste e da avaliação dos desempenhos a partir do programa pedagógico-didáctico, mais adiante daremos conta.

Interessa, de igual modo, enfatizar a importância que deve ser dada à forma como se questiona, daí que tenhamos tido um cuidado muito particular com a elaboração das questões quer as presentes no teste, quer as lançadas em aula. Num estudo de Liu (2005)¹⁰², encontramos uma

¹⁰² Liu, Wei (2005), Design of Text-based Questions from the Study of Typology of Questions, pp. 21-22, acedido em <http://www.linguist.org.cn/doc/su200505/su20050504.pdf>

organização da tipologia de questões na qual nos revemos: segundo o autor, referindo-se a vários autores (entre os quais Jensen et al., 2000, Nuttall, 1982 e Tollefson, 1989), o desenho de um questionário assenta directamente nos objectivos de recolha de informação para que o mesmo foi elaborado. Assim sendo, poder-se-ão elaborar questões cujo grau de dificuldade esteja directamente relacionado com as operações intelectuais activadas de acordo com: necessidade de recolha de informação i) explícita a partir da identificação das palavras exactas do texto (a informação e as palavras necessárias à elaboração da resposta são extraídas tal e qual ocorrem no texto); ii) implícita no texto (o texto contém a informação necessária, mas não as palavras necessárias); iii) não contida no texto, mas suscitada a partir das suas palavras (nível de inferência elevado: partindo de palavras do texto, a informação é construída por inferência uma vez que é externa ao próprio texto). Ora, determinam-se, deste modo, três tipos possíveis de movimentos de compreensão leitora¹⁰³ associados a dois grandes níveis de questões: um primeiro nível decorrente da aproximação ao vocabulário do texto – ‘reading the lines’/‘reading between the lines’ – a partir da colocação de questões cujo alvo é a compreensão a um nível mais básico ou proficiente¹⁰⁴; o segundo nível, a partir da colocação de questões que obrigam o aluno à construção de sentido para além da *oferta* do próprio texto – ‘reading beyond the lines’ – a partir da colocação de questões que podem ser respondidas utilizando a informação disponível no texto, todavia não podendo ser recolhida ou localizada numa só parte deste, devendo o aluno articular partes do texto como se de um puzzle se tratasse, ou até tendo que inferir informação que o texto, de imediato, não disponibiliza, correspondendo, deste modo, a questões cujo alvo é a compreensão a um nível mais avançado. Esta visão triádica aproxima-se, inclusive, da proposta de organização do nosso esquema de avaliação (as três grandes competências consideradas e os três níveis de desempenho). De seguida, são apresentados os níveis de desempenho considerados para cada competência, os respectivos indicadores e a articulação possível com os objectivos e procedimentos mobilizáveis. É tempo de fazer aqui uma ressalva clarificadora da utilização das escalas apresentadas (Quadros 3, 5 e 7) e sua articulação com a avaliação dos desempenhos dos alunos e registo na grelha de avaliação contendo os indicadores (Quadros 4, 6 e 8): São os desempenhos que nos vão permitir posicionar,

¹⁰³ Em Mehan (*apud* Liu, 2005: 21), encontra-se uma classificação, em três níveis, das operações intelectuais num dado texto: «level one, ‘read the line’; level two, ‘readbetween the lines’; level three, ‘read beyond the lines’. In other words, those beyond-the-text questions are at the level of ‘read beyond the lines’ (i.e., application, invention, evaluation, appreciation questions) while text comprehension questions are at two progressive levels: ‘textually explicit’ and ‘textually implicit’».

¹⁰⁴ Segundo Jensen & Kiley (*apud* Liu, 2005: 22) «‘textually explicit ‘questions can be answered by ready-made or right-there information printed in the text on the pages, and therefore such questions are sometimes called ‘recall/factual questions’».

relativamente, cada aluno/grupo de alunos em face dos itens considerados, pelo que, de acordo com a descrição global feita para cada nível (cf., p. ex., Quadro 3, caixa de texto com descritores), o avaliador, medindo o grau de consecução da tarefa, confrontando com o item em avaliação (cf., p. ex., Quadro 4), colocará tal desempenho no nível correspondente.

· *Extrair informação ("reading the lines")*

Tendo em conta que esta competência corresponderá ela própria a um patamar elementar na relação que se estabelece entre o leitor e o texto (coluna da direita), ainda assim é possível graduar os níveis de desempenho dos alunos (coluna da esquerda) de acordo o quadro que a seguir se apresenta, quadro este que é parte integrante da escala de avaliação aplicada. É cerne desta competência a dimensão cognitiva (Schoenbach et al., 1999).

Quadro 3: Referência classificativa (escala) para a competência "extrair informação"

3 (nível avanzado)	· Localiza, põe em sequência ou combina várias palavras do texto (enquanto todo), a partir de relações semânticas mais complexas, (nível elevado de inferência; nível elevado de conhecimento de vocabulário)
2 (nível proficiente)	· Localiza e, em alguns casos, reconhece a relação entre palavras do texto, lidando com informação acessória. Infere que palavras são relevantes para a execução da tarefa (nível de inferência médio; nível médio de conhecimento de vocabulário).
1 (nível básico)	· Localiza palavras do texto, em que cada qual pode corresponder a vários critérios. Lida com informação acessória (nível de inferência baixo; nível baixo de conhecimento de vocabulário; vivências/experiências pessoais).

Em articulação com os níveis de desempenho acima referidos, temos os itens (constantes da grelha aplicada pelos docentes observadores-avaliadores) que avaliam a competência *extrair informação*, os quais são descritos por meio dos seis seguintes indicadores (ou descritores):

Quadro 4: Indicadores relativos à competência "extrair informação"

Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;
Põe em sequência ou combina palavras do texto;
Reconhece a aceção de entrada de dicionário mais próxima do sentido do texto;
Localiza palavras do texto (enquanto todo), a partir de relações semânticas complexas;
Identifica palavras-chave;
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto

Considerando a competência “extrair informação” como sendo aquela que o aluno desenvolverá a partir da sua *leitura na(s) linha(s) do texto*, o conjunto de indicadores teria que, obrigatoriamente, fazer enfoque nas palavras presentes no texto em uso. Assim, para que o aluno i) reproduza informação através da utilização de palavras do texto, ii) ponha em sequência palavras ou reconheça sentidos próximos das palavras do texto, iii) localize palavras, iv) identifique palavras-chave para estabelecer associações de sentido, o movimento de leitura está condicionado às linhas do texto. Da maior ou menor desenvoltura competencial avaliada através dos desempenhos evidenciados, assim será atribuído, pelo avaliador, o valor relativo considerado na escala classificativa. Este pressuposto é igualmente válido quando, restringido às palavras do texto, o aluno activa os seus conhecimentos e/ou vivências para resolver a dificuldade de significação que lhe foi colocada. Em articulação com os itens anteriores, surgem, respectivamente, os *objectivos* a alcançar e os *procedimentos* a executar. Assim, para esta competência (*extrair informação*), preferencialmente, temos os *objectivos* seguintes (cf. “Listagem de objectivos”, Quadro 2):

- ✓ Mobilizar a atenção selectiva (identificação);
- ✓ Compreender determinado tópico (compreensão literal);
- ✓ Estabelecer relações semânticas de vária ordem entre palavras, com nível básico de complexidade (reprodução de informação).

Como *procedimentos*, para esta competência, preferencialmente, temos os seguintes (cf. “Listagem de procedimentos”, Quadro 1):

- ✓ Levantamento de vocabulário;
- ✓ Verificação de entradas de dicionário;
- ✓ Relacionamento de palavras com outras nas proximidades na frase/no texto/na aceção; relacionamento de sentido entre palavras; (compreensão literal).

· *Interpretar (“reading between the lines”)*

Esta competência corresponderá à complexificação dos processos/movimentos mentais que nos permitem estabelecer relações com o texto. É cerne desta competência a dimensão de construção de conhecimento (Shoenbach et al., 1999). Assim sendo, houve necessidade de clarificar e pormenorizar de forma mais sistemática as categorias conceptuais e os respectivos indicadores considerados, tendo como ponto de partida, à semelhança da competência anterior, o quadro de níveis de desempenho que a seguir se transcreve:

Quadro 5: Referência classificativa (escala) para a competência "interpretar"

3 (nível avançado)	· Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário, ou para estabelecer relações semânticas mais complexas. Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades.
2 (nível proficiente)	· Usa um nível médio de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário, ou para estabelecer relações semânticas. Revela um domínio médio de conhecimento do vocabulário.
1 (nível básico)	· Usa um nível baixo de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário, ou explica o significado de uma palavra ou expressão de baixo grau de dificuldade. Revela algum conhecimento de vocabulário.

Os itens que avaliam a competência *interpretar* (v. Quadro 6) descrevem-se por meio dos indicadores divididos pelas quatro categorias conceptuais seguidamente identificadas (da mais simples à mais complexa): conhecimento do vocabulário (dois itens), compreensão literal (três itens), reorganização (três itens) e inferência (quatro itens).

Quadro 6: Indicadores relativos à competência "interpretar"

Conhecimento do vocabulário (transversal às três categorias):
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);
Compreensão literal (nível básico de interpretação):
Analisa informação;
Seleciona informação;
Relaciona informação;
Reorganização (nível proficiente de interpretação):
Sintetiza informação;
Organiza informação;
Reorganiza informação;
Inferência (nível avançado de interpretação):
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário;
Recorre a quadros intertextuais e culturais ;
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto

Se considerarmos a competência "interpretar" como sendo aquela que o aluno desenvolverá a partir da sua *leitura entre as linhas do texto*, o conjunto de indicadores terá que, obrigatoriamente, fazer enfoque em operações/movimentos de leitura que não só colocam as palavras em relação umas com as outras¹⁰⁵, como permitem preencher os 'não-ditos' do próprio texto. Numa tentativa de hierarquização das categorias consideradas nesta competência, temos:

¹⁰⁵ Convém não esquecer da relação de sustentabilidade que existe entre a competência anterior e a seguinte, num quadro dinâmico de relações intercompetenciais.

i) a categoria *conhecimento do vocabulário*, transversal às outras três categorias; ii) a categoria *compreensão literal*, que corresponderá a operações de leitura básicas; iii) a categoria *reorganização*, que implicará um aumento de dificuldade do tipo de operações de leitura, e, por fim, iv) a categoria *inferência*, de maior grau de dificuldade no que respeita a interpretação textual. Assim, quando se tem de lidar com ambiguidades, estabelecer relações semânticas mais complexas, sintetizar, (re)organizar informação, as palavras que o texto contém, por si só, não podem satisfazer uma leitura que obriga a ter em consideração as *entre-linhas* do texto. Mais complexa se torna a operação, se entramos no campo da inferência textual (p. ex., na formulação de hipóteses de leitura ou na tentativa de resolução de situações-problema na leitura) que, partindo do texto, obriga o aluno a ir buscar fora deste o reforço de *lentes* que lho permitam ler de modo mais competente. Salva-se a possibilidade de um aluno obter classificações distintas, em termos de desempenho, em cada uma das categorias conceptuais consideradas, uma vez que pode apresentar um desempenho *avançado* no que respeita, p. ex., a *compreensão literal* e, todavia, apresentar um desempenho básico em *inferência*. Para esta competência (*interpretar*), preferencialmente, temos como *objectivos*¹⁰⁶ os seguintes:

- ✓ Compreender determinado tópico;
- ✓ Utilizar conhecimento prévio:
 - na interpretação intersubjectiva da experiência promovida pela leitura;
 - na procura de sentido de palavra(s);
 - na formulação de hipóteses interpretativas;
 - na realização de movimentos intertextuais auxiliares da compreensão de determinado (parte de) texto;
 - na inferência de sentido(s);
- ✓ Estabelecer relações semânticas de vária ordem entre palavras, com vários níveis de complexidade;
- ✓ Interpretar texto/expressões textuais/palavras.

Como *procedimentos*¹⁰⁷, para esta competência, temos a totalidade dos propostos uma vez que esta corresponderá à complexificação do processo de relação entre desenvolvimento do vocabulário e compreensão leitora. A saber:

- ✓ Levantamento de vocabulário;
- ✓ Verificação de entradas de dicionário;
- ✓ Relacionamento de palavras com outras nas proximidades na frase/no texto/na aceção; relacionamento de sentido entre palavras;
- ✓ Relacionamento entre expressões/frases do texto;
- ✓ Verificação e ordenação de palavras.

¹⁰⁶ cf. "Listagem de objectivos", Quadro 2.

¹⁰⁷ cf. "Listagem de procedimentos", Quadro 1.

· *Reflectir e avaliar* (“*reading beyond the lines*”)

Diríamos que esta competência coloca a relação entre o leitor e o texto num patamar diferenciador, qualitativamente superior, sendo o que mais nos permite aferir do alcance e durabilidade dessa mesma relação em termos projectivos. São cerne desta competência duas dimensões (Shoenbach et al., 1999): a dimensão social e a dimensão pessoal. Deixa-se o apontamento de que o número inferior de indicadores que são apresentados se justifica pelo elevado grau de complexidade que cada um deles implica, daí que surjam de forma mais concentrada, em termos comparativos com as demais competências. Assim, à semelhança das competências anteriores, a seguir se transcreve o quadro relativo à escala de níveis de desempenho e respectiva descrição.

Quadro 7: Referência classificativa (escala) para a competência "reflectir e avaliar"

3 (nível avanzado)	· Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto, lidando com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade).
2 (nível proficiente)	· Estabelece ligações ou faz comparações entre palavras do texto, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau médio de dificuldade).
1 (nível básico)	· Estabelece ligações ou faz comparações entre palavras do texto, a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau baixo de dificuldade).

Os itens que avaliam as competências *reflectir e avaliar* são descritos por meio dos três seguintes indicadores:

Quadro 8: Indicadores relativos à competência "reflectir e avaliar"

Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais

A competência “reflectir e avaliar” será aquela que o aluno desenvolverá a partir da sua *leitura para além das linhas do texto*. O conjunto de indicadores teria que, obrigatoriamente, fazer enfoque em operações/movimentos de leitura que vão além das palavras que o texto contém e que convocam as vivências, os conhecimentos, as experiências decorrentes de outras leituras, que o texto activa¹⁰⁸. Assim, pedindo-se ao aluno que i) coloque e avalie hipóteses de relações

¹⁰⁸ Coloca-se, aqui, a questão da importância do desenvolvimento de hábitos de leitura para que, de facto, o nível de desempenho dos alunos, nesta competência, possa atingir um patamar satisfatório; mas também do

semânticas entre palavras ou expressões do texto, ii) compare informação e ideias do texto com base em experiências pessoais de leitura, por exemplo, quando interpreta recursos estilísticos ou verifica o valor do emprego de determinada figura de estilo, ou, ainda, quando se lhe pede que iii) integre experiências pessoais e de leitura a partir das ideias sugeridas pelo próprio texto, as palavras que o texto contém, por si só, não dão a resposta para as situações-problema que surgem, levando o aluno a ter de lidar com vivências, leituras e conhecimentos exteriores ao texto. São *objectivos*¹⁰⁹ essenciais a alcançar, nesta competência, os destacados uma vez que pressupõem a consecução dos anteriormente apresentados. A saber:

- ✓ Avaliar o grau de consecução da(s) tarefa(s) interpretativa(s);
- ✓ Reflectir sobre o processo e o produto decorrentes da(s) tarefa(s) interpretativa(s).

Como *procedimentos*¹¹⁰, para esta competência, preferencialmente, temos:

- ✓ Relacionamento de palavras com outras nas proximidades na frase/no texto/na aceção; relacionamento de sentido entre palavras;
- ✓ Relacionamento entre expressões/frases do texto;
- ✓ Verificação e ordenação de palavras.

Seguidamente, apresentar-se-á o modo como se operacionalizou cada um dos elementos da estrutura avaliativa, a partir da articulação com os demais instrumentos criados para aplicação no estudo, ou seja, o teste e o guião de tarefas de cada aula.

ii. Do teste

Do objectivo do instrumento

Por tradição, um teste de Português contém, normalmente, um texto e perguntas sobre esse texto. Assim, a nossa atenção projectava-se, por um lado, na escolha do texto/amostra textual a utilizar, pelo outro, na tipologia de questões. Mais ainda, o texto escolhido tinha que ser escolarizável, não conhecido, de preferência, com um grau de dificuldade aceitável (palavras conhecidas/desconhecidas numa proporção que não inviabilizasse a produção de sentido); o número de perguntas estava directamente relacionado com as necessidades de investigação. Foi objectivo primordial na concepção do teste (anexo 2) que este servisse de diagnóstico ao

desenvolvimento das suas competências em língua materna, já que, como podemos referir, *os limites do seu mundo estarão condicionados aos limites da sua linguagem.*

¹⁰⁹ cf. "Listagem de objectivos", Quadro 2.

¹¹⁰ cf. "Listagem de procedimentos", Quadro 1.

estado de coisas dado, permitindo-nos avaliar os desempenhos dos alunos de modo a podermos, a partir dos dados obtidos nessa avaliação, conceber o programa pedagógico-didático de intervenção em aula.

Na elaboração do questionário do teste, acutelámos o grau de complexificação das questões, optando por uma progressão de complexidade a par de repetição de tipologia de questão, ou seja, o mesmo tipo de questões surge repetido (exceptuando o tipo das questões 1. e 9. dada a especificidade do tópico) de modo a permitir aferir se com um grau de dificuldade superior, o nível de desempenho seria idêntico.

Do sistema de classificação

Relembramos, agora, que o teste foi corrigido aplicando a escala construída a partir das competências em avaliação e dos três níveis de desempenho considerados - Básico (1), Proficiente (2) e Avançado (3) -, exceptuando-se um conjunto de questões¹¹¹ sobre as quais fizemos uma análise de conteúdo às respostas dadas, a partir de um conjunto de indicadores estabelecidos em consonância com o tipo de argumento apresentado. Todavia, porque a leitura dos dados obtidos não é casuística, interessa deles fazer uma apreciação crítica que nos permita inferir pontos fortes e pontos fracos no desempenho dos alunos atinentes a uma intervenção que promova a mudança do estado de coisas dado. É neste sentido que o teste se constitui como elemento fulcral ao diagnóstico do desempenho competencial dos alunos e base de construção do programa pedagógico-didático de intervenção aplicado em aula.

Do texto: razões da sua selecção

Como já referimos, o texto escolhido tinha que ser escolarizável, não conhecido, de preferência, com um grau de dificuldade aceitável (palavras conhecidas/desconhecidas numa proporção que não inviabilizasse a produção de sentido). Atendendo a estas condições, o primeiro critério de selecção teria que ser o da tipologia textual. Não havia dúvidas de que seria um texto literário, a nossa linha investigativa estava traçada nesse sentido, a questão era a de que género escolher. Optou-se pelo texto narrativo uma vez que é aquele com que os alunos mais lidam ao longo de toda a escolaridade, assumindo de antemão que o facto de serem proficientes na leitura de textos narrativos não significaria que o fossem na leitura de todos os textos. Não desejávamos introduzir mais elementos perturbadores ou enviesadores quer do processo de investigação,

¹¹¹ Questões 2.2., 3.2., 4.1.1., 7.1., 8.1.1.

quer dos seus resultados. Acresce, ainda, o facto de estarmos a iniciar a leitura de um romance, pelo que se minimizou, assim, criar-se mais uma situação-problema a propósito da tipologia textual. A obra que nos serviu de fonte encontra-se fora da listagem de referência obrigatória do programa do ensino secundário: *aparição*, de Vergílio Ferreira. A amostra textual seleccionada constituiu-se como um todo (princípio, meio, fim) analisável, cujo referente contextual é de conhecimento comum (o almoço de Natal) aos alunos, o que nos poderia potenciar quer um maior nível de inferência, quer a activação de conhecimento prévio e vivências pessoais. Das razões da escolha do autor e da obra, assumidamente, há a acrescentar o gosto pessoal da investigadora. Para confirmarmos o grau de dificuldade do vocabulário presente na amostra textual, recorremos ao Corlex¹¹² dando particular atenção ao registo de número de palavras de baixa ocorrência a par de palavras de elevada ocorrência, de acordo com as definições que nele encontramos.

Do questionário: apresentação da macroestrutura, número e tipo de itens

Relembramos que as questões foram elaboradas tendo em conta o grau de dificuldade directamente relacionado com as operações intelectuais activadas de acordo com as necessidades de recolha de informação *explícita* e *implícita* no texto e, ainda, não contida no texto mas *suscitada* a partir das suas palavras (*reading the lines; reading bettwin the lines; reading beyond the lines*). O número de itens definido (total de 15 questões distribuídas por nove grupos) e o tempo disponível (60 minutos) para a resolução do teste por parte dos alunos estiveram em equilíbrio, facto que já havia sido positivamente testado aquando da realização do pré-teste. Como já referimos anteriormente, o tipo de questionário pelo qual optámos poderia constituir um risco na sua aplicação dada a introdução de alguma novidade na forma como se elaboraram as questões em confronto com um teste dito “normal” de Português. Esse risco foi minimizado a partir da aplicação do pré-teste. Recordamos que houve um contributo assertivo por parte dos alunos intervenientes no pré-teste, tendo constituído uma mais-valia no seu

¹¹² Segue-se uma breve apresentação deste projecto: «Na sequência deste projecto, o português europeu conta agora com um Léxico de Frequências de 26.443 vocábulos, e das 140.315 formas lematizadas desses vocábulos, extraído de um *corpus* muito significativo (16.210.438 palavras¹) do português contemporâneo; as entradas lexicais que o constituem atingiram, no *corpus*, frequências iguais ou superiores a 6. Cada entrada lexical (vocábulo) é seguida de informação gramatical (categoria morfossintáctica) e de informação quantitativa (nível de ocorrência no *corpus*). As mesmas informações são dadas para todas as formas lexicais (formas flexionadas e alguns compostos) de cada vocábulo. As indexações do léxico são feitas por ordem alfabética e por ordem de frequências decrescentes. (...) Do CORLEX fazem parte textos orais e escritos que cobrem uma grande variedade de tipos de linguagem, sendo a diversidade de géneros e de matérias uma dominante deste *corpus*. (...)» (acedido em: http://www.clul.ul.pt/sectores/projecto_lmcp.html)

melhoramento. Assim, tentámos reduzir o impacto, no desempenho dos alunos, que a novidade de algumas questões pudesse trazer, a partir do momento que considerámos que o questionário era claro e rigoroso relativamente ao que pretendíamos, facilitando-nos, numa perspectiva de avaliação, obter os dados necessários. No teste, usou-se uma combinação de itens com respostas abertas e fechadas ou de escolha múltipla, sensivelmente com o mesmo número de cada um destes tipos de formato de itens. Com base na experiência de aula e de outros testes aplicados no âmbito da avaliação formal da disciplina, o tipo *escolha múltipla* vem sendo usado para avaliar itens associados à colocação de hipóteses interpretativas no plano textual e/ou no plano da significação de palavras. Assim, de entre as opções dadas, caberia ao aluno fazer a escolha da que lhe parecesse mais próxima da sua leitura do texto ou do significado que determinada palavra lhe pareceria ter ou, ainda, da situação de resposta mais próxima do acerto esperado. Há diferentes situações em que ocorrem escolhas múltiplas, i.e., temos questões em que a escolha múltipla é evidente (*Exemplo 1*) pela colocação de alíneas correspondentes às opções; temos questões em que ela é menos evidente, uma vez que não aponta directamente para uma lista em que cada alínea é uma alternativa à anterior (*Exemplo 2*).

Exemplo 1 - Questão 4.1 - Faz um círculo à volta da alínea que contém o significado mais próximo daquele que a palavra sublinhada te parece ter neste texto.

- (i) «logo que se estabeleceram na novidade» (l. 11)
- a. se acomodaram
 - b. se fixaram
 - c. se instalaram

Exemplo 2 - Questão 8.1 - Coloca por ordem nos espaços, consoante o seu significado esteja mais próximo ou mais distante da palavra do texto, as palavras que te são apresentadas em cada lista:

- (i) criou-se-me

lista de palavras: alimentar-se; fundar-se; gerar-se; nascer; originar-se; produzir-se.

+ próximo					+ distante

O tipo de *resposta aberta* implica a elaboração de frases no sentido de produção de informação clarificadora de raciocínios mais complexos, uma vez que não só se pede a explicitação de como chegou à resposta como também se solicita a justificação, p.e., de opções assinaladas, tendo que apresentar os argumentos que consubstanciam essa escolha. A característica essencial do tipo de resposta aberta é a de facultar ao aluno a possibilidade de demonstrar as suas capacidades ao nível do conhecimento de vocabulário, da compreensão leitora, e, ainda, da produção escrita. Veja-se os exemplos 3, 4 e 5:

Exemplo 3 - Questão 2.2 - Explica por que razão seleccionaste essa acepção e não outra.

(i) comensal: _____

(ii) tribo: _____

Exemplo 4 - Questão 8.1.1 - Tem em consideração, agora, a ordem que escolheste para as palavras que te foram apresentadas na lista (i) criou-se-me. Explica por que razão as ordenaste dessa maneira e não de outra.

Exemplo 5 - Questão 7. Repara nas palavras sublinhadas nas frases que se seguem.

7.1. Substitui as palavras/expressões sublinhadas por outras que entendas serem equivalentes, de maneira a manter-se o sentido do texto.

- (i) «a gente (...) anda tanto à trela» (l. 21)

Dos objectivos considerados e sua concretização na elaboração do teste

O total de tempo de teste está distribuído o mais equilibradamente possível pelas três competências (*extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar*) e pelas tarefas consideradas no enquadramento metodológico (*procedimentos*), sendo que os níveis de desempenho vão do mais simples ao mais complexo (*nível básico, nível proficiente, nível avançado*). Os *objectivos* que estão na base dos crescentes níveis de dificuldade dos itens e da proficiência de desempenho dos alunos são os identificados para cada item/questão assinalada, apresentados no quadro seguinte:

Quadro 9: Relação entre objectivos considerados e itens/questões do teste

Objectivo	Questão
1. Mobilizar a atenção selectiva	1, 5.1, 8.2, 9
2. Mostrar reacção emotivo-sensorial face a determinada(s) palavra(s)	1
3. Compreender determinado tópico	1., 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 7.1, 8.1, 8.2, 9.
4. Utilizar conhecimento prévio:	
a. na interpretação intersubjectiva da experiência promovida pela leitura	3.1, 4.1, 7.1, 8.1
b. na procura de sentido de palavra(s)	3.1, 4.1, 7.1, 8.1
c. na formulação de hipóteses interpretativas	3.1, 4.1, 7.1, 8.1
d. na realização de movimentos intertextuais auxiliares da compreensão de determinado (parte de) texto	7.1, 8.1
5. Estabelecer relações semânticas de vária ordem entre palavras, com vários níveis de complexidade	1., 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 7.1, 8.1, 8.2
6. Interpretar texto/expressões textuais/palavras	3.1, 4.1, 7.1, 8.1
7. Avaliar o grau de consecução da(s) tarefa(s) interpretativa(s)	2.2, 3.2, 4.1.1, 8.1.1
8. Reflectir sobre o processo e o produto decorrentes da(s) tarefa(s) interpretativa(s)	2.2, 3.2, 4.1.1, 8.1.1

Clarifiquemos, agora, o que se pretende com cada um dos objectivos acima referidos e de que modo se articulam com o enunciado do teste:

✓ Mobilizar a atenção selectiva

Há palavras às quais o aluno tem que dar atenção de modo a estabelecer um contacto significativo, mesmo que condicionado pela indicação dada no item/questão/alínea. Assim, deve percorrer o texto (parte ou todo) à procura daquela(s) palavra(s) que valide(m) a resposta, ou então, seleccionar a(s) palavra(s) que considere adequada(s) à execução da tarefa. Este objectivo está directamente relacionado com a identificação, localização e reprodução de informação textual (compreensão literal)¹¹³, correspondendo a uma competência básica de leitura (reading the lines). Diremos que este objectivo corresponderá a um patamar básico de relação com o texto a partir do qual assentam todos os seguintes.

✓ Mostrar reacção emotivo-sensorial face a determinada(s) palavra(s)

Tal como pode ser lido no enunciado da questão 1. (cf. anexo 2), o único item em que se pode avaliar o objectivo referido pela sua especificidade inerente, solicitava-se ao aluno que registasse, até ao limite de três, palavras que, em seu entender, validassem a indicação de cada alínea. Ora, a partir do enunciado de cada alínea¹¹⁴, pretendia-se com esta questão avaliar até que ponto o aluno consegue estabelecer com o texto relações de ordem emotiva (“palavras que gostes de dizer em voz alta” / “palavras que não gostes de dizer em voz alta”; “palavras que te façam lembrar algo agradável” / “palavras que te façam lembrar algo desagradável”) e de ordem sensorial (“palavras que te recordem um som que ouviste”; “palavras que te recordem um cheiro que sentiste”; “palavras que te recordem um sabor que provaste”; “palavras que te recordem algo que viste”).

✓ Compreender determinado tópico

Através deste objectivo, procuramos avaliar se o aluno consegue compreender a ideia central de determinada frase ou expressão, ou ainda aceder à significação-chave de palavra(s). Podemos encontrar itens que implicam níveis distintos de desempenho – do mais simples (compreensão literal) ao mais complexo (compreensão inferencial).

✓ Utilizar conhecimento prévio

Procura avaliar-se, através deste objectivo, a forma como o aluno concilia dois aspectos a partir de aprendizagens/aquisições anteriores: o conhecimento do vocabulário e a compreensão leitora. Por um lado, o aluno activará estratégias, a par de competências individuais, que o

¹¹³ Cf. Sousa (1993:71) – a investigadora chama a atenção para o facto de que, nesta categoria – identificação - «os alunos podem responder com palavras do texto que podem, inclusivamente, não compreender».

¹¹⁴ Em termos de totais absolutos, por alínea, esperar-se-iam 57 ocorrências em registo; todavia, apenas nas alíneas f e g é que as ocorrências estiveram abaixo dos 50 registos (47 e 41, respectivamente).

ajudarão a resolver situações-problema relacionadas com o (des)conhecimento de vocabulário; por outro lado, as vivências de leitor que possui – os hábitos de leitura, os gostos e conhecimentos desenvolvidos – propiciar-lhe-ão ou condicionar-lhe-ão o seu desempenho na interpretação do texto. Os aspectos a que associamos este objectivo são os seguintes: interpretação intersubjectiva da experiência promovida pela leitura; procura de sentido de palavra(s); formulação de hipóteses interpretativas; realização de movimentos intertextuais auxiliares da compreensão de determinado (parte de) texto; inferência de sentido(s) a partir do contexto.

- ✓ Estabelecer relações semânticas de vária ordem entre palavras, com vários níveis de complexidade

Este tópico permite-nos avaliar a capacidade de associação de ideias/sentidos/significados a partir de relações semânticas do tipo sinonímia/antonímia, hiponímia/hiperonímia, campo lexical, campo semântico. Foi de nosso interesse, igualmente, verificar qual(ais) relação(ões) semântica(s) se destaca(m) de entre as estabelecidas pelos alunos.

- ✓ Interpretar texto/expressões textuais/palavras

Para professores e alunos, atendendo às práticas, quase se arriscaria dizer que este é o cerne da aula de língua materna: analisar texto com vista à produção de sentido (interpretação) e de conhecimento. Em termos procedimentais, as tarefas implicam um desempenho proficiente para a sua resolução. Pretendemos avaliar neste tópico qual o nível de desempenho na leitura do texto, a partir das tarefas orientadas para os três tipos de questões (recolha de informação *explícita* e *implícita* e, ainda, não contida no texto mas *suscitada* a partir das suas palavras).

- ✓ Avaliar o grau de consecução da(s) tarefa(s) interpretativa(s)

Ao pedir-se aos alunos que justifiquem uma resposta dada (cf. enunciados das questões 2.2., 3.2., 4.1.1. e 8.1.1., no anexo 2), damos-lhes a possibilidade de apresentarem e consubstanciarem tomadas de decisão. Ora, com este objectivo, e tendo em conta os itens do teste que lhe associámos, não só nos foi possível ter a percepção de pontos fortes/pontos fracos nos respectivos desempenhos, como se tornou interessante construir o espectro de argumentos organizadores das respostas.

- ✓ Reflectir sobre o processo e o produto decorrentes da(s) tarefa(s) interpretativa(s)

À semelhança do objectivo anterior, estamos a comprometer os alunos num movimento reflexivo cujo objectivo será o de conseguirmos ter a percepção de que forma aqueles lidam com as tarefas propostas (de menor ou maior dificuldade) e, avaliando/julgando o seu desempenho, têm

consciência dos resultados obtidos na sua execução. Além dos itens associados ao objectivo anterior, incluímos a questão 9. (cf. anexo 2), em virtude de, centrada no vocabulário em uso no teste, nos permitir avaliar o tipo de dificuldade associada e respectivo grau de desconhecimento.

Os objectivos que ora se clarificaram, com a devida adaptação às questões elencadas nas tarefas que o constituem, foram de igual modo considerados no programa didáctico de intervenção em aula que a seguir se descreve.

iii. Do programa didáctico de intervenção em aula – as tarefas

Era claro, para nós, que conceber um planeamento de aula centrado em tarefas a desenvolver pelos alunos¹¹⁵, dinamizadas pela investigadora e avaliadas por observadores-avaliadores, não poderia ter uma formatação pavloviana estritamente orientada para necessidades de obtenção de dados em virtude de constituir um momento fulcral no plano da investigação. Assim, só faria cabimento integrar esse planeamento e essas tarefas num fluir «normal» de aula em que, subtilmente, se conciliariam todos os interesses, respeitando a dinâmica da turma, sendo a investigadora ética e deontologicamente responsável pelo percurso que a aula tomasse.

No planeamento de aula centrado em tarefas a desenvolver pelos alunos, as três competências (*extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar*) foram tidas em consideração em cada aula. Assim sendo, essas tarefas elencadas (*procedimentos*) vêm ao encontro de níveis de desempenho, que vão do mais simples ao mais complexo (*nível básico, nível proficiente, nível avançado*), e de *objectivos* que estão na base desses crescentes níveis de dificuldade.

Os grupos de alunos (seis no total) foram constituídos a partir de proposta discutida e apresentada pelos próprios, atendendo a duas regras básicas enunciadas pela investigadora: cada grupo deveria ter um rapaz (a turma tinha seis rapazes no total), conciliando alunos com mais e com menos dificuldades na disciplina. A dinâmica de aula esteve marcada por três momentos distintos: primeiro, a leitura do excerto considerado para a aula em questão (no total de três¹¹⁶), em segundo lugar, a execução das tarefas de forma sequenciada (lançada a tarefa, o

¹¹⁵ Foi uma mais-valia ter-se utilizado o trabalho de grupo, uma vez que a dinâmica grupal cria sinergias positivas na resolução de tarefas (cf. dimensão pessoal e dimensão social, Schoenbach et al., 1999).

¹¹⁶ «Os Maias», Eça de Queiroz – Cap. I, pp. 17-18 [«Somente Afonso sentia que sua mulher não era feliz» até «Que podia ela fazer!...»]; Cap. XVIII (excertos): p. 690: [«Nos fins de 1886» até «para admirar Carlos e a sua “imutabilidade”»]; pp. 701-704 [«- Ora aí tens tu essa Avenida! Hem?...» até «Já não há nada genuíno neste miserável país, nem mesmo o pão que comemos» (com cortes na 703)].

grupo discutia-a, procurava sistematizar a sua resposta, caso necessário, consultava o dicionário, apresentando-a, por fim, ao grande grupo), em último lugar, a síntese do trabalho de aula. Desta dinâmica se explicam as alterações pontuais que se introduziram em plena aula, ao agendamento inicial, nomeadamente, através da reordenação e da supressão de tarefas (que se resolveram como tarefa de casa, de modo a concluir as sistematizações previstas inicialmente).

Apresenta-se de seguida o conjunto de tarefas elencadas para cada uma das aulas (cf. anexo 3), num total final de nove realizadas em aula, das dezassete previstas (concluídas como trabalhos autónomos a realizar extra-aula, logo, não avaliáveis no programa), na devida articulação com a programação da unidade lectiva e com o nosso programa de investigação (v. Quadros 10 e 11).

Na primeira coluna de cada quadro representativo da grelha de avaliação usada, encontramos as competências e os indicadores considerados; as colunas assinaladas com a letra «T» numerada correspondem às tarefas programadas para execução e avaliação (anexo 3), sendo que as que foram efectivamente avaliadas em aula estão coloridas a azul.

Dentro das colunas das tarefas, a cor amarelo-clara, encontramos a indicação de possibilidade de item a avaliar, e com quadrícula, aqueles itens que não se espera ver avaliados ou que dificilmente seriam avaliáveis tendo em conta a tarefa em si.

Também se utilizou uma barra separadora para facilitar o acesso visual aos espaços reservados à colocação de avaliação, por competência e/ou categoria. Ressalva-se, no Quadro 10, a situação assinalada com asterisco (*): em plena aula, os avaliadores integraram na tarefa a avaliação dos dois itens que, inicialmente, não haviam sido colocados como hipótese de avaliação.

É visível a alteração de planos que foi ocorrendo no decurso de cada aula: a sequência inicial (Quadro 10) foi prevista para um total de duas aulas, com cinco tarefas a desenvolver em cada, dessas, só sete se realizaram em tempo útil de observação-avaliação; já na terceira e última aula (Quadro 11), estando previstas sete tarefas, só duas se realizaram, pela morosidade do processo de desenvolvimento de cada uma delas.

Apresentamos, de seguida, os quadros aqui referidos:

Quadro 10: Articulação indicadores/tarefa(s) elencada(s) no guião de aula (1ª e 2ª aulas)

Indicadores:	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10
1. extrair e recuperar informação										
Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Põe em sequência ou combina palavras do texto;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Reconhece a aceção de entrada de dicionário mais próxima do sentido do texto;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Localiza palavras do texto (enquanto todo), a partir de relações semânticas complexas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Identifica palavras-chave;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	*		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. interpretar										
Conhecimento do vocabulário:										
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>
Compreensão literal:										
Analisa informação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Selecciona informação;	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Relaciona informação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								<input type="checkbox"/>
Reorganização:										
Sintetiza informação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiza informação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reorganiza informação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inferência:										
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recorre a quadros intertextuais e culturais ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. reflectir e avaliar										
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quadro 11: Articulação indicadores/tarefa(s) elencada(s) no guião de aula (3ª aula)

Indicadores:	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7
1. extrair e recuperar informação							
Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Põe em sequência ou combina palavras do texto;	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	
Reconhece a acepção de entrada de dicionário mais próxima do sentido do texto;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Localiza palavras do texto (enquanto todo), a partir de relações semânticas complexas;	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Identifica palavras-chave;	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. interpretar							
Conhecimento do vocabulário:							
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Compreensão literal:							
Analisa informação;				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selecciona informação;	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciona informação;							
Reorganização:							
Sintetiza informação;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiza informação;			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Reorganiza informação;		<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inferência:							
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e/ou aplicar vocabulário;							<input type="checkbox"/>
Recorre a quadros intertextuais e culturais ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. reflectir e avaliar							
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;							<input type="checkbox"/>
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em relação ao preenchimento da grelha de avaliação em aula, há, ainda, a sublinhar a importância dos recursos informáticos para agilizar a tarefa, uma vez que cada docente teve à sua disposição um computador portátil no qual aquela foi gravada antes do início de cada aula, podendo cada docente, em tempo real, registar as classificações e ter a percepção global das

mesmas. Posteriormente, a compilação dos dados tornou-se mais fácil a partir da solução informática usada para o efeito (programa Excel © Microsoft Corporation).

Uma vez que todos os indicadores já haviam sido avaliados, cumprindo-se o objectivo inicial que era o de se obter mais um registo avaliativo para cada um deles de modo a aferir-se da evolução, manutenção ou involução do *estado de coisas* inicial, já não se realizou mais nenhuma aula para esse efeito, tendo-se, no entanto, cumprido com as tarefas através da realização de trabalhos autónomos, de modo a completar a sequência de aprendizagem programada.

Do anteriormente referido, ficam-nos a segurança e a certeza de termos ético-deontologicamente procedido em conformidade com os princípios que nos auto-impusemos de, cumprindo com o planeado de acordo com as orientações pré-definidas, liderarmos o processo numa postura de trabalho colaborativo, não recusando a possibilidade de que, dada a proximidade e o efeito das relações interpessoais desenvolvidas quer com os professores quer com os alunos intervenientes, se tenha perdido alguma objectividade analítica sobrepondo-se o *sujeito* ao *objecto*, pelo que, mais uma vez, sublinhamos a dificuldade de estabelecer uma relação asséptica entre *objectividade/subjectividade*, na medida em que o *objecto* observado (sendo ele próprio *sujeito*, o aluno) decorre sempre da perspectiva de um *sujeito* (o docente, o investigador). Passaremos, então, à apresentação do Sistema Observado, numa perspectiva ôntica, num primeiro momento, e, posteriormente, constituindo-se como capítulo próprio, autonomizando-se, enquanto produto do processo de investigação aplicado.

DO SISTEMA OBSERVADO – a turma: os alunos/os grupos

5. A turma: os alunos/os grupos

. *Caracterização sumária da escola dos alunos intervenientes no estudo*

O nosso trabalho investigativo decorreu no ano lectivo de 2006/07, na Escola A pertencente a uma zona periférica da cidade do Porto, no concelho da Maia, em franco crescimento económico. No entanto, o nível sócio-económico e cultural das famílias dos alunos, embora heterogéneo, pode caracterizar-se, globalmente, como sendo médio-baixo¹¹⁷, com tendência a alterar esta configuração

¹¹⁷ Este dado constava do *Projecto Educativo da Escola (2006/7)*: «Apesar da escola se inserir numa zona em franco desenvolvimento, ainda existem algumas áreas carenciadas caracterizadas por apresentarem um baixo nível sócio-económico e cultural» (p. 6).

nos últimos anos, dado o desenvolvimento que vem sofrendo. Conforme pode ler-se no projecto educativo da escola, bem como em documentos-base que foram integrados na avaliação externa levada a cabo pela Inspeção-Geral de Educação (IGE), aquela reúne condições para ser uma referência de qualidade no Concelho.

No ano lectivo 2006/07, oferecia seis anos de escolaridade, três do 3º ciclo e três do ensino secundário, sendo que a sua oferta curricular compreendia dois Cursos Científico-Humanísticos – Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanas –, três Cursos Tecnológicos – Acção Social, Informática e Desporto – e ainda um Curso Profissional – Técnicos de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Num total de 45 turmas, o ensino secundário era maioritário, compreendendo 29 turmas e 624 dos 1012 alunos.

. *Caracterização sumária da turma dos alunos intervenientes no estudo*

A população utilizada neste estudo consistiu em 19 alunos (6 rapazes e 13 raparigas) com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, de uma turma de 11º ano de escolaridade. O número de respondentes ao teste foi de 19 no total, todavia esta frequência não é a mesma em todas as questões, tal como se referirá aquando da apresentação, análise e discussão dos dados obtidos. Durante o programa de aplicação em aula (3 aulas de 90 minutos cada), todos os alunos estiveram presentes, colaborando no respectivo grupo de trabalho. O número de alunos que colaboraram neste estudo não foi determinado, pois trata-se de uma turma com características particulares, as quais foram fundamentais para a sua escolha, nem tal número representa os alunos de 11º ano de qualquer modo generalizável à escola ou à região ou ao país, sendo, no entanto, suficientemente pequeno para ser trabalhado em termos qualitativos. Das características tidas em consideração para a inclusão desta turma no nosso estudo, destacam-se a vontade e o empenho em aprender, a disponibilidade para experimentar novas estratégias de trabalho em aula, o espírito colaborativo no desenvolvimento das actividades curriculares, reforçadas pelo espírito de entreajuda, pela solidariedade entre todos os elementos, bem como um modo de ser e de estar propiciadores a um ambiente de trabalho muito agradável.

Note-se que todas as aulas de Português, em termos de horário, decorriam ao final da tarde (último bloco de aulas), em dias consecutivos. Ainda assim, nunca este aspecto interferiu no desempenho global dos alunos, nem nas suas capacidades de concentração e de atenção.

Tabela 1: Distribuição dos alunos da turma (classificação 1º Período; idade; sexo)

	<10	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
16		1F – 1M	3F	4F	1F	2F
17	1F	1F – 2M		1M	1M	
18		1M				

Da tabela¹¹⁸ podemos inferir que, quanto aos resultados escolares na disciplina de Português, as classificações obtidas pelos alunos são, maioritariamente, de nível suficiente/bom (10-17), havendo, no entanto, excepções (insuficiente/muito bom). Daqui se poderia prever que, convertendo à escala por nós utilizada esta avaliação global, os desempenhos dos alunos se posicionariam no nível proficiente. Ora, no capítulo de análise e discussão dos dados obtidos a partir desses desempenhos, poderemos confirmar, globalmente, esta nossa hipótese.

Caracterização sumária dos grupos de alunos constituídos

Foram constituídos seis grupos de alunos, cinco com três elementos e um com quatro, distribuídos de forma equilibrada no que respeita o grau de desenvolvimento das competências individuais, i.e., não havia grupo de alunos «bons» nem de alunos «fracos». Coube à turma fazer a distribuição de alunos por grupo de trabalho, tendo a investigadora dado o seu aval estando cumpridas as recomendações enunciadas para a sua organização. Assim, vejamos a tabela clarificadora da constituição dos grupos de trabalho:

Tabela 2: Distribuição dos alunos por grupo de trabalho (sexo, idade, classificação)

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Sexo	1M-3F	1M-2F	1M-2F	1M-2F	1M-2F	1M-2F
Idade (min.-máx.)	16-17	16-17	16-18	16	16-17	16-17
Classificação (min.-máx.)	11-16	9-14	11-18	10-18	10-17	10-14

Um olhar atento para a composição dos grupos assinalará uma diferença entre a composição dos grupos números dois e três. Todavia, pese embora o facto de o Grupo 2 apresentar classificações na disciplina que apontam para um nível menos favorável de desempenho, no seu conjunto, dois dos alunos destacavam-se na turma pelo seu dinamismo e à-vontade, daí

¹¹⁸ Distribuição dos alunos da turma (19 no total) de acordo com a classificação obtida no 1º Período Lectivo (1ª linha horizontal), idade (1ª coluna: idade mínima – 16 anos; máxima – 18 anos) e sexo(F/M)

resultando um certo equilíbrio. Contrariamente neste aspecto, surge o Grupo 3, mesmo que apresentando um intervalo classificativo superior. O Grupo 6, cujos resultados classificativos o aproximam do Grupo 2, era formado por três alunos cuja relação pessoal era muito próxima, entendendo-se muito bem entre eles, inclusive ao nível do trabalho em aula, daí decorrendo um bom trabalho em equipa.

Dos dados obtidos a partir da avaliação dos desempenhos destes alunos/grupos, se dará conta no capítulo que se segue, constituindo-se, como aqui se referiu, uma parte significativa do *sistema observado* do nosso estudo.

IV. Do sistema observado – apresentação, análise e discussão de dados

1. Dos resultados do processo – apresentação, análise e discussão de dados; ponto de partida e ponto de chegada – o(s) desempenho(s)

Os dados que ora se apresentam são o lado mais visível de um processo de investigação que se foi desenvolvendo por etapas tendo em conta o nosso principal objectivo, o de contribuir para a construção de processos promotores do aprofundamento das competências de comunicação verbal, linguística e literária, dos alunos, nomeadamente, aqueles que implicam, directamente, o conhecimento do vocabulário e a compreensão leitora. Metodologicamente, este estudo imbricou num conjunto de instrumentos de investigação, os quais tiveram por suporte as teorias já aqui apresentadas em capítulo próprio. Em consequência, considerou-se o processo investigativo numa perspectiva triádica, tecendo-se um conjunto de relações multímodas assentes nos vértices organizadores do estudo, já aqui apresentados: o sistema observante (ou observadores), o sistema de observação (ou teorias e metodologias e instrumentos), o sistema observado (ou área de enfoque pedagógico da investigação e resultados da sua implementação).

O presente capítulo não é mais que a autonomização dos dados resultantes de dois momentos distintos no processo de investigação: a aplicação do teste; a aplicação do programa pedagógico-didáctico de intervenção em aula.

Mais uma vez sublinhamos que tais aplicações tiveram em conta as sinergias decorrentes das relações entre os sujeitos intervenientes: com dificuldade poderíamos assumir um trabalho de investigação aplicado a uma realidade que nos é próxima, pensando que o ambiente estaria asséptico, seria esquecer que aqueles alunos eram *nossos alunos* e aqueles docentes eram *nossos colegas* de trabalho na escola. O esforço que fizemos, sujeito que somos, foi o de, essencialmente, criar algum distanciamento (o possível) que nos permitisse ler e analisar os factos com a objectividade necessária. Os dados que aqui se reproduzem vêm ao encontro do conjunto de objectivos e procedimentos que considerámos essenciais para testar o desempenho dos alunos no âmbito das competências definidas (extrair informação; interpretar; reflectir e avaliar), sendo, objectivamente¹¹⁹, o que se pode avaliar (os modos de fazer com diferentes graus de consecução). A partir dos resultados obtidos, ao inferirmos, de forma mais sustentada,

¹¹⁹ Ainda assim, sendo os dados um referente objectivo, não podemos esquecer que a sua origem está no sujeito que os produziu ao avaliar o desempenho de outros sujeitos.

da qualidade competencial de cada aluno, isto é, da qualidade da competência que potencia esses desempenhos, passou a ser-nos possível diagnosticar áreas de maior ou menor desenvoltura competencial no âmbito do conhecimento de vocabulário em relação com a compreensão leitora. Resta esclarecer que as prestações individuais de cada aluno, no contributo gerador de informação que aportam, não foram o nosso maior alvo de atenção, antes a percepção holística que dos dados pudemos ter.

Assim, por uma questão de organização na sua apresentação, análise e discussão, trataremos de registar, agora, o resultado dos dados obtidos a partir da aplicação do teste (1ª parte) e dos dados obtidos a partir da aplicação do programa pedagógico-didáctico de intervenção em aula (2ª parte).

2. Dos dados obtidos a partir do teste

Nesta primeira parte, apresentam-se e analisam-se os dados resultantes da aplicação do teste, numa sequência definida pela competência em avaliação (extrair informação; interpretar; reflectir e avaliar) e graus crescentes de dificuldade/complexidade (baixo, médio, elevado), sendo que esses dados se discutirão no final de cada sequência.

De seguida, procede-se ao registo dos dados obtidos para cada organizador, bem como de exemplificações de respostas cujo objectivo será o de aclarar algumas situações ou de demonstrar outras. Por uma questão de sequência na organização do próprio teste, iremos apresentar os resultados obtidos em cada questão, num percurso do mais simples ao mais complexo, pelo que iniciaremos pelas questões de grau baixo de dificuldade de resolução, seguiremos para as de grau de dificuldade médio, terminando nas de grau elevado. Os resultados obtidos nas questões 2.1, 6.1, 3.1, 4.1 e 7.1 estão apresentados por ordem crescente de pontuação (1, 2, 3, em que 3 significa correspondência total – nível avançado, 2 correspondência satisfatória – nível proficiente, e 1 pouca correspondência – nível básico), de acordo com o que estabelecemos como sendo de menor ou maior pertinência face à resposta esperada. Nas questões 1, 9, 5.1, 8.2 e 8.1, procedeu-se a análise de conteúdo a partir das relações estabelecidas entre as palavras registadas e as indicações da tarefa. Nas questões 2.2, 3.2, 4.1.1 e 8.1.1, a análise de conteúdo foi feita a partir das categorias consideradas.

· *Extrair informação (“reading the lines”)*

É tempo, agora, de relembrar o princípio organizador desta competência no que respeita o tipo de desempenhos que, em nosso entendimento, implica observar e avaliar aquando da realização das questões do teste. Assim sendo, consideramos a competência “extrair informação” como sendo aquela que o aluno desenvolverá a partir da sua *leitura na(s) linha(s) do texto*, pelo que a tarefa fará o enfoque nas palavras nele presentes. As questões elencadas para esta competência são as seguintes, de acordo com o quadro organizador:

Quadro 12: “Extrair informação” – classificação dos itens/questões por grau de dificuldade

Grau de dificuldade	Item/Questão
Elevado	5.1; 8.2
Médio	2.1; 6.1
Baixo	1.; 9.

Dados relativos às questões com grau baixo de dificuldade de resolução

· *Registo de dados relativos à Questão 1.*

Dada a especificidade da própria questão e em virtude de congregar os dois primeiros objectivos¹²⁰ considerados, apresenta-se o conjunto de dados relativos à questão 1. (v. tabela 3), na qual se pretendia que o aluno registasse, até ao limite de três, palavras com as quais estabeleceria um contacto condicionado pela indicação dada na alínea¹²¹. Assim, teria que percorrer o texto¹²² à procura daquelas palavras que, em seu entender, validassem essa indicação. Os dados aqui transcritos são apenas uma selecção do corpo de dados que integralmente constam do anexo (anexo 5), contando para exemplo significativo até às duas ocorrências (quer isto dizer que, no mínimo, dois alunos seleccionaram a mesma palavra) tendo como referente máximo o número de ocorrências registadas. As palavras apresentam-se numa tabela de frequência, por ordem decrescente do número total de ocorrências, não tendo significado, para nós, o registo de cada aluno em especial, pois a nossa leitura dos dados não decorre da sua visão casuística, antes holística. A opção de organizar as tabelas de registo por pares de alíneas prende-se com a clara dicotomia que as quatro primeiras estabelecem entre si (gostes/não gostes; agradável/desagradável), mantendo-se o formato nas demais por coerência

¹²⁰ V. Quadro 9.

¹²¹ V. enunciado das alíneas referidas, no teste em anexo (anexo 2).

¹²² Da leitura que pode ser feita aos dados obtidos neste item, ressalta o facto de, efectivamente, os alunos percorrerem o texto na sua totalidade e não se limitarem aos primeiros parágrafos para fazerem a recolha de palavras.

de apresentação. Relembra-se que, em termos de totais absolutos, por alínea, esperar-se-iam 57 ocorrências em registo; todavia, o número máximo de ocorrências ficou nos 55 registos (alíneas c e d), sendo que nas alíneas f) e g), as ocorrências estiveram abaixo dos 50 registos (47 e 41, respectivamente). A partir dos dados que se apresentam, podemos inferir que os alunos alcançaram ambos os objectivos – *mobilizar a atenção selectiva*, uma vez que foram capazes de proceder a registos tendo em conta o que era a indicação da tarefa, percorrendo todo o texto, e *mostrar reacção emotivo-sensorial face a determinada(s) palavra(s)*, uma vez que os registos produzidos revelam que existe essa reacção, tal como a seguir se procura demonstrar. Para nós, era ponto assente que os primeiros pares de alíneas (a/b; c/d) nos permitiriam perceber se haveria (ou não) reacção às palavras do texto. Constatamos que, com excepções, os alunos reagiram com palavras que se enquadram no esperado (leia-se a 2ª coluna, alíneas a) e c), palavras maioritariamente de carga positiva; e a 5ª coluna, alíneas b) e d), palavras maioritariamente de carga negativa). Não se enquadram no esperado em cada alínea que ocorrem, causando-nos estranhamento, pela carga negativa que apresenta, a palavra *violência* (alínea a); pela carga positiva que apresentam, as palavras *harmonia* e *serenidade* (alínea b). Pese embora a palavra *silêncio* ocorra em ambas as colunas, entendemos que esta pode ter carga significativa bivalente (positiva/negativa), daí não estranharmos este registo. Pela evidência de relações que se estabelecem entre as palavras registadas e a percepção sensorial de referência em cada alínea, os registos que encontramos nas alíneas e) a h) mostram que os alunos distinguem os quatro sentidos aqui em questão (audição, olfacto, paladar, visão), havendo, todavia, palavras que são co-ocorrentes em várias alíneas. Note-se, por exemplo, a palavra *Natal*, que aparece nestas quatro alíneas e nas alíneas a) e c), estando ausente das alíneas que possuem, por natureza, uma carga negativa (b/d). De facto, parece confirmar-se a carga positiva associada à palavra, tendo em conta a própria simbologia desta quadra festiva do ano. À semelhança da palavra *Natal*, outras há que são co-ocorrentes em várias alíneas, veja-se, a título de exemplo: *silêncio*, *harmonia*, *violência* – em posição antagónica, i.e., tanto as encontramos nas alíneas de carga positiva, como nas de carga negativa; *problema*, *balbúrdia*, *infernal*, – que só encontramos nas alíneas de carga negativa; *crianças*, *mãe*, *ternura* – que só encontramos nas de carga positiva.

Tabela 3: Questão 1. (ocorrências/ordem decrescente)

Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final	Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final
a)	espectáculo 6 extraordinário 5 silêncio 5 Natal 3 sossego 3 crianças 2 harmonia 2 Mãe 2 Mundo 2 ternura 2 violência 2	50	b)	impropérios 4 violência 4 balbúrdia 3 harmonia 3 problema 3 algazarra 2 infernai 2 reclamações 2 rixas 2 serenidade 2 silêncio 2 sufocante 2	51
c)	Natal 9 crianças 6 almoço 5 harmonia 4 espectáculo 3 sorriso 3 calmamente 2 garotos 2 mãe 2 passatempo 2 serenidade 2 ternura 2 tranquilamente 2	55	d)	violência 7 Inverno 6 infernai 5 pancada 5 problema 5 alarido 4 balbúrdia 3 problemas 3 berros 2 confissão 2 mortas 2	55
e)	berros 8 crianças 4 chorando 3 estilhaços 3 silêncio 3 alarido 2 Natal 2 pratos 2 reclamações 2	51	f)	almoço 10 Natal 7 Inverno 5 jantar 3 almoço de Natal 2 campos 2 incendiando 2 jantei 2	47
g)	almoço 8 Natal 7 garfos 4 jantei 3 pratos 3 talheres 3 almocei 2 comendo 2	41	h)	violência 5 Natal 4 crianças 3 estilhaços 3 Inverno 3 sorriso 3 algazarra 2 brilhava 2 chorando 2 correrias 2 espectáculo 2 pancada 2	50

Em suma, o conjunto dos registos considerados mostra que os alunos são capazes de reagir emotiva e sensorialmente às palavras do texto considerado.

· *Registo de dados relativos à Questão 9.*

Apresenta-se de seguida o conjunto de dados relativos à questão 9. (v. tabela 4). Tal como pode ser lido no enunciado da questão, pretendia-se que o aluno registasse, sem indicação de limite, palavras que considerasse difíceis (2ª e 5ª colunas), condicionado pela indicação dada em cada uma das alíneas (1ª e 4ª colunas). Assim, teria que percorrer o texto e/ou o teste¹²³ à procura daquelas palavras que a) nunca tinha visto escritas, nem ouvido dizer; b) já tivesse visto escritas ou ouvido dizer, mas desconhecendo o seu significado; c) já tivesse visto escritas ou ouvido dizer, mas não tivesse a certeza do que significavam; d) entendesse quando visse ou ouvisse, mas não soubesse usar falando ou escrevendo.

Os dados aqui transcritos correspondem à totalidade dos obtidos, não se determinando um limite mínimo para a sua transcrição, já que as suas ocorrências são significativas. Registaram-se as palavras nas respectivas tabelas de frequência, por ordem decrescente do número total de ocorrências (2ª e 5ª colunas, ocorrências por palavra; 3ª e 6ª colunas, total de palavras registadas), não tendo significado, para nós, mais uma vez, o registo de cada aluno em especial. Do que nos é dado verificar, poderemos considerar um conjunto de palavras difíceis definido a partir do registo da mesma palavra em mais que uma das alíneas previstas, ou seja, se considerarmos as alíneas a) e b) como sendo aquelas em que estão presentes as palavras mais desconhecidas, logo, mais difíceis de aceder ao significado, então as alíneas c) e d) serão as que apresentam palavras a cujo significado os alunos foram capazes de aceder, mas com dúvidas ou alguma dificuldade. Há um conjunto formado por três palavras – *impropérios*, *fragor* e *ranchada* – que surge registado nas quatro alíneas consideradas. Desse conjunto, destaca-se a palavra *impropérios*: no total das alíneas, 17 alunos, em 19 desconhecem ou sentem dificuldades em aceder ao significado desta palavra, destacando-se 10 que nunca a viram escrita ou a ouviram dizer; esta palavra surge em evidência na alínea iv) da questão 4.1. (v. análise de dados da questão/alínea), pelo que se esperaria que, pelo menos, 10 alunos apresentassem um desempenho de nível básico, o que não acontece: há 18 alunos cujo desempenho é de nível proficiente/avançado; todavia há um aluno que não resolveu esta alínea, tendo assinalado a

¹²³ Da leitura que pode ser feita aos dados obtidos neste item, ressalta o facto de, efectivamente, os alunos percorrerem o texto e o teste na sua totalidade.

palavra *impropérios* como sendo completamente desconhecida, o que é assumido, por nós, como sendo um exemplo de coerência interna do teste.

Tabela 4: Questão 9. (ocorrências/ordem decrescente)

Alínea	Palavras/Ocorrências	Total palavras	Alínea	Palavras/Ocorrências	Total palavras
a)	diatribe 12 impropérios 10 fragor 8 comensais 7 estrépito 4 abancava 2 alarido 2 ranchada 2 desértico 1 estilhaços 1 magote 1 rixas 1 vitupérios 1 vozearia 1	14	b)	inverosímil 4 fragor 3 impropérios 2 clamor 1 comensais 1 esboçavam 1 estrépito 1 ranchada 1 tribo 1	9
c)	estrépito 4 impropérios 4 inverosímil 4 estilhaços 3 plenitude 3 balbúrdia 2 diatribe 2 ranchada 2 abancámos 1 abancava 1 algazarra 1 comensais 1 desértico 1 esboçando 1 estilhaços(?) 1 fragor 1 rixa 1	17	d)	inverosímil 3 alarido 2 balbúrdia 2 harmonia 2 indistinto 2 plenitude 2 ranchada 2 abancámos 1 abancava 1 abancavam 1 algazarra 1 erguiam-se 1 esboçando 1 estilhaços 1 evidência 1 fragor 1 impropérios 1	17

Em relação à palavra *fragor*, 13 em 19, têm-na por difícil – oito nunca a tinham visto escrita ou ouvido dizer, todavia os alunos conseguiram resolver, de forma proficiente/avançada, a tarefa relativa à questão 7.1. ii) na qual a palavra *fragor* é parte da expressão significativa que serve de referência (v. análise de dados da questão/alínea). Quanto a *ranchada*, verificamos que o seu nível de desconhecimento é menor quer na totalidade das alíneas consideradas, quer na primeira delas (7 em 19 alunos assinalaram a palavra, sendo que só 2 alunos a desconhecem totalmente), o que parece confirmar-se se atendermos aos resultados dos alunos no que respeita a questão 3.1., onde é referida (v. análise de dados da questão/alínea). O mesmo acontece para a palavra *comensais*, que está identificada como difícil (completamente desconhecida – 7 alunos; desconhecendo o significado – 1 aluno), i.e., estando em destaque na questão 2.1. i),

esperar-se-ia que, pelo menos, 8 alunos apresentassem dificuldade na resolução da tarefa, o que não ocorre. Assim, pese embora fosse uma palavra desconhecida, não impediu que os alunos atingissem um nível proficiente/avançado no seu desempenho.

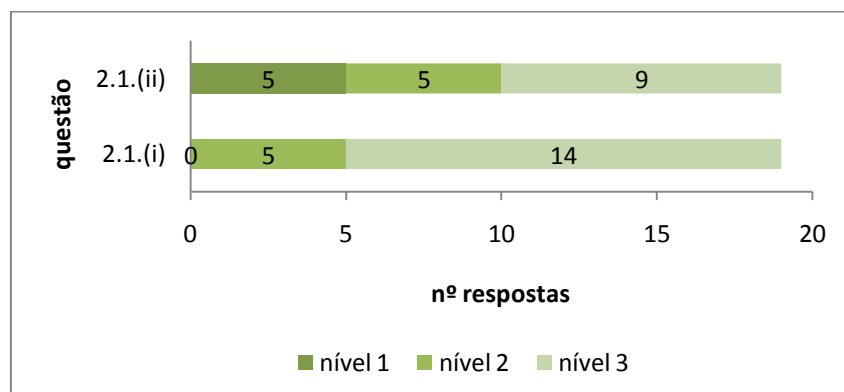
Em face destes exemplos, podemos concluir que não é o desconhecimento da palavra (sendo indiferente o grau desse desconhecimento), que impede ou inviabiliza a resolução da tarefa proposta, i.e., mesmo desconhecendo o seu significado, é possível, ao aluno, apresentar um desempenho de nível proficiente/avançado tendo em consideração a competência *extrair informação*. Tal parece reforçar a ideia de que é o próprio contexto do texto o auxiliador na colmatação dos *espaços em branco* que o desconhecimento da palavra poderia originar.

Dados relativos às questões com grau médio de dificuldade de resolução

· Registo de dados relativos à Questão 2.1.

Nesta questão, avaliava-se a capacidade de o aluno identificar, numa entrada de dicionário, a acepção que melhor clarificasse o sentido da palavra¹²⁴, levando-o a ter que lidar com informação acessória. No Gráfico 1, encontramos, por alínea (i, ii), as respostas por ordem crescente de pontuação, de acordo com o que estabelecemos como sendo de menor ou maior pertinência face à palavra dada¹²⁵; as barras apresentam o número de ocorrências de escolha (número de alunos que seleccionou a opção), por nível de desempenho (básico – 1, proficiente – 2, avançado – 3).

Gráfico 1: Questão 2.1. – respostas por nível de desempenho



À partida, para cada uma das entradas consideradas, havia acepções que, de imediato, se excluía atendendo à especificidade da área de conhecimento em que se aplicam (Zoologia e Botânica) – nenhum aluno as seleccionou. Todavia, o grau de evidência já não se poderá

¹²⁴ Palavras sinalizadas: i) comensais; ii) tribo.

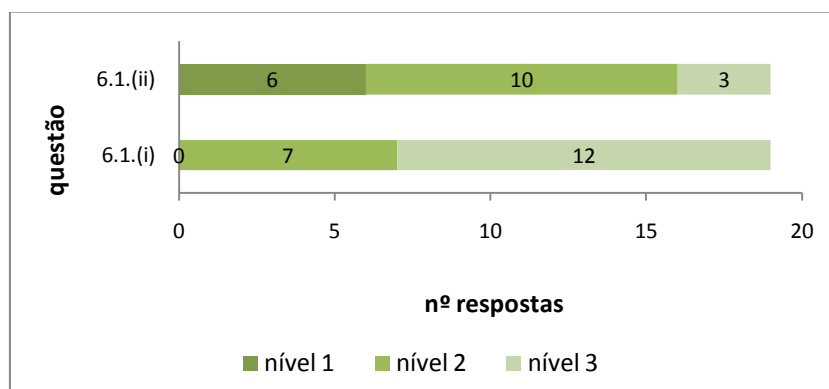
¹²⁵ Em 2.1. i) a palavra considerada é *comensal*; em 2.1. ii) *tribo*.

considerar o mesmo nas demais acepções, facto que poderá justificar os diferentes desempenhos dos alunos em i) e ii). Tendo em conta o contexto, não consideramos que estas palavras apresentem um grau de dificuldade elevado quanto ao seu significado, o que se confirma através dos resultados de nível proficiente/avançado alcançados, maioritariamente, pelos alunos.

- *Registo de dados relativos à Questão 6.1.*

Em relação a esta questão, em tudo semelhante a 2.1., há a salientar o facto de que se imprimiu um aumento de dificuldade no que concerne as palavras escolhidas¹²⁶, pelo tipo de relação de sentido que teria que ser feita previamente à escolha da melhor acepção, uma vez que ambas se relacionam (nome e respectivo adjectivo).

Gráfico 2: Questão 6.1 – respostas por nível de desempenho



No Gráfico 2, encontramos, por alínea (i, ii), as respostas por ordem crescente de pontuação de acordo com o que estabelecemos como sendo de menor ou maior pertinência face à palavra dada; as barras apresentam o número de ocorrências de escolha (número de alunos que seleccionou a opção), por nível de desempenho. Verificamos, mais uma vez, que a maioria dos alunos apresenta resultados de nível proficiente/avançado na tarefa.

Dados relativos às questões com grau elevado de dificuldade de resolução

- *Registo de dados relativos às Questões 5.1. e 8.2.*

Nestas questões, o aluno teria que ter em consideração o texto na sua totalidade, centrando a sua atenção na palavra dada¹²⁷, devendo localizar e combinar várias palavras do texto a partir de relações semânticas mais complexas, uma vez que não lhe era indicado o tipo de relação semântica que teria que estabelecer. Não tendo sido definido um número de palavras a serem

¹²⁶ As palavras em questão são i) *evidência* e ii) *harmoniosa* constituindo-se um par significativo.

¹²⁷ Na questão 5.1, a palavra de referência é *algazarra*; em 8.2. é *problema*.

registadas, as prestações individuais apresentam ocorrências em número bastante variável (cf. tabelas 5 e 6). Os dados aqui transcritos são apenas uma selecção do corpo de dados que integralmente constam do anexo (anexo 5), contando para exemplo significativo até às duas ocorrências.

Tabela 5: Questão 5.1. – listagem de ocorrências (algazarra)

Alarido	*17
Balbúrdia	14
Excitação	14
Berros	11
Gritavam	8
Diatríbe	7
Pancada	6
Violência	5
Rixas	4
Batendo	3
Infernal	*5
Reclamações	3
Correrias	3
Impropérios	2
Espectáculo	2
Extraordinário	2
Estrépito	2
Queixas	2
Chorando	2
Violenta	2

Tabela 6: Questão 8.2. – listagem de ocorrências (problema)

Pancada	9
Reclamações	8
Balbúrdia	5
Queixas	5
Gritavam	4
Questões	4
Violência	4
Algazarra	3
Amuavam	3
Chorando	3
Violenta	3
Incendiando	3
Alarido	3
Mundo	2
Solucionar	2
Rixas	2
Busca	2
Passatempo	2
Harmonia	2
Silêncio	2

*Estes itens contêm mais 2 ocorrências decorrentes da opção de recolocar 2 registos relativos à expressão «*alarido infernal*»

Tal como nos é dado perceber pelos registos efectuados, os alunos privilegiam dois tipos de relações semânticas: por um lado, a sinonímia, pelo outro, de ordem mais complexa, o campo lexical/semântico¹²⁸ da palavra em questão. Veja-se, a título de exemplo para a questão 5.1. (tabela 5), as quatro palavras com maior número de ocorrências (*alarido*, *balbúrdia*, *excitação*, *berros*): se é evidente a relação de sinonímia entre *alarido*, *balbúrdia* e *berros* e a palavra dada, já no que concerne *excitação*, apenas a temos como sendo palavra relacionável a partir do seu significado, pertencendo ao campo lexical/semântico da palavra *algazarra*. Na questão 8.2.

¹²⁸ Os conceitos de *campo lexical* e de *campo semântico* não reúnem consensualidade de definições pelo que entendemos colocá-los a par. Todavia, se atendermos aos conceitos de semasiologia e de onomasiologia, melhor se entenderá a nossa opção de nos revermos na posição dos que consideram campo semântico aquele que se constrói partindo da componente *significativa* da palavra (do *significante* ao *significado*).

(tabela 6), das palavras registadas consideramos que nenhuma será sinónimo de *problema*, todavia, conseguimos relacioná-las entre si a partir dos seus significados, logo, enquanto constituintes do seu campo lexical/semântico. Tendo, ainda, em conta os registos apresentados, na sua maioria, podemos afirmar que, em termos de relação emotiva/afectiva com as palavras, os alunos marcam negativamente quer a palavra *algazarra*, quer a palavra *problema*; constituem excepção dada a sua ambivalência (tanto poderão ser vistas como tendo uma carga significativa positiva ou negativa), em 5.1., as palavras *excitação*, *correrias*, *espectáculo*, *extraordinário*, e em 8.2., *questões*, *mundo*, *solucionar*, *busca*, *passatempo*, *harmonia*, *silêncio*.

Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «extrair informação»

Tendo em conta os objectivos considerados (mobilizar a atenção selectiva; compreender determinado tópico; estabelecer relações semânticas de vária ordem entre palavras, com nível básico de complexidade), da identificação de palavras, passando pela compreensão literal dos significados e pela reprodução de informação, do que nos é dado entender pelos desempenhos avaliados a partir da competência *extrair informação*, poderemos considerar que: i) os alunos apresentam, globalmente, um nível avançado no que respeita a identificação de palavras, mobilizando de forma competente a sua atenção selectiva; ii) compreendem bem cada tópico em questão, apresentando um nível proficiente/avançado na compreensão literal; iii) são capazes de estabelecer relações de vária ordem entre palavras, num nível básico de complexidade, reproduzindo eficazmente a informação necessária, embora tenham limitado a dois tipos (sinonímia; campo lexical/semântico) as relações semânticas estabelecidas entre as palavras por si próprios registadas e as palavras de referência. Pese embora só tivéssemos considerado esse aspecto na questão 1., a partir da leitura dos registos das questões 5.1 e 8.2, é-nos possível verificar que os alunos mostram reacção emotivo-sensorial face a determinada(s) palavra(s), explicitamente quando se lhes pede que as apresentem (1.), mas também implicitamente (5.1; 8.2), quando a leitura que delas fazem os levam a atribuir-lhes uma carga significativa negativa ou positiva.

· Interpretar (“reading between the lines”)

Relembramos que consideramos a competência “interpretar” como sendo aquela que o aluno desenvolverá a partir da sua *leitura nas entrelinhas do texto*, pelo que o enfoque recai em operações/movimentos de leitura que não só colocam as palavras em relação umas com as outras, como permitem preencher os ‘não-ditos’ do próprio texto. As questões elencadas para esta competência são as seguintes, de acordo com o quadro organizador que se apresenta:

Quadro 13: "Interpretar" – classificação dos itens/questions por grau de dificuldade

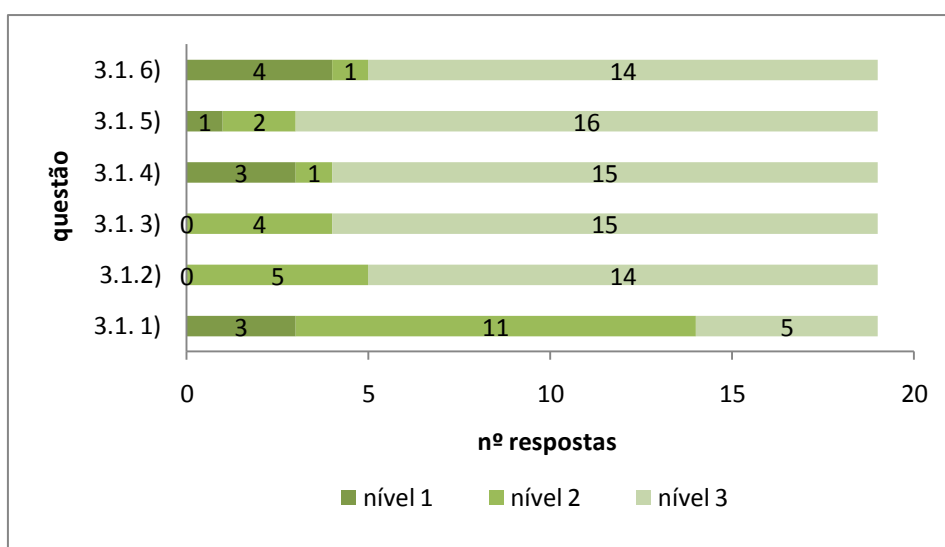
Grau de dificuldade	Item/Questão
Elevado	7.1; 8.1
Médio	4.1
Baixo	3.1

Dados relativos à questão com grau baixo de dificuldade de resolução

· Registo de dados relativos à Questão 3.1.

De entre uma lista de palavras, os alunos teriam que seleccionar aquela que entendessem ser a mais próxima da palavra assinalada no texto, estando integrada no excerto de texto transcrito para a realização da tarefa.

Gráfico 3: Questão 3.1. – respostas por nível de desempenho



No Gráfico 3, encontramos, por alínea numérica (1 a 6 – coluna da esquerda), as escolhas dos alunos relativas às palavras sinónimas, consideradas e ordenadas por nós do sinónimo menos próximo ao mais próximo da palavra dada (ordem crescente de pontuação: 1, 2, 3); podem ver-

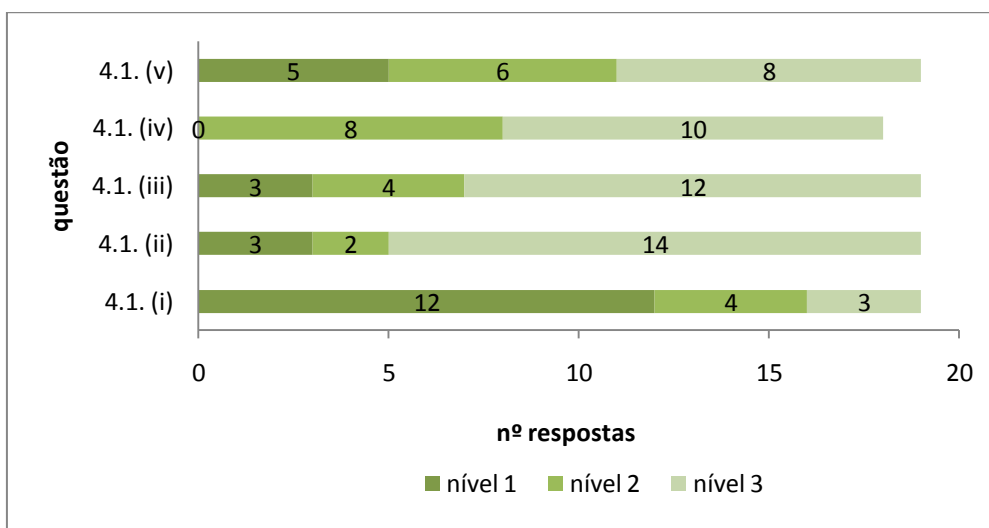
se, ainda, o número de ocorrências (número de alunos que seleccionou a opção). Um número pouco significativo de alunos não consegue alcançar o nível proficiente nas respostas a seguir identificadas: 3 em 19, nas alíneas 1) e 4); 1 na alínea 5); 4 na alínea 6). O nível avançado é o que apresenta melhores resultados globais. Cumulativamente com o nível proficiente, podemos inferir que os alunos alcançaram os objectivos propostos para a tarefa, não lhes sendo difícil estabelecer relações de sinonímia entre as palavras consideradas (v. teste em anexo 2).

Dados relativos à questão com grau médio de dificuldade de resolução

Registo de dados relativos à Questão 4.1.

De entre as opções de palavras consideradas, os alunos teriam que seleccionar aquela que entendessem ser a mais próxima da palavra assinalada do texto, integrada na frase/expressão onde ocorria.

Gráfico 4: Questão 4.1. – respostas por nível de desempenho



No Gráfico 4, encontramos, por alínea numérica (i a v – coluna da esquerda), as escolhas dos alunos relativas às palavras sinónimas, consideradas e ordenadas por nós do sinónimo menos próximo ao mais próximo (ordem crescente de pontuação: 1, 2, 3); podem ver-se, ainda, o número de ocorrências (número de alunos que seleccionou a opção). Um número significativo de alunos não consegue alcançar o nível proficiente na resposta à alínea i) (12 alunos); na resposta à alínea iv)¹²⁹, não ocorrem registos relativos ao nível básico; nas respostas às demais alíneas, é

¹²⁹ Na alínea iv), o número de respostas obtidas é de 18 e não de 19, contrariamente às demais; o aluno que não respondeu assinalou a palavra «impropérios» na questão 9. a), o que significa que desconhecia por completo o seu significado (cf. *Registo de dados relativos à Questão 9.*, na parte da competência *Extrair Informação*).

pouco significativo o número de alunos cujo desempenho se considerou de nível básico. Ainda assim, o nível avançado é o que apresenta melhores resultados globais. Cumulativamente com o nível proficiente, podemos inferir que os alunos alcançaram os objectivos propostos para a tarefa. Em relação aos dados da alínea i), em virtude do valor que apresenta no nível básico de desempenho, verificamos que apenas 3 alunos seleccionaram *se instalaram* como o sinónimo, assumido por nós como sendo o mais próximo de *se estabeleceram*, sendo que considerámos *se acomodaram* como sendo o sinónimo cujo significado estaria mais distante (tendo sido escolhido por 12 alunos), já que o referente *crianças* nos coloca numa posição de afastamento de qualquer significado que se aproxime de *quietude* ou de *sossego*.

Dados relativos às questões com grau elevado de dificuldade de resolução

- *Registo de dados relativos à Questão 7.1.*

Nesta questão, pretendíamos avaliar a capacidade de o alunos, através de substituição de palavras, demonstrarem ser capazes de compreender os sentidos implícitos de expressões com grau diferente de dificuldade. A leitura que fazemos dos dados obtidos a partir das alíneas que compunham a questão 7.1. (tabela 7) tem em consideração a sua totalidade pelo facto de estar implicado um nível crescente de dificuldade na selecção das expressões que foram consideradas para a tarefa. Esse crescendo de dificuldade permitir-nos-ia verificar como é que os alunos operam na interpretação de expressões (implícita na sua substituição por expressões equivalentes, reduzindo-se, deste modo, a possibilidade de paráfrase), tendo em conta, por um lado, o conhecimento exterior ao texto que convocariam e, pelo outro, a possibilidade de recuperação de informação a partir da entrada de dicionário presente na questão 6, no caso da alínea iii). Na tabela 7 que apresentamos na página seguinte, entendemos incluir, além dos valores atribuídos aos desempenhos dos alunos por nível, o registo do número de não respondentes. Há um aluno que, por ter sentido dificuldade na resolução da tarefa, não resolveu a totalidade das alíneas da questão; na última alínea, a que considerámos mais difícil, mais dois alunos tiveram dificuldade em resolver a tarefa.

Tabela 7: Questão 7.1, alíneas i) a iii) – desempenhos avaliados por grau de dificuldade/nível

Nível de desempenho	Grau de dificuldade		
	Baixo (7.1. i)	Médio (7.1. ii)	Elevado (7.1. iii)
3	9	6	2
2	3	10	5
1	6	2	9
Não respondeu	1	1	3

Do quadro de resultados destaca-se, a negrito, o valor relativo aos desempenhos de nível básico (nível 1), num total de seis (6), para a alínea i). Este destaque foi feito dado que o resultado poderia indiciar uma distribuição mais ou menos equilibrada entre tipos de desempenhos opostos (básico/avançado). De facto, os seis registos implicam confusão/desconhecimento da expressão, uma vez que esta é assumida não no sentido de *perda de liberdade*, ou *ausência de vontade própria*, *dependência de outrem*, mas no sentido de *conversar/falar com abundância* (confusão com *dar à trela*), ou, ainda, com sentidos fora de contexto (ex. “a gente estava metida na confusão”; “anda tão distante”; “anda tão distraída”).

Em relação à palavra «fragor» presente na alínea ii), 13 em 19 alunos têm-na por difícil (cf. questão 9.) – ao cruzarmos este dado com o registo de dados da questão 7.1.ii), poderemos deduzir que há uma relação entre o desconhecimento desta palavra e a dificuldade apresentada pelos alunos na tarefa, pelo que inferimos que haja alguma dificuldade ao nível da competência *extrair informação*. Já em 7.1 iii) a dificuldade não esteve na competência *extrair informação* (há várias respostas em que é evidente a recuperação de informação contida na entrada de dicionário presente na questão 6., a qual permite aceder à compreensão da palavra), mas na competência *interpretar*. Tal dificuldade nesta competência parece resultar da densidade significativa decorrente dos conjuntos de palavras em questão («evidência da plenitude» e «mundo desértico»), tendo sido obtidas respostas muito divergentes no que respeita as suas possibilidades de interpretação, de entre as quais, a título meramente exemplificativo, se apresentam duas a um nível básico competencial e duas a um nível avançado, para, de certo modo, elucidarmos o nosso procedimento de aplicação da escala classificativa, tendo em conta as razões que se apontam para cada caso.

Nível básico:

- . «Ter-lhe-ia aparecido a noção de como fugir aos problemas num mundo onde eles existem» - neste caso, o aluno não tem em consideração a totalidade da primeira expressão («evidência da plenitude»), ficando-se pelo primeiro termo; no que respeita a expressão «mundo desértico», não tem em consideração o significado do adjectivo («desértico») a partir do momento em que coloca a possibilidade da existência de algo (os problemas) nesse «mundo»;
- . «Ter-lhe-ia aparecido a tranquilidade num mundo que não o é» - o aluno reduz a possibilidade de interpretação da frase a um estado de alma – ‘tranquilidade’ – fazendo dele o ponto de máxima significação de ambas as expressões; ora, não nos parece que possa haver esta redução significativa a um estado de espírito em presença quer da palavra «plenitude», quer da palavra «mundo», sendo que ambas são muito mais abrangentes que aquela.

Nível avançado:

- . «Ter-lhe-ia aparecido a noção clara de tudo num deserto de certezas» - neste caso, o aluno não só tem em consideração a totalidade da primeira expressão («evidência da plenitude»), indo recuperar informação contida na entrada de dicionário transcrita na questão anterior, como, no que respeita a expressão «mundo desértico», tem em consideração o significado do adjectivo «desértico», através da transformação mundo/deserto, colocando a impossibilidade da existência de algo ('certezas') nesse «mundo»;
- . «Ter-lhe-ia aparecido a clareza do equilíbrio num mundo despovoado e inóspito» - sendo uma interpretação diferente da anteriormente apresentada, também mostra que o aluno foi capaz de substituir ambas as expressões: em relação à primeira expressão, recupera informação anterior, assumindo 'equilíbrio' como sinónimo de «plenitude»; pese embora o facto de manter a palavra «mundo», não nos parece que se possa considerar paráfrase a substituição que fez, uma vez que, para além do conteúdo objectivo para o qual aponta o adjectivo «desértico», subjectivamente, o aluno classifica-o de «inóspito», o que nos parece ser coerente do ponto de vista significativo.

Assim sendo, parece, de facto, confirmar-se pelos resultados obtidos no desempenho dos alunos quanto à competência *interpretar* que, aumentando o grau de dificuldade da tarefa, diminui o nível de desempenho (cf. células sombreadas em cada coluna de cada alínea), sendo que apenas pouco mais que metade do número de alunos envolvidos no estudo conseguiu alcançar o nível proficiente nesta competência¹³⁰, tendo em conta a tarefa proposta.

- . *Registo de dados relativos à Questão 8.1.*

Pedia-se aos alunos que colocassem por ordem nos espaços, consoante o seu significado estivesse mais próximo ou mais distante da palavra do texto, as palavras que lhe eram apresentadas numa lista de sinónimos que a acompanhavam. Esta operação poder-se-ia julgar

¹³⁰ Ainda assim, é assinalável o facto de só dois alunos (10,5 % dos alunos da turma) terem atingido o nível avançado na alínea iii).

de fácil execução, todavia, pese embora o aluno tivesse uma lista de sinónimos à sua disposição para utilizar, confirma-se (cf. Registo de dados relativos à questão 8.1.1.) que nenhum o fez de forma acriteriosa, tendo levado em consideração as indicações que complexificavam a tarefa: tendo em conta a frase que lhe foi dada («– O meu problema – disse eu por fim – «criou-se-me», *porque o senti meu*. Que os outros mo iluminassem, pouco isso me importa.»), teria que conhecer cada um dos sinónimos apresentados, para, de seguida, criar mentalmente uma ordenação, de acordo com o significado de cada um, que mostrasse qual a posição relativa que estes ocupariam em relação à palavra em questão (mais próximos ou mais afastados). Ora, parece-nos, de facto, que chegado a essa ordenação, o aluno teve que interpretar cada uma das palavras em função do seu significado, do texto, das indicações da tarefa, da sua experiência pessoal e dos seus conhecimentos prévios, logo, através desta questão, é possível avaliar o desempenho dos alunos tendo em conta os quatro indicadores (conhecimento de vocabulário, compreensão literal, reorganização e inferência) da competência *interpretar*.

Os dados que a seguir se apresentam, são compostos pelos resultados obtidos pelos desempenhos dos alunos em cada uma das alíneas da questão 8.1.. Deve salientar-se o facto de que nos interessava avaliar o nível de interpretação que apresentariam os alunos em face dos significados dos verbos que considerámos *chave* das frases transcritas. Assim, tenha-se em consideração o conjunto de tabelas (8, 9 e 10) e respectivos gráficos (5, 6, 7, 8, 9 e 10) que a seguir se apresentam:

i) «Criou-se-me»

Tabela 8: Questão 8.1. i) – verbos considerados por proximidade/afastamento («criou-se-me»)

Posição	gerar-se	originar-se	nascer	fundar-se	produzir-se	alimentar-se
1	6	5	4	2	1	1
2	4	6	2	0	6	1
3	5	4	5	4	0	1
4	3	2	2	5	6	1
5	1	1	6	7	3	1
6	0	1	0	1	3	14

Gráfico 5: 8.1 i) - sinónimos mais próximos («criou-se-me»)

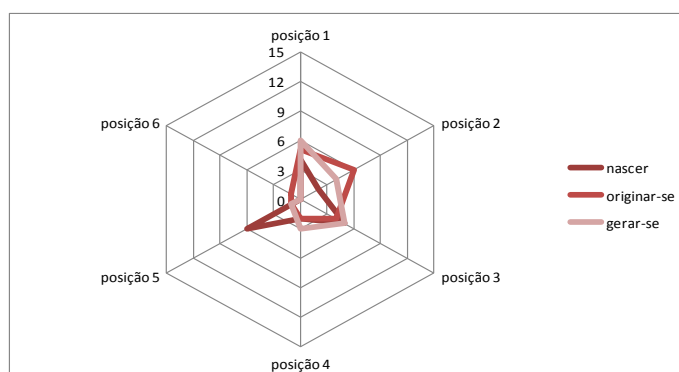
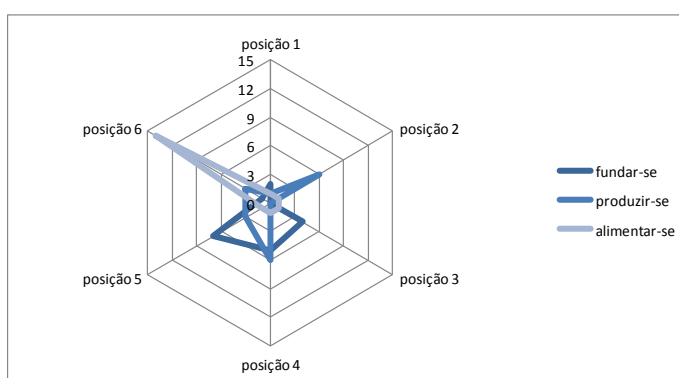


Gráfico 6: 8.1 i) - sinónimos mais distantes («criou-se-me»)



Se atentarmos aos valores inscritos na tabela 8, de acordo com a cor utilizada (vermelho para os sinónimos mais próximos; azul, para os mais distantes), o posicionamento relativo dos sinónimos considerados para «criou-se-me», mostra que, logo à partida, há consensualidade, pelo número de alunos que seleccionou a posição, na colocação das palavras «gerar-se», «originar-se» e «nascер», nas posições 1, 2 e 3 (Gráfico 5), correspondentes às que se encontram mais próximo do seu significado, assim como em relação às palavras «alimentar-se», «produzir-se» e «fundar-se», como sendo as que estarão mais afastadas daquela, nas posições 4, 5 e 6 (Gráfico 6). Ora, de acordo com a divisão de posições relativas (3 mais próximas; 3 mais afastadas) que pré-definimos, podemos concluir que «gerar-se» e «alimentar-se» são os sinónimos que se encontram nos extremos (o mais próximo; o mais afastado), devendo, no entanto, assinalar-se duas situações: a da palavra «nascер» - seis alunos posicionaram-na na posição 5, o que poderá indiciar alguma dúvida quanto à proximidade do significado da palavra relativamente a «criou-se-me»; a da palavra «produzir-se» - seis alunos posicionaram-na na posição 2, o que poderá indiciar alguma dúvida quanto ao seu afastamento. Todavia, confirma-se a posição relativa de ambas as palavras tendo em conta os valores totais que apresentam.

ii) «Senti»

Tabela 9: Questão 8.1. ii) – verbos considerados por proximidade/afastamento («senti»)

Posição	reconhecer	compreender	experimentar	verificar	apreciar	Adivinhar
1	8	3	5	1	1	1
2	6	7	1	4	0	1
3	2	7	2	4	3	1
4	2	1	3	7	5	1
5	1	1	5	1	8	3
6	0	0	3	2	2	12

Gráfico 7: 8.1 ii) - sinónimos mais próximos («senti»)

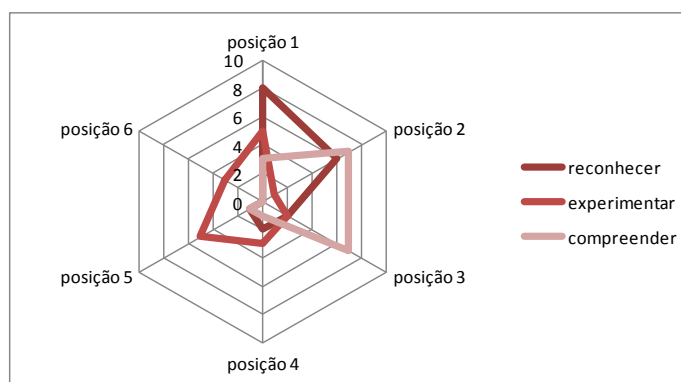
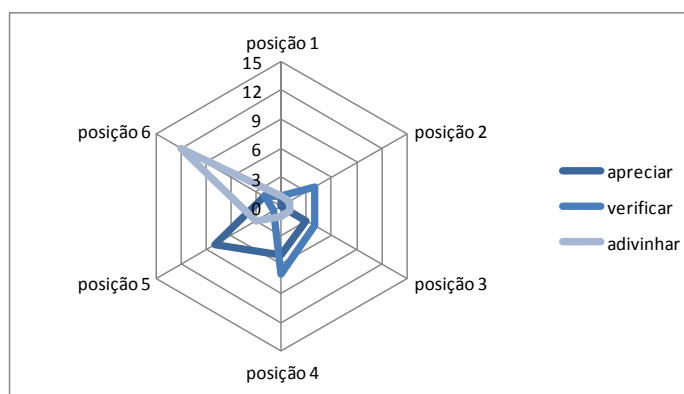


Gráfico 8: 8.1 ii) - sinónimos mais distantes («senti»)



Dos valores inscritos na tabela 9, de acordo com a cor utilizada (vermelho para os sinónimos mais próximos; azul, para os mais distantes), o posicionamento relativo dos sinónimos considerados para a palavra «senti», mostra que há consensualidade na colocação das palavras «reconhecer» e «compreender», nas posições 1 e 2, correspondentes às que se encontram mais próximo do seu significado (Gráfico 7); em relação às palavras «adivinhar», «apreciar» e «verificar», serão as que estão mais afastadas, nas posições 4, 5 e 6 (Gráfico 8). De acordo com a divisão de posições relativas (3 mais próximas; 3 mais afastadas) que pré-definimos, podemos concluir que «reconhecer» e «adivinhar» são os sinónimos que se encontram nos extremos (o mais próximo; o mais afastado). No caso do grupo de palavras mais próximas de «senti»,

salienta-se a palavra «experimental», cujos valores totais relativos a cada uma das posições (mais próxima, mais afastada) a colocariam na posição de mais afastada (11 em 19 alunos). Todavia, entendemos fazer prevalecer o valor relativo à posição 1 (cinco alunos fizeram essa escolha) para definir o seu lugar no quadro da tabela de resultados, uma vez que é nosso entendimento que, de facto, *experimental*, no sentido de *ter a experiência de algo*, é, sem dúvida, *senti-lo*, uma vez que podemos aproximar este significado a *sentir através dos cinco sentidos* (sentir sensorial), logo, *experimental sensações*. Assim sendo, se justifica esta nossa opção de apresentação dos valores referidos, pelo que podemos concluir que de entre os dezanove alunos apenas cinco atingiram um nível avançado na resolução desta parte da tarefa.

iii) «Iluminassem»

Tabela 10: Questão 8.1. iii) – verbos considerados por proximidade/afastamento («iluminassem»)

Posição	clarificar	esclarecer	Evidenciar	aconselhar	alumiari	inspirar
1	5	5	1	3	3	2
2	7	7	1	4	0	0
3	4	3	10	0	2	0
4	3	3	5	1	4	3
5	0	1	1	4	7	6
6	0	0	1	7	3	8

Gráfico 9: 8.1 iii) - sinónimos mais próximos («iluminassem»)

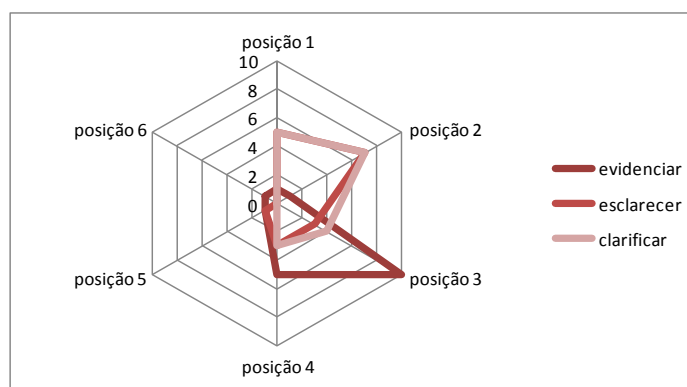
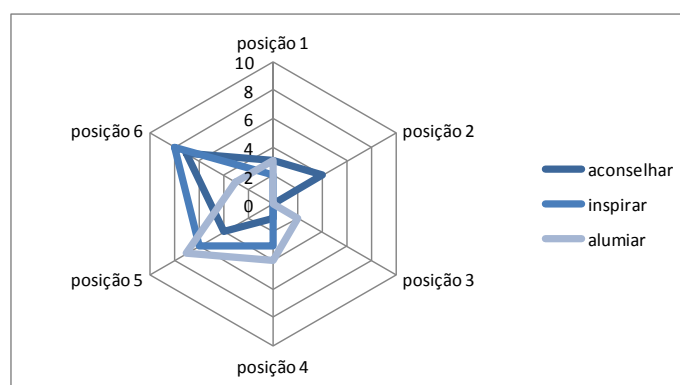


Gráfico 10: 8.1 iii) - sinónimos mais distantes («iluminassem»)



Dos valores inscritos na tabela 10, de acordo com a cor utilizada (vermelho para os sinónimos mais próximos; azul, para os mais distantes), o posicionamento dos sinónimos considerados para «iluminassem», mostra uma grande consensualidade, pelo número de alunos que seleccionou as posições 1, 2 e 3 (Gráfico 9), de acordo com os valores inscritos na tabela, na colocação das palavras «clarificar», «esclarecer» e «evidenciar», correspondentes às que se encontram mais próximo do seu significado; em relação às palavras sinónimas que consideraram mais distantes daquela, nas posições 4, 5 e 6, estão «aconselhar», «alumiar» e «inspirar» (Gráfico 10). Tendo em conta a divisão de posições relativas (3 mais próximas; 3 mais afastadas) que pré-definimos, podemos concluir que «clarificar» e «inspirar» são os sinónimos que se encontram nos extremos (o mais próximo; o mais afastado). Confirma-se a posição relativa das palavras referidas tendo em conta os valores totais que apresentam, sendo bastante perceptível o seu posicionamento através da sua representação em gráfico. É lícito inferir que os alunos não tiveram dificuldade em interpretar o significado de cada sinónimo da palavra considerada no contexto da frase em que ocorre, ressaltando-se a situação da palavra «experimental», enquanto sinónimo de «senti», pelas razões apontadas.

Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «interpretar»

Globalmente, o nível de desempenho apresentado pelos alunos na competência *interpretar* corresponderá a uma posição intermédia entre o nível proficiente e o nível avançado, pese embora aqueles demonstrem maior facilidade na resolução de tarefas em presença de palavras de referência (casos das questões 3.1., 4.1. e 8.1.) que aquando da utilização de palavras próprias para expressar sentidos (caso da questão 7.1.). Tendo em conta esta situação, reiteramos a posição de que o conhecimento de vocabulário (activado pela sua presença escrita) potencia a compreensão na leitura. Na sua maioria, os alunos mostram ser capazes de usar um nível proficiente de inferência baseada no texto para compreenderem e aplicarem vocabulário, ou para estabelecerem relações semânticas mais complexas (lidando, por exemplo, com ambiguidades), revelando, simultaneamente, um domínio proficiente de conhecimento do vocabulário.

· *Reflectir e avaliar ("reading beyond the lines")*

A competência "reflectir e avaliar" será aquela que o aluno desenvolverá a partir da sua *leitura para além das linhas do texto*. Assim, o enfoque é feito em operações/movimentos de leitura que vão além das palavras que o texto contém e que convocam as vivências, os conhecimentos, as experiências decorrentes de outras leituras, que o texto activa. As questões elencadas para esta competência são as seguintes, de acordo com o seguinte quadro organizador:

Quadro 14: "Reflectir e avaliar" – classificação dos itens/questões por grau de dificuldade

Grau de dificuldade	Item/Questão
Elevado	8.1.1
Médio	4.1.1
Baixo	2.2; 3.2

Dados relativos à questão com grau baixo de dificuldade de resolução

· *Registo de dados relativos às Questões 2.2 e 3.2.*

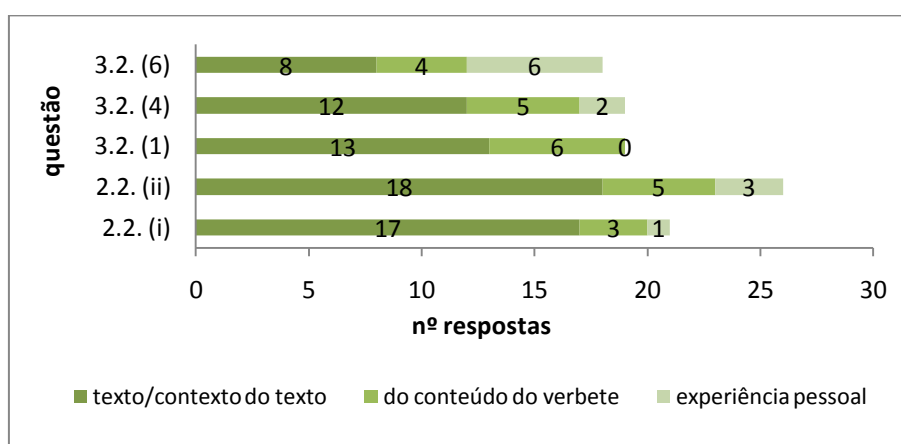
Pedia-se aos alunos que justificassem por que razão haviam escolhido, em 2.2., aquela acepção de entre as constantes dos verbetes apresentados em 2., em 3.2., da razão de escolha daquele sinónimo de entre os da lista correspondente, avaliando-se os argumentos constantes da justificação por eles apresentada para as respostas a questões anteriores (2.1 e 3.1). De seguida, classificámos esses argumentos de acordo com as categorias (texto/contexto, conteúdo do verbe, experiência pessoal) consideradas para este nível de resolução de tarefa, de modo a verificarmos, globalmente, qual das três seria a mais convocada. Deixa-se a ressalva de que se apresentam em conjunto, no Gráfico 11, os resultados relativos a ambas as questões em virtude de se tratar de um nível baixo de dificuldade na execução da tarefa, já que as palavras seleccionadas, à partida, não se poderiam considerar 'difíceis'. Em algumas respostas encontramos elementos justificativos que nos permitem assumir a sua colocação em mais que uma¹³¹ das três categorias definidas para essa avaliação, daí que, em algumas alíneas, o total de argumentos avaliados seja superior ao número de respondentes (19). Assim sendo, temos¹³²:

¹³¹ Veja-se o exemplo que, simultaneamente, nos permite verificar que o aluno não só tem em conta o verbe transcrito, como considera a sua vivência pessoal sobre o sentido implicado na palavra: «porque sendo Natal e estando a casa cheia de família, ninguém comeria sozinho; não escolhi a outra porque dizia "frequentemente", porque o Natal é uma vez por ano e é apenas nesta altura que se consegue juntar a família».

¹³² Como exemplo de respostas temos, entre várias, as que se transcrevem: i) «porque quando, no texto, o autor se refere a "comensais" quer dizer as pessoas que foram convidadas, no contexto quer dizer as pessoas que foram convidadas e partilham a mesma mesa»; «quando, no texto, se refere "tribo do Tomás" é um contexto familiar, é a sua tribo, a sua família com quem partilha várias afinidades»; ii) «porque, na minha opinião, "abancar" significa

justificação a partir i) do texto ou do contexto do texto, recuperando informação explícita ou apenas sendo o texto/contexto mera referência (competência *extrair informação*); ii) do conteúdo do verbete de dicionário transcrito, tendo estabelecido relações de sentido entre (parte de) este e a palavra dada (competência *interpretar*); iii) da experiência pessoal do aluno, com referências exteriores ao texto, remetendo para as suas vivências (competência *reflectir e avaliar*).

Gráfico 11: Questões 2.2. e 3.2. – respostas por categoria considerada



Se associarmos cada categoria, respectivamente, às competências em avaliação (*extrair informação*, *interpretar*, *reflectir e avaliar*), podemos inferir que a maioria das respostas obtidas se centram na competência *extrair informação*, uma vez que as justificações apresentadas pelos alunos recuperam informação do texto ou do contexto do texto. Uma minoria igualmente assinalável utiliza a sua experiência pessoal para justificar as suas opções de resposta. Daqui podemos inferir que é ao nível mais avançado em termos competenciais (*reflectir e avaliar*) que os alunos apresentam mais dificuldades. O caso de excepção surge-nos na alínea (6) da questão 3.2. (tendo como palavra de referência «rixas»), em que há algum equilíbrio na distribuição das respostas pelas três categorias, logo, pelas três competências (daí o surgimento de 6 argumentos associados à categoria «experiência pessoal»).

Dados relativos à questão com grau médio de dificuldade de resolução

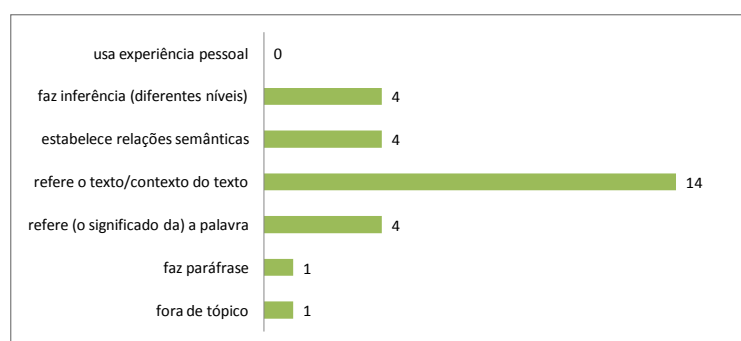
· Registo de dados relativos à Questão 4.1.1

A tarefa elencada nesta questão e assinalada nas três alíneas i), iii) e v), visava obter uma justificação, por parte do aluno, quanto à opção que tomara na resolução da tarefa da questão

instalar, ficar»; «achei que a palavra "disputas" era a melhor apesar de considerar brigas igualmente boa, porém disputas faz mais sentido pois tem mais de um interveniente.»; iii) «na minha opinião, o sinónimo mais adequado para "infernai" é insuportável, pois o barulho que as crianças fazem normalmente é insuportável.»; «porque entre as crianças existe sempre este tipo de coisas, porque não concordam umas com as outras e depois das brigas há sempre as queixas».

anterior¹³³ (identificar o sinónimo mais próximo da palavra do texto, de entre os três sinónimos apresentados na lista de escolha múltipla). Esta tarefa implicava um nível de dificuldade de resolução médio, comparativamente às tarefas em 2.2. e 3.2., uma vez que as palavras seleccionadas implicavam uma certa ambiguidade tendo em conta o contexto em que surgem¹³⁴. Através de uma análise aos argumentos apresentados nas respostas, sabendo que cada resposta poderia apresentar diversos parâmetros para análise, procedeu-se à avaliação dos enunciados produzidos a qual deu origem aos dados que se apresentam de seguida no Gráfico 12, de acordo com as categorias definidas. Mais se refere que, dos valores apresentados, importa-nos ter a percepção de que categorias foram activadas mais vezes na totalidade das respostas apresentadas, uma vez que, à semelhança dos dados relativos às questões 2.2. e 3.2., em algumas respostas encontramos elementos justificativos que nos permitem assumir a sua colocação em mais que¹³⁵ uma das sete categorias definidas para essa avaliação. Analisemos, agora, cada um dos gráficos (12, 13 e 14) relativos a cada alínea da questão.

Gráfico 12: Questão 4.1.1. i) – respostas por categoria considerada



Esperar-se-ia que, para um nível baixo de dificuldade de resolução da tarefa, os resultados fossem mais significativos nas categorias que implicam um nível de desempenho competencial proficiente ou avançado (estabelece relações semânticas, faz inferência, usa experiência pessoal). Ora, de acordo com o Gráfico 12, a maioria dos alunos usou o texto ou o contexto do texto como argumento justificativo da escolha do sinónimo mais próximo de «se estabeleceram» (14 num total de 28 argumentos analisados). Relembramos que, de acordo com os dados da

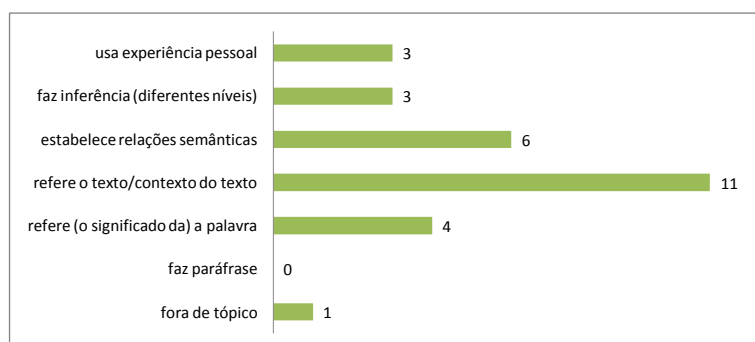
¹³³ Cf. dados relativos à questão 4.1..

¹³⁴ A título de exemplo, veja-se a significação de «esboçar» na expressão em que ocorre («esboçavam mesmo cenas de pancada»), a qual, de todo, não pode aproximar-se de «desenhar» (fazer o esboço, o desenho) tendo em conta o referente «cenas de pancada».

¹³⁵ Veja-se o exemplo que, simultaneamente, nos permite verificar que o aluno não só tem em conta o verbete transcrito, como considera a sua vivência pessoal sobre o sentido implicado na palavra: «porque sendo Natal e estando a casa cheia de família, ninguém comeria sozinho; não escolhi a outra porque dizia "frequentemente", porque o Natal é uma vez por ano e é apenas nesta altura que se consegue juntar a família».

questão 4.1., a maioria dos alunos também não conseguiu identificar o sinónimo mais próximo («se instalaram»), pelo que nos parece haver alguma relação entre a dificuldade de reconhecimento do significado da palavra dada e dos respectivos sinónimos e a dificuldade em justificar escolhas com base em argumentos que não sejam, maioritariamente, relativos ao texto ou ao contexto do texto¹³⁶. A título de exemplo, leiam-se as seguintes respostas de alunos em que é evidente o argumento texto/contexto para corroborar a opção escolhida: «escolhi aquele sinónimo, pois considero que as crianças estavam precisamente a instalar-se naquele compartimento», «"instalava-se" parece-me ser o sinónimo mais apropriado neste contexto visto que não me parece que as crianças estivessem sentadas sem nada fazerem à mesa», «na minha opinião, o significado "se acomodaram" é aquele mais adequado no contexto do texto, pois as crianças no início não se acomodavam com a novidade e estavam sempre em tremenda excitação». Assim sendo, a competência mais activada na resolução da tarefa é, em face do exposto, a competência *extrair informação*, o que, mais uma vez, mostra a dificuldade de os alunos activarem competências de nível mais avançado (estabelecer relações semânticas ou inferir sentidos, ao nível da competência *interpretar*, ou usar conhecimento prévio ou as vivências ao nível da competência *reflectir e avaliar*).

Gráfico 13: Questão 4.1.1. iii) – respostas por categoria considerada

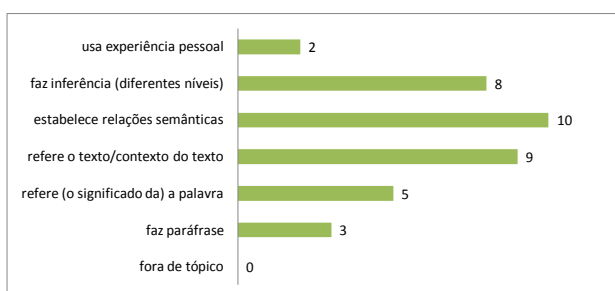


Pedia-se que, de entre as opções apresentadas, o aluno explicasse a razão da sua escolha de sinónimo para a palavra «balbúrdia». O procedimento foi, em tudo, igual ao usado e já descrito na alínea anterior, pelo que, ao avaliarmos os argumentos registados no Gráfico 13, constatamos que, nesta tarefa, continuam a ser maioritários os que associamos às categorias relativas à competência *extrair informação* (15 num total de 28 argumentos analisados). Todavia, o número de argumentos apresentados e que consideramos de nível competencial proficiente ou

¹³⁶ Assim se poderá justificar a presença de uma resposta fora de tópico («escolhi "se fixaram" porque a novidade se fixou naquela situação») e de uma outra que é paráfrase - «penso que esta frase quer dizer que as crianças se acomodaram, se habituaram à novidade».

avanzado, já é superior ao da alínea anterior (12 num total de 28). Parece-nos haver uma maior familiaridade com a palavra «balbúrdia» o que poderá justificar a activação da «experiência pessoal»¹³⁷ como argumento da escolha do sinónimo (apesar do número incipiente de registos – 3). A resposta fora de tópico acontece fruto da distração do aluno respondente uma vez que não teve em consideração a palavra assinalada, mas a da alínea ii) da questão anterior (4.1.).

Gráfico 14: Questão 4.1.1. v) – respostas por categoria considerada



Na globalidade das palavras activadas na questão 4.1., a palavra de referência nesta alínea 4.1.1. v), «esboçavam», considerou-se como sendo a mais ambígua, de modo a aumentar o grau de dificuldade na tarefa, nas relações de sinonímia a estabelecer com as palavras da respectiva lista de escolha múltipla (cf. item «estabelece relações semânticas», Gráfico 14). No entanto, de entre as opções apresentadas para sinónimos de «esboçavam», uma delas, «desenhavam», era de imediato eliminável uma vez que o contexto impedia a activação do seu significado. Com algum estranhamento, deparámo-nos com a selecção do referido sinónimo por parte de cinco alunos. Das justificações apresentadas para tal escolha (cf. item «estabelece relações semânticas», Gráfico 14), ressaltam as seguintes: i) «Esboçar é desenhar o início de um projecto» - esta justificação não é conclusiva; depreendemos, no entanto, que o aluno assume “desenhar” no sentido de “projectar”, o que não nos parece descabido em termos de sinonímia, pese embora o afastamento que existe entre os sinónimos (esboçar/desenhar) atendendo ao contexto; ii) «Escolhi a palavra "desenhavam", mas no sentido de idealizar, pois as crianças "simulavam" essas cenas de pancada» - esta justificação apresenta um raciocínio mais elaborado do que o que encontramos em i), todavia, o resultado é análogo, uma vez que, de

¹³⁷ A título exemplificativo, as respostas dadas com base na experiência pessoal são: «escolhi aquele significado porque balbúrdia acontece quando as coisas estão numa confusão, não há ordem»; «porque acho que num jantar, onde existem crianças, que são o grupo de pessoas que não param, é normal haver agitação»; «selecionei a opção "c" pois associo sempre a palavra balbúrdia a uma desordem».

facto, tomando “desenhar” no sentido em que o aluno o assume, parece-nos bastante aceitável; iii) «A palavra "esboçavam" aparece no sentido de acontecer uma cena de pancadaria; das três opções, a "c" parece-me ser a mais lógica» - esta resposta é inconclusiva e ambígua, uma vez que, em nosso entender, serviria para qualquer dos sinónimos considerados; iv) «Fazer um esboço, para mim, é desenhar algo» - de todas as justificações apresentadas, esta é a única em que nos aparece “desenhar” na acepção de “fazer um desenho”, logo, «fazer um esboço¹³⁸», tal como é assumido pelo aluno, pelo que podemos inferir que o aluno não conseguiu aceder ao significado da palavra dada, atendendo ao contexto em que ocorre; v) «Eles estavam quase a fazer cenas de pancadaria» - não explica, de todo, a razão da escolha do sinónimo, limitando-se a fazer a paráfrase.

Dos dados apresentados no Gráfico 14, destacamos, ainda, as oito ocorrências relativas à categoria «faz inferência (diferentes níveis)», uma vez que o valor que contém é superior à soma dos resultados presentes nessa categoria nas alíneas anteriores, pelo que nos parece lícito inferir que, de facto, esta terá sido a alínea em que os alunos mais relações de sentido terão estabelecido de modo a poderem fazer a sua opção de sinónimo. Assinala-se, também, o facto de que, nesta alínea da questão 4.1.1., são maioritários os argumentos que associamos às categorias relativas às competências *interpretar* e *reflectir e avaliar* (estabelece relações semânticas, faz inferência, usa experiência pessoal), pelo que posicionamos os desempenhos dos alunos entre os níveis proficiente e avançado. Parece-nos haver uma relação entre estes resultados e o facto, que já aqui enunciámos, de que o contexto não só facilitaria a exclusão de uma opção («desenhavam») como também alguma clareza argumentativa por parte dos alunos.

Dados relativos às questões com grau elevado de dificuldade de resolução

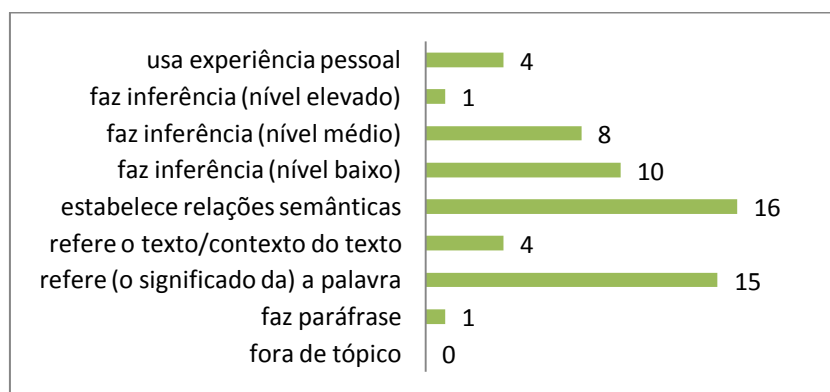
· Registo de dados relativos à Questão 8.1.1

A partir do enunciado da questão, o aluno tinha que ter em consideração a ordem que dera aos sinónimos da lista correspondente à palavra «criou-se-me», devendo explicar por que razão os ordenara de determinada maneira e não de outra. Existiram alguns factores que nos levaram a

¹³⁸ Tendo em consideração a palavra “esboço”, veja-se como um outro aluno justifica a sua escolha da opção «deixavam entrever», mostrando que não só sabe lidar com a ambiguidade da palavra dada, como faz inferências a partir do significado da mesma, tendo em conta, ainda, o contexto em que a palavra ocorre: «visto que esta palavra deriva de esboço, que é um rascunho, um primeiro plano de algo, penso que o que melhor se adequa é "deixavam entrever", pois penso que significa que as crianças deixaram adivinhar que algo se ia passar a seguir».

considerar a classificação de grau elevado de dificuldade nesta tarefa: o facto de a palavra surgir com destaque na frase onde ocorre (registada entre aspas); a existência de alguma dificuldade em usar o texto como elemento de extracção de informação, pelo que obrigaria o aluno a que, esperava-se, não só lesse nas entrelinhas como usasse informação para além do próprio texto. Assim, optámos por alargar o número de itens em análise no que respeita a categoria «faz inferência», dividindo-a por níveis, tal como se pode confrontar no Gráfico 15.

Gráfico 15: Questão 8.1.1 – respostas por categoria considerada

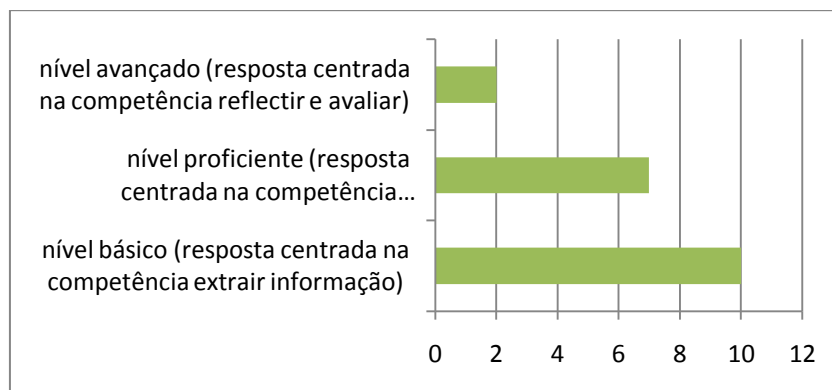


É de notar que é a questão onde nos foi possível encontrar o maior número de argumentos analisados e avaliados (59 no total), assim como, atendendo às categorias que relacionamos com as competências de desempenho de nível superior (estabelece relações semânticas, faz inferência, usa experiência pessoal), é aquela em que ocorrem mais registos de argumentos que associamos às competências *interpretar* e *reflectir e avaliar* (39 em 59). Quanto ao número de argumentos que ocorre na categoria «usa a experiência pessoal», que associamos à competência *reflectir e avaliar* (4 argumentos), parece-nos significativo se atendermos ao conteúdo das respostas em si. Todavia, ao classificarmos as respostas por nível de desempenho competencial, apenas incluímos nove das dezanove respostas nessas competências (7 no nível proficiente¹³⁹, com respostas centradas na competência *interpretar*; 2 no nível avançado, com respostas centradas na competência *reflectir e avaliar*), pelas razões que a seguir apontaremos. A este propósito, dado que se avaliaram e contabilizaram todos os argumentos, no que respeita as suas possibilidades de inclusão nas mais diversas categorias, para elucidarmos o nosso procedimento de aplicação da escala classificativa (nível básico, nível proficiente, nível avançado), tendo em conta as razões que se apontam para cada nível, considerámos aquele que seria o argumento mais significativo de entre os contidos em cada resposta. Assim, a título meramente exemplificativo da distribuição pelos níveis referidos (Gráfico 15), se transcrevem

¹³⁹ Veja-se o caso particular das respostas assinaladas com * e **.

três respostas que classificamos, em termos competenciais, de nível básico, cinco de nível proficiente (assinalando-se os casos particulares das respostas marcadas com * e **) e três de nível avançado.

Gráfico 16: Questão 8.1.1. – classificação de respostas por nível de desempenho



Nível básico (competência *extrair informação*) – respostas centradas no significado da palavra ou extraindo informação do texto/contexto, pondo em sequência ou combinando as palavras, revelando nível baixo de inferência:

- «Porque considerei que “gerar-se” era a palavra mais próxima de «criou-se-me», do meu ponto de vista. E a mais distanciada é, sem dúvida, “alimentar-se”, porque considero não ter nada a ver com a palavra pretendida». (considerou-se como argumento fulcral a referência à palavra; pese embora estabeleça relações semânticas entre palavras, apresenta um nível baixo de inferência);
- «A palavra “criou-se-me”, no texto, quer dizer que foi dentro dele; na minha opinião, as palavras que melhor explicam isso são alimentar-se, originar-se e gerar-se. Produzir-se, neste sentido, não tem nada a ver». (considerou-se como argumento fulcral a referência ao texto; pese embora estabeleça relações semânticas entre palavras, apresenta um nível baixo de inferência);
- «Penso que "fundar-se" é mais próximo que "gerar-se" e "originar-se"; "nascer" já é um pouco mais ambíguo, assim como "produzir-se". A palavra "alimentar-se" pareceu-me claramente a mais distante». (considerou-se como argumento fulcral a sequencialização de palavras; embora estabeleça relações semânticas, apresenta um nível baixo de inferência).

Nível proficiente (competência *interpretar*) – respostas onde é possível verificar que os alunos estabelecem relações semânticas mais complexas entre palavras ou entre palavras e o

texto/contexto, lidando com ambiguidades e revelando um domínio proficiente/avançado de conhecimento de vocabulário, revelando, frequentemente, um nível médio de inferência:

- . «Ordenei-as daquela maneira porque penso que o sentido da frase é que o problema se gerou, se originou porque ele o via como seu. Penso que a palavra que mais se aproxima é "gerar-se", pois ele "gerou" o seu problema; logo a seguir penso que "originar-se" é a palavra mais correcta, está relacionada com "gerar" assim como com "nascer". Penso que "produzir-se" se afasta mais do sentido da frase e "fundar-se" ainda mais. "Alimentar-se", na minha opinião, não é muito adequado, pois a frase refere-se à "criação" do problema». (considerou-se como argumento fulcral as relações semânticas que estabelece entre o texto e os sentido das palavras, apresentando um nível médio de inferência);
- . «Penso que a palavra mais próxima é "gerar-se", pois trata-se de formação contínua, que se vai gerando, visto que ele não o resolve. Quanto a "alimentar-se", o mais distante, penso que não se aplica nem se usa tão bem como os outros, também porque os problemas vão-se gerando, formando». (considerou-se como argumento fulcral as relações semânticas que estabelece entre o texto e o sentido das palavras, apresentando um nível médio de inferência)
- . «Quando se cria algo, antes de tudo essa coisa tem de nascer. Parece-me o sinónimo mais geral e seguro para a palavra "criou-se-me". As outras encontram-se no "mesmo pé de igualdade", à excepção de "fundar-se" e "alimentar-se" que me parecem um pouco afastadas da palavra em questão». (considerou-se como argumento fulcral as relações semânticas que estabelece entre sentidos de palavras, apresentando um nível baixo de inferência)
- . * «Ordenei desta maneira porque considero que é a ordem mais correcta de uma criação: primeiro "produz-se", depois "gera-se" e "origina-se", "nasce", "funda-se" e para a criação não desaparecer, "alimenta-se"». (considerou-se como argumento fulcral a utilização da experiência/vivência pessoal, estabelecendo uma sequencialização de sentidos de palavras, apresentando um nível médio de inferência)
- . ** «Escolhi essa ordem - fundar-se, alimentar-se, nascer, gerar-se, produzir-se, originar-se - pois, para mim, essa ordem está associada ao ciclo natural da vida e é assim que tudo deve surgir». (considerou-se como argumento fulcral a utilização da

experiência/vivência pessoal, não sendo evidentes as relações semânticas entre palavras e apresentando um nível baixo de inferência)

Nível avançado (competência *reflectir e avaliar*) – respostas onde é possível verificar que os alunos usam a sua experiência e vivência pessoais, activando conhecimentos exteriores ao texto, revelando, preferencialmente, um nível elevado de inferência (coloca e avalia hipóteses de relações semânticas):

- . «Porque a palavra "criou-se-me" leva-me a pensar no início de algo e eu considero o início de algo como nascimento, logo, considero o significado mais próximo a palavra "nascer" e como mais distante "produzir-se", pois significa que é um aparecimento planeado». (considerou-se como argumento fulcral a utilização da experiência/vivência pessoal, estabelecendo relações semânticas mais complexas entre palavras e apresentando um nível elevado de inferência)
- . «Porque a senti assim. Ao se criar algo em nós, em algo que se gera, que se origina. Quando se cria não se alimenta, na minha opinião, nem se nasce. Gerar algo é, portanto, o que acho que melhor se encaixa aqui. "Vou gerar" parece-me "vou criar"». (considerou-se como argumento fulcral a utilização da experiência/vivência pessoal, estabelecendo relações semânticas mais complexas entre palavras e apresentando um nível médio de inferência)

Tendo em conta os dados apresentados (Gráficos 15 e 16), retomando, agora, o valor registado na categoria «faz inferência», verificamos que a inferência a um nível considerado baixo está presente, maioritariamente, nas respostas de nível básico centradas na competência *extrair informação*; no que respeita as respostas com nível médio de inferência, tanto as encontramos no nível proficiente (competência *interpretar*) como no nível avançado (competência *reflectir e avaliar*). A única resposta que considerámos apresentar um nível elevado de inferência, apresenta um nível de desempenho também ele elevado, tal como se pôde assinalar.

Atendendo às ocorrências relativas ao argumento «usa a experiência/vivência pessoal», pese embora tenhamos destacado esse argumento como relevante nas respostas, pelas razões apontadas aquando da sua transcrição, não podemos considerar as respostas assinaladas com * e ** como exemplo de respostas de nível de desempenho avançado em termos competenciais, daí que as tenhamos colocado no nível proficiente.

Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «reflectir e avaliar»

É seguro inferir a partir dos dados apresentados nos três grupos de questões organizados por grau de dificuldade de execução de tarefa, que, globalmente, aumentando o nível de dificuldade da tarefa, mais próximo do nível básico de desempenho se encontram as respostas dos alunos. A este respeito, temos as respostas cuja justificação apresenta argumentos em que, mais que reflectir e avaliar uma resposta anteriormente dada, os alunos apenas apresentam a informação que, seja do texto, seja do conhecimento da palavra, conseguem extrair para sustentar a sua opção. Poucos são os alunos que conseguem integrar nas respectivas respostas, argumentos que possamos avaliar como exemplificativos de um nível de desempenho superior (proficiente ou avançado), sendo que é na competência *reflectir e avaliar* que os alunos apresentam um nível de desempenho mais baixo (cf. número de argumentos identificados para a categoria «usa a experiência pessoal», em cada questão/alínea analisada). Assim, podemos sustentar que a dificuldade dos alunos se centra na colocação e avaliação de hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto e na utilização da vivência/experiência pessoal ou de conhecimento exterior ao texto facilitadores da compreensão deste *para além das suas linhas*.

Na sequência dos dados obtidos através da aplicação do teste e tendo em conta a estrutura que definimos para os apresentar, analisar e discutir, vamos, de seguida, fazer o registo dos dados obtidos a partir da avaliação feita pelos docentes observadores-avaliadores aquando da aplicação do programa didáctico de intervenção em aula.

3. Dos dados obtidos a partir da aplicação do programa pedagógico-didático

Nesta segunda parte, apresentam-se os dados resultantes da aplicação do programa didático, aula a aula, tendo em conta a sistematização feita a partir da junção das classificações atribuídas (de 1 a 3 e NO – não observado) por cada docente observador-avaliador (docente E e docente J) a cada grupo de trabalho (G1 a G6) e em cada tarefa (identificada pelo número), em função dos indicadores estabelecidos para cada competência (extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar). Assim, ver-se-á repetição na indicação de tarefa sabendo que decorre do facto de estar em avaliação mais que uma competência e respectivos indicadores. Em destaque, em cada tabela transcrita, encontram-se assinalados os valores atribuídos que correspondem a discrepância de avaliação entre os avaliadores. A amostra textual utilizada na primeira e na segunda aula corresponde ao excerto de «Os Maias»¹⁴⁰, Eça de Queiroz, Cap. I, pp. 17-18; na terceira aula, aos excertos do Cap. XVIII, p. 690 e pp. 701-704 (com cortes na p.703).

De seguida, procede-se ao registo dos dados obtidos para cada organizador (por competência), bem como a análise e discussão dos resultados inscritos em cada tabela. Foi nossa opção apenas incluir no corpo de texto as tabelas em que considerámos existir relevância nos dados, sendo que as demais são apenas referidas e remetidas para anexo (anexo 6).

¹⁴⁰ As páginas referidas correspondem à nossa edição em suporte papel.

· *Extrair informação (“reading the lines”)*

A ordem dada aos indicadores é definida pelo grau de dificuldade (do mais fácil ao mais difícil), i.e., na competência *extrair informação*, parte-se da observação e avaliação do desempenho dos alunos relativamente à transcrição simples, sequencialização e localização de palavras do texto, para se chegar à observação e avaliação do seu desempenho na implicação de conhecimentos, experiências e vivências que são externos ao texto, mas que os auxiliam a ler as linhas desse mesmo texto. Dever-se-ão ter presentes os indicadores que descrevem esta competência (v. Quadro 4).

· *1ª aula*

Na primeira aula, foram executadas quatro tarefas (cf. anexo 3) tendo em conta a amostra textual seleccionada. Todavia, para esta competência apenas importam três (tarefas 1, 2 e 3). Os resultados obtidos por grupo (G1 a G6) de acordo com a avaliação dos docentes observadores-avaliadores (E e J), mostram que os alunos são capazes de reproduzir informação do texto (primeiro indicador), sendo que, na primeira tarefa (identificação das personagens do excerto), todos a realizaram adequadamente, tendo apresentado um desempenho de nível avançado (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa). No que concerne este indicador (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa), na segunda tarefa (identificar a personagem, numa parte restrita do texto) encontramos dois grupos (G3 e G5) avaliados com desempenho de nível básico, pelo que se infere da dificuldade que apresentaram na identificação de palavras/expressões essenciais à consecução da tarefa; na terceira tarefa (identificação de palavras/expressões que permitam caracterizar a personagem), apenas dois grupos apresentam um desempenho de nível avançado (G2 e G5). Constatou-se, ainda, que na classificação produzida pelos avaliadores não há convergência de atribuição de nível relativamente ao grupo G4 (o avaliador E atribuiu-lhe nível básico, o avaliador J atribuiu-lhe nível proficiente). Na terceira tarefa (cf. anexo 6, tabela relativa a aula/tarefa), também foi avaliado o indicador *identifica palavras-chave*, para além da divergência de classificações que se assinala nos grupos G1 e G3 (nível proficiente atribuído pelo avaliador E, nível avançado, pelo avaliador J), os demais grupos apresentam um desempenho de nível avançado. Assim, em face dos dados, podemos concluir que os alunos foram capazes de extrair e recuperar informação, apresentando um nível de desempenho globalmente avançado.

· 2ª aula

Na segunda aula deu-se continuação à resolução das tarefas planeadas para a abordagem da amostra textual considerada na primeira aula. Foram executadas três tarefas, todavia, para esta competência apenas importam duas, as tarefas 5 e 6 (cf. enunciado presente no anexo 3). Os resultados obtidos por grupo (G1 a G6), de acordo com a avaliação dos docentes observadores-avaliadores (E e J), mostram que os alunos as resolveram plenamente, apresentando um nível de desempenho avançado (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa). Assinala-se uma divergência de classificação (nível proficiente/nível avançado) no desempenho do grupo G2, relativamente ao indicador-micro *reconhece a aceção de entrada de dicionário mais próxima do sentido do texto*, todavia, não nos parece significativa para a globalidade da tarefa. No que respeita o indicador-micro *recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto*, pese embora tenha sido prevista a sua observação/avaliação aquando da tarefa 5, esta não ocorreu (daí a indicação *NO* por parte dos avaliadores), pois a forma como a tarefa foi resolvida em aula (*justificar a escolha de*), por todos os grupos de alunos, não incluiu qualquer referência a vivências/experiências pessoais ou a conhecimentos exteriores ao texto (note-se que a justificação que é pedida decorre da competência *extrair informação*, pelo que se justifica a inclusão deste indicador). Assinala-se, mais uma vez, a facilidade com que os alunos identificam palavras-chave do texto (tarefa 6), apresentando um nível avançado de desempenho (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa).

· 3ª aula

Na terceira aula, foram executadas duas tarefas relacionadas com esta competência, tendo em conta a amostra textual seleccionada (cf. anexo 3). Relativamente ao indicador «reproduz informação do texto», todos os grupos obtiveram uma avaliação de nível proficiente nas respostas que deram à alínea i), uma vez que não recuperaram informação anterior a qual era essencial na determinação da data que lhes era pedido identificarem (a referência aos *dez anos* remetia para o capítulo anterior da obra). Todos os grupos, de acordo com a avaliação dos docentes, conseguiram apresentar um nível avançado (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa) na identificação da aceção de entrada de dicionário mais próxima da palavra em questão («imutabilidade»), tendo revelado, igualmente, um nível avançado na utilização de vivências/experiências e/ou conhecimentos exteriores ao texto para justificaram

essa escolha (assinala-se um caso de divergência de classificação entre os avaliadores na prestação do Grupo 4, sendo que o avaliador E lhe atribui nível avançado e o avaliador J, nível proficiente). Quanto à segunda tarefa (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa), de acordo com o registo de avaliação efectuado, todos os grupos, sem excepção, conseguiram realizá-la num nível de desempenho avançado, pelo que se pode inferir que, no que respeita essencialmente aos cinco primeiros indicadores desta competência, esse será o nível global de desempenho dos alunos na competência *extrair informação*.

Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «extrair informação»

Recordando os objectivos que se definiram para esta competência (mobilizar a atenção selectiva – identificação; compreender determinado tópico – compreensão literal; estabelecer relações semânticas de vária ordem entre palavras, com nível básico de complexidade – reprodução de informação), e tendo em conta o que nos é dado entender pelos desempenhos avaliados a partir desta competência, poderemos considerar que os alunos não só os conseguiram alcançar como apresentam um nível avançado no que respeita a reprodução de informação, a sequencialização ou combinação de palavras, a localização de palavras a partir de relações semânticas complexas e a identificação de palavras-chave. Quanto ao indicador *recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto*, pôde ser observado e avaliado a partir de uma parte de uma das tarefas elencadas (tarefa 3, da terceira aula), daí termos obtido dados para registo. Todavia, ficam-nos algumas dúvidas quanto à expressividade deste último indicador avaliado, uma vez que apenas obtivemos uma única ocorrência de avaliação registada. Inferimos, ainda, que não é hábito dos alunos usarem a vivência/experiência pessoal e/ou o conhecimento exterior ao texto para resolverem problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto, já que a frequência em que ocorre esse indicador não nos parece ser significativa nesta competência.

· *Interpretar (“reading between the lines”)*

À semelhança do procedimento adoptado no registo e análise dos dados relativos à competência *extrair informação*, os indicadores que descrevem esta competência estão organizados por grau de dificuldade (do mais fácil ao mais difícil) e agrupados por subcategorias (conhecimento do vocabulário, compreensão literal, reorganização, inferência). Dever-se-ão ter presentes os indicadores que descrevem esta competência (v. Quadro 6). De seguida, tendo em consideração as tabelas de registo de dados, que se incluem na íntegra (excepto a relativa à tarefa 7 da segunda aula), passamos à sua análise e discussão aula a aula.

· *1ª aula*

Nesta primeira aula foram executadas 4 tarefas, todavia, para esta competência apenas importam três (tarefas 2, 3 e 4). Tal como será possível verificar, as tarefas 2 e 3 são comuns à competência *extrair informação*. Justifica-se esta situação em virtude de a competência *interpretar* ter a competência *extrair informação* como base de sustentação, tal como já afirmámos noutra parte do nosso trabalho, sendo que os desempenhos apresentados pelos alunos podem ser posicionados em níveis distintos, i.e., podem apresentar um nível avançado na competência *extrair informação*, mas, ao nível da competência *interpretar*, mostrarem um desempenho de nível inferior (proficiente ou básico). Assim, na competência *interpretar* não só é necessário que o aluno retire do texto (*extrair informação*) palavras, ou partes deste, essenciais à resolução da tarefa, como faça operações mais complexas que o levem a compreender o que lê e a estabelecer relações de sentido, nomeadamente, quando tem que inferir parte da resposta uma vez que não lhe é dada a totalidade da informação. É neste sentido que fazemos a leitura da tabela de registo de dados (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa) relativos aos desempenhos dos alunos na segunda tarefa, uma vez que os Grupos 5 e 6 apresentam um desempenho de nível básico (tendo apresentado, respectivamente, um desempenho de nível básico e avançado na competência *extrair informação*) e o Grupo 1 apresenta um desempenho de nível proficiente (tendo sido de nível avançado na competência anterior). Assinalamos, ainda, o facto de, quanto ao desempenho nesta competência, o Grupo 3 obter nível avançado uma vez que tinha obtido um nível básico na avaliação da anterior, o que nos causa algum estranhamento, pela incongruência que gera este cruzamento de dados, e nos leva a questionar da sua coerência avaliativa, por parte dos avaliadores.

Tabela 11: Avaliação dos desempenhos – tarefa 2/1ª aula (“interpretar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Compreensão literal:												
Selecciona informação;	2	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1

As duas tarefas seguintes (tarefas 3 e 4) correspondem a um aumento do grau de dificuldade, assim como a uma complexificação nas operações cognitivas, pelo que se esperaria que os resultados obtidos se aproximassem globalmente do nível básico, uma vez que assim ocorreu na tarefa 2 (Grupos 5 e 6 com nível básico, Grupo 1 com nível proficiente). Curiosamente, nas tarefas 3 (v. tabela 12) e 4 (v. tabela 13) é maioritário o número de grupos que apresenta um desempenho de nível avançado nos indicadores considerados (4 grupos em 6), apresentando os restantes um nível proficiente (embora não consensual).

Tabela 12: Avaliação dos desempenhos – tarefa 3/1ª aula (“interpretar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Compreensão literal:												
Analisa informação;	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Selecciona informação;	NO	2	3	3	NO	2	3	2	3	3	3	2

Assinala-se, também, a discrepância de registos entre avaliadores (4 para o avaliador E, entre os quais dois são NO¹⁴¹, 2 para o avaliador J, na tarefa 3; 5 para o avaliador E, 1 para o avaliador J, na tarefa 4).

Tabela 13: Avaliação dos desempenhos – tarefa 4/1ª aula (“interpretar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Compreensão literal:												
Relaciona informação;	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reorganização:												
Reorganiza informação;	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3

¹⁴¹ Não Observado

A tarefa 4 centrou-se exclusivamente na competência *interpretar*. Estamos em crer que o tipo de questão, porque familiar dos alunos (caracterização de personagens; identificação/organização de características), terá proporcionado a obtenção de tais resultados.

· 2ª aula

Nesta segunda aula foram executadas três tarefas, todavia, para esta competência apenas importam duas (trata-se da continuação da resolução das tarefas planeadas para a abordagem da amostra textual considerada na primeira aula). Tal como será possível verificar, as tarefas 5 e 6 são comuns à competência *extrair informação*, considerando-se as razões já apontadas anteriormente para justificá-lo.

Tabela 14: Avaliação dos desempenhos – tarefa 5/2ª aula (“interpretar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Compreensão literal:												
Analisa informação;	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3
Relaciona informação;	2	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3
Inferência:												
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário;	2	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2

Globalmente, podemos concluir que o nível de desempenho dos alunos na tarefa 5 (v. tabela 14) se posiciona entre o nível proficiente e o avançado, pelo que inferimos que os alunos não tiveram dificuldades em resolvê-la. Assinalam-se (em destaque), mais uma vez, discrepâncias classificativas entre os avaliadores (nível proficiente/avançado e básico/proficiente).

Tabela 15: Avaliação dos desempenhos – tarefa 6/2ª aula (“interpretar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;	2	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3
Compreensão literal:												
Relaciona informação;	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
Inferência:												
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário;	2	3	3	3	3	3	NO	3	NO	3	1	2
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;	NO	3	NO	2	3	3	2	3	3	3	1	2
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3

Na tarefa 6 não só a dificuldade aumenta ao nível da compreensão leitora, como ao nível do domínio do vocabulário, obrigando o aluno a lidar com sentidos conotativos de palavras e com inferência elevada na compreensão do excerto do texto. Esperava-se que o nível de desempenho dos alunos revelasse essa dificuldade (ao limite, a classificação máxima fosse o nível proficiente) e que fosse possível registar ocorrências no último indicador da subcategoria «inferência» nas respostas à tarefa. Parece-nos, de facto, que esta terá sido não só a tarefa mais difícil de executar (alunos) como a mais difícil de avaliar (docentes): se atentarmos nas classificações registadas pelo avaliador E, concluímos que a maioria dos alunos apenas alcançou o nível proficiente; se atentarmos nas classificações atribuídas pelo avaliador J, a maioria posiciona-se no nível avançado; os registos NO usados pelo avaliador E (indicadores das subcategorias “interpretar” e “inferência”) permitem-nos inferir dois tipos distintos de análise – ou os alunos não conseguem lidar com ambiguidades, o que, de certo modo, parece incongruente com a sua capacidade de relacionar informação (segundo indicador avaliado), ou o avaliador não conseguiu obter informação a partir das respostas dos alunos que lhe permitissem gerar uma classificação.

Todos os alunos, sem excepção, foram capazes de alcançar o nível avançado em todos os indicadores da tarefa 7 (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa), pelo que concluímos que tiveram facilidade em estabelecer relações semânticas complexas (sentido conotativo, sinonímia) em relacionar e organizar informação.

· 3ª aula

Nesta terceira aula foram apenas executadas duas tarefas (tarefa 1 e 3), uma vez que se tornava inviável a gestão do tempo disponível se mantivéssemos a execução da tarefa 2. Ao nível da competência *interpretar*, a amostra textual, globalmente, consideramo-la mais difícil que a utilizada nas duas primeiras aulas, pelo que, por si só, poderia ser potenciadora de um aumento de dificuldade na execução das próprias tarefas.

Quer a tarefa 1, quer a tarefa 3 foram igualmente avaliadas na competência *extrair informação*, pelo que, mais uma vez, faremos referência aos desempenhos dos alunos (maioritariamente no nível avançado) nessa competência, sempre que for pertinente a sua relação com a competência *interpretar*. Pelo número reduzido de tarefas se percebe que foi ao nível dos procedimentos para a sua realização que aumentou o grau de complexidade, logo, de dificuldade de execução, pelo

que se esperariam resultados análogos aos anteriormente obtidos (mais próximos do nível proficiente).

Tabela 16: Avaliação dos desempenhos – tarefa 1/3ª aula (“interpretar”)

Indicadores:	E- G1	J- G1	E- G2	J- G2	E- G3	J- G3	E- G4	J- G4	E- G5	J- G5	E- G6	J- G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
Compreensão literal:												
Analisa informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Relaciona informação;	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Reorganização:												
Sintetiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Organiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reorganiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Inferência:												
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e/ou aplicar vocabulário;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3

Tal como é possível confirmar através das respectivas tabelas, tanto na tarefa 1 (tabela 16) como na tarefa 3 (cf. anexo 6, tabela relativa a competência/aula/tarefa), o desempenho dos alunos é de nível avançado (pese embora as discrepâncias assinaladas na tarefa 1 no que respeita a avaliação do avaliador E que classifica de proficiente, em dois indicadores, os desempenhos dos Grupos 1, 3, 5 e 6, e em cinco indicadores, os desempenhos do Grupo 4, num total de dez indicadores avaliados; na tarefa 3 todos os grupos foram avaliados em todos os indicadores com nível avançado, por ambos os avaliadores). Parece haver uma aproximação entre estes resultados e os obtidos na competência *extrair informação*, pelo que se pode inferir que os alunos não tiveram dificuldade em lidar com a informação e com os sentidos do texto. Apesar da dificuldade e complexidade das tarefas, os alunos mostraram um bom resultado na avaliação do seu desempenho nesta terceira e última aula do programa pedagógico-didático de intervenção.

Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «interpretar»

Globalmente, o nível de desempenho apresentado pelos alunos na competência *interpretar* corresponderá a uma posição intermédia entre o nível proficiente e o nível avançado. Pese embora tenham alcançado um nível avançado em todos os indicadores da última tarefa, da última aula, tarefa essa que considerámos a de grau superior de dificuldade, no conto global das tarefas executadas, não nos parece que deva ser esse o nível absoluto atingido. Pontualmente, verificamos a presença de desempenhos de nível básico que ocorrem, maioritariamente, em tarefas mais complexas as quais implicam um domínio de vocabulário também ele mais complexo e um nível médio a elevado de inferência para a sua compreensão e/ou aplicação na execução da tarefa.

· *Reflectir e avaliar (“reading beyond the lines”)*

Relembra-se a ressalva que já antes fizemos de que o número inferior de indicadores que são apresentados nesta competência se justifica pelo elevado grau de complexidade que cada um deles implica, daí que surjam de forma mais concentrada, em termos comparativos com as demais competências. Dever-se-ão ter presentes os indicadores que descrevem esta competência (v. Quadro 8).

· *1ª aula*

Na primeira aula, para esta competência, avaliou-se exclusivamente a tarefa 4, tendo em conta apenas o primeiro indicador. Da análise da tabela com os resultados obtidos, verificamos que os desempenhos dos alunos se posicionam no nível proficiente ou avançado, o que nos permite concluir que resolveram a tarefa com alguma facilidade, não lhes sendo difícil *colocar e avaliar hipóteses de relações semânticas entre palavras/expressões do texto*, sendo que há um grupo (Grupo 4) claramente no nível proficiente e divergência dos avaliadores na classificação dos desempenhos dos grupos 1 e 5 (entre o proficiente e o avançado).

Tabela 17: Avaliação dos desempenhos – tarefa 4/1ª aula (“reflectir e avaliar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3

· *2ª aula*

Na segunda aula, para esta competência, foi avaliada a tarefa 6, tendo em conta os indicadores na sua totalidade. O que ressalta, de imediato, é a presença de «NO» no que respeita as classificações do avaliador E, o qual apenas classificou o primeiro grupo no primeiro item (nível proficiente). Contrariamente, aparece-nos o registo avaliativo do avaliador J, o qual atribui nível avançado a todos os grupos em todos os indicadores. A leitura que fazemos deste registo, em particular, obriga-nos a recuperar um dado caracterizador de cada um dos docentes observadores-avaliadores: a familiarização (ou não) com a utilização de grelhas de registo. Ora, tal como vimos, o avaliador E não tinha por hábito fazer este tipo de registos, o que lhe poderá ter dificultado a tarefa avaliativa, acrescido do facto de que teria que rentabilizar ao máximo a produção de respostas pelos grupos para daí retirar a informação necessária à avaliação. Não

nos parece que, neste caso, se possa colocar a hipótese de não terem sido os alunos capazes de produzir informação passível de ser avaliada, em virtude da presença dos registos do avaliador J. Também nos fica algum estranhamento quanto à homogeneidade classificativa do desempenho dos alunos por parte deste avaliador (avaliador J) se atendermos aos resultados que os grupos apresentam na competência *interpretar*, anteriormente avaliada nesta tarefa (cf. resultados relativos ao Grupo 6, que apresenta um nível de desempenho entre o básico e o proficiente na categoria “inferência”).

Tabela 18: Avaliação dos desempenhos – tarefa 6/2ª aula (“reflectir e avaliar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	2	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3

3ª aula

Na terceira aula, a competência *reflectir e avaliar* foi tida em consideração em ambas as tarefas executadas (tarefas 1 e 3), sendo que se puderam obter registos avaliativos para todos os indicadores.

Tabela 19: Avaliação dos desempenhos – tarefa 1/3ª aula (“reflectir e avaliar”)

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3

Dos registos, é evidente a concordância entre os avaliadores, sendo que o único caso que se assinala de nível proficiente é o relativo aos dois últimos indicadores, no caso do Grupo 4. Essa concordância tem a sua expressão máxima na avaliação da tarefa 3, uma vez que todos os grupos obtêm a classificação de nível avançado no seu desempenho (já o mesmo ocorrera, no que respeita as competências anteriores, nesta tarefa desta aula).

Tabela 20: Avaliação dos desempenhos – tarefa 3/3ª aula (“reflectir e avaliar”)

Indicadores:	E- G1	J- G1	E- G2	J- G2	E- G3	J- G3	E- G4	J- G4	E- G5	J- G5	E- G6	J- G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

O desempenho dos alunos, de acordo com os registos, em cada um dos indicadores considerados, é de nível avançado, pelo que se pode inferir que os alunos não só conseguem colocar e avaliar hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto, como lidam com a vivência/experiência pessoal, o conhecimento exterior ao texto e palavras seleccionadas especificamente para a execução das tarefas (qualquer delas com um grau elevado de dificuldade).

Corolário – reflexão a partir dos dados relativos à competência «reflectir e avaliar»

Atendendo aos resultados apresentados nos registos relativos a esta competência, ao obterem desempenhos de nível avançado, podemos concluir que os alunos não têm dificuldade em colocar e avaliar hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto, lidar com a vivência/experiência pessoal e o conhecimento exterior ao texto na execução de tarefas com um grau elevado de dificuldade. Todavia, de acordo com esses registos, ficam-nos algumas dúvidas quanto à consistência desta conclusão, uma vez que parece existir alguma incongruência avaliativa por parte dos avaliadores.

Terminada esta etapa de apresentação, análise e discussão de dados, é tempo, agora, de avançarmos com o capítulo que nos permite encerrar o nosso percurso investigativo: o das conclusões. Antes, ainda, de o iniciarmos, deixamos uma ressalva: o nosso estudo não nos permite, pela sua singularidade, proceder a quaisquer generalizações, pelo que estamos conscientes da relatividade investigativa que tais conclusões representam.

V. **Conclusões**

Por vezes, assumimos uma atitude de «tudo ou nada»: frase a frase, vamos em busca do que «é difícil», sublinhamos, marcamos, fazemos glossários, notamos e anotamos. Construimos todo um percurso que nos parece revelador dos sentidos. E fizemos o que nos pareceu ser tudo para ajudar os alunos a acederem ao sentido mágico das palavras. E perguntamo-nos por que razão não funcionou a poção, erro de receita?

Resultado: o que esperávamos ajudar tem contornos sinuosos que nos obrigam a, por tentativa erro, ir de novo à procura de caminhos. Fica-nos a impressão de que nada funciona, ou muito pouco. E perguntamo-nos de novo: se não foi por falta de tratamento das palavras, por que razão lhes é tão difícil interpretar, ou reflectir e avaliar os sentidos dos textos?

Voltamos a tentar. Mudamos a estratégia. Sem lhes darmos as pistas todas, deixamos que partam eles à procura e que nos digam onde e por que sentem a dificuldade. E sem se darem conta, uma palavra desconhecida acaba por não fazer a diferença: a tarefa fica bem resolvida mesmo sem que tudo fosse claro como um dia de sol.

E voltamos a questionar-nos: como é possível? Qual é, afinal, a relação? Como explicamos este paradoxo? Acreditamos que todos fazemos um esforço para que o investimento formativo junto dos nossos alunos frutifique e que acertemos nos ingredientes da *poção*.

1. Este ponto prévio poderia, em parte, traduzir pontos de vista de um professor que, na sua prática lectiva, se depara com as dificuldades vividas em sala de aula a propósito do ensino e da aprendizagem do vocabulário e da leitura. Agora que chegamos ao momento de concluir o nosso percurso como investigadora, leva-nos a ponderar sobre o contributo do nosso trabalho para as questões relacionadas com a abordagem dos textos em aula de Português. Ora, também fomos aprendendo que não há poção que não se estude, que os ingredientes, por vezes, são menos mágicos que imagináramos. Todavia, as garantias de sucesso pleno parecem arriscadas: retomamos o nosso discurso inicial do *paradigma da incerteza* – tudo está em construção, não há verdades absolutas, assumindo a realidade a forma da intencionalidade e do desejo contido nas hipóteses interpretativas de quem a observa e interroga, numa tentativa contínua de explicação fenomenológica, pelo que devemos conceber a *complexidade* como um sentido positivo no entendimento do mundo que observamos e não como um obstáculo dificultador desse mesmo entendimento, ou

como uma propriedade em si existente no mundo. Há, no entanto, alguns aspectos (consensuais, uns, outros mais sensíveis) com os quais nos deparámos e que, no sentido da partilha que valoramos, queremos aqui deixar para memória futura. Assim sendo, a partir daqui, e tendo em conta o caminho que delineámos desde o início deste trabalho, a seguir se registam as conclusões a que fomos chegando, bem como se procura deixar em aberto caminhos futuros que possam constituir-se como complemento a este que levámos a cabo. Não estaria esta parte deveras concluída sem que apontássemos as potencialidades do nosso estudo, durante o processo da sua construção, orientando-se numa perspectiva projectiva, bem como as fragilidades e dificuldades vivenciadas na sua consecução.

2. Retomando o nosso ponto de partida, procurámos neste estudo abordar o seguinte problema: Será que quanto mais o léxico for objecto de ensino na aula de Português em articulação com estratégias promotoras da compreensão leitora, tanto mais e melhor enriquecem os alunos o seu vocabulário, compreendem e produzem os textos que potenciam, alimentam e dão expressão às suas aprendizagens e ao seu *domínio* do mundo?

Numa tentativa de nos auxiliarmos na resposta à questão colocada, socorremo-nos de um conjunto de outras questões no sentido de procedermos à selecção e organização de informação teórica, metodológica e pedagógica que nos permitisse definir, de um modo mais abrangente e holístico, o âmbito, quer teórico quer prático, do nosso estudo, na prossecução dos objectivos definidos (cf. subcapítulo I-2). Assim, começámos por procurar respostas, no plano das leituras (cf. capítulo II), a questões de índole mais genérica, para, fechando um pouco no sentido da especialização do nosso estudo, nos centrarmos em questões específicas relacionadas com o ensino aprendizagem do vocabulário e da leitura. Tendo em conta a globalidade das questões enunciadas, assim como os aspectos do enquadramento teórico que construímos, podemos concluir que não há uma resposta unívoca para o nosso problema, nem temos a possibilidade de a encontrar através do nosso estudo, dadas as naturais limitações que caracterizam os processos de leitura em investigação: é impossível ler tudo sobre tudo. De facto, entendemos tal problema como sendo o promotor de um outro, aquele a que este estudo tenta dar resposta e que estará no cerne da prossecução dos seus objectivos – que relação se estabelece entre o domínio do vocabulário e a compreensão leitora no plano da recepção textual, i.e., que competências activa um aluno quando lê, no plano do domínio do vocabulário e da compreensão leitora?

Em consequência desta especificação da enunciação do problema de investigação, levámos a cabo opções de definição conceptual de ordem teórica, as quais se projectaram nas componentes metodológica e pedagógica do nosso estudo.

3. Das leituras realizadas, começámos a elencar o conjunto de princípios metodológicos (cf. capítulo III) que vieram a consumir-se, mais concretamente, nos objectivos definidos e nos procedimentos que entendíamos essenciais para testar o desempenho dos alunos no âmbito das competências consideradas (extrair informação; interpretar; reflectir e avaliar), as quais se configuraram no quadro classificativo que viríamos a utilizar na estrutura de avaliação, enquanto conjunto de competências em avaliação e respectivos níveis de desempenho. Para nós era claro que, objectivamente, o que se pode avaliar são os desempenhos (os modos de fazer com diferentes graus de consecução) sendo que a partir destes se poderá inferir, de forma mais sustentada, da qualidade competencial de cada aluno, isto é, da qualidade da competência que potencia esses desempenhos. Daí que tenhamos estruturado a componente avaliativa do estudo nas três competências (extrair informação, interpretar, reflectir e avaliar) que nos permitiram avaliar os desempenhos dos alunos no domínio do conhecimento do vocabulário em relação com os seus desempenhos no domínio da compreensão leitora, para o que se mostrou fundamental a elaboração dos recursos pedagógicos de que nos socorremos (a escala, o teste, o programa aplicado em aula, a grelha de registo). Cabe, aqui, uma reflexão particular sobre a utilização da grelha de registo de avaliação dos desempenhos dos alunos, no programa pedagógico-didáctico. Através da observação do registo em filme, teria sido possível reavaliar o desempenho dos alunos. Todavia entendemos ser útil para o nosso estudo deixar os registos tal qual foram feitos em aula: é a confirmação de que, para a obtenção de dados exemplificativos do desempenho dos alunos, há que, por parte do docente, ter não só onde e como registar, mas também práticas efectivas de registo.
4. Em termos do desenvolvimento das tarefas, salientamos, ainda, a possibilidade de confirmar a importância da utilização do dicionário em sala de aula: sem dúvida que os resultados obtidos pelos alunos na competência *extrair informação*, também se devem ao auxílio de tal instrumento. Poder-se-á reforçar os pressupostos metodológicos da convocação dos auxiliares de aprendizagem da língua (dicionários, gramáticas, etc.), todavia não basta ter a convicção se não for levada à prática. As condições óptimas de desenvolvimento de actividades de sala de aula com auxílio destes instrumentos implicam a existência deles em número suficiente. Nós tivemos essas condições. Uma alternativa, entre outras, à dificuldade

de ter número de dicionários suficiente em aula, será, previamente à abordagem do texto, construir um glossário com explicitação de palavras cuja significação possa trazer problemas. Todavia, esta resolução, sendo prática, pode colocar outras questões, nomeadamente, pelo que pudemos apurar com a análise dos desempenhos na questão 9. do teste aplicado: nem sempre percebemos o que é «uma palavra difícil» para os alunos, i.e., a construção do glossário está directamente dependente da nossa leitura do texto.

5. *In fieri*, procedemos a uma análise holística da perspectiva projectiva deste estudo, que aqui se procura apresentar, da nossa tentativa de resposta ao problema específico que definimos e dos resultados obtidos na aplicação do nosso estudo. Em síntese, tendo em conta que este estudo contempla uma vertente teórica e uma vertente prática, respondendo, na parte que lhe cabe, à questão que inicialmente colocámos, para podermos compreender que relações estabelece um aluno entre o domínio do vocabulário e a compreensão leitora ou que desempenhos se podem avaliar tendo em conta essa relação e as competências consideradas, há uma necessidade clara de aprofundamento do saber (preferencialmente, através da formação contínua) nos domínios da linguística, da literatura, e especificamente, do desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora no quadro do ensino e da aprendizagem, dando atenção às novas sinergias que se vão construindo na sala de aula, nomeadamente, na aula de Português.
6. Estas sinergias estão directamente em relação com o sistema de sistemas que considerámos: a organização triádica das relações pedagógicas em três sistemas interdependentes – o sistema observante, o sistema de observação e o sistema observado. Neste ponto salientamos a participação activa e colaborativa por parte de todos os sujeitos intervenientes no estudo, em particular, a possibilidade de partilha do espaço de aula por elementos que lhe são exteriores (docentes observadores-avaliadores), constituindo-se uma prática pedagógica que, à época, não seria muito comum (passá-lo-á a ser no quadro dos novos normativos da avaliação do desempenho docente). Tal organização triádica do nosso quadro metodológico e o efeito de subjectivação que a mesma imprime nos processos de observação e avaliação dos processos e dos produtos decorrentes da actividade pedagógico-didáctica, mostra-nos que, por muito objectivos que se pretenda que sejam tais processos e produtos, eles estão e estarão sempre dependentes de sujeitos. Ora, tal efeito de subjectivação (e, conseqüentemente, a sua subjectividade), é encarado como elemento congregador e potenciador das sinergias criadas em sala de aula: o sistema observante, ou observadores, funda-se em sujeitos com determinadas características, convicções, crenças;

o sistema de observação, nas teorias e metodologias, técnicas e instrumentos em uso por sujeitos; o sistema observado ou área interpretativa de enfoque pedagógico da investigação e resultados da sua implementação, são decorrentes da avaliação de e por sujeitos.

7. Atendendo aos resultados obtidos a partir dos desempenhos dos alunos, podemos confirmar que há uma relação entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão leitora, tal como a seguir se procura demonstrar. Esta relação não é, no entanto, nem absoluta, nem limitativa, i.e., não fica provado que um aluno que não conheça palavras (palavras-chave incluídas) de um texto fique limitado na sua compreensão ou que conhecendo todas as palavras, aceda a níveis de desempenho avançado na sua compreensão. Ao nível da recepção textual, numa perspectiva semasiológica de tratamento do vocabulário (o itinerário interpretativo – decodificação – levado a cabo pelo aluno, é feito do ‘exterior’ – o texto/as palavras – para o ‘interior’ – o pensamento/os significados), de acordo com as classificações atribuídas aos desempenhos dos alunos (no teste e no programa) na competência *extrair informação*, estando a relação com o texto fundada na leitura das suas linhas, podemos concluir que os alunos não apresentam dificuldades em atingir o nível avançado; todavia, complexificando-se tal relação, o nível de desempenho apresentado pelos alunos (no teste e no programa) situar-se-á, globalmente, no nível proficiente, revelando algumas dificuldades em estabelecer relações de sentido mais complexas fundadas, ao nível da leitura do texto, nas suas entrelinhas (competência *interpretar*). A competência *reflectir e avaliar* implica procurar expressar por palavras (o ‘exterior’) o pensamento (o ‘interior’) – o que obriga ao tratamento do léxico numa perspectiva onomasiológica – numa relação com o texto para além das suas linhas, convocando a vivência/experiência pessoal e conhecimentos exteriores ao texto para aceder a níveis superiores de compreensão na leitura. Nesta competência, a partir dos dados obtidos através da avaliação dos desempenhos em cada um dos instrumentos, não conseguimos definir um nível competencial em que possamos enquadrar os desempenhos dos alunos uma vez que os dados analisados a partir da avaliação do programa pedagógico-didáctico de intervenção em aula não confirmam os dados da avaliação dos desempenhos no teste, como a seguir explicitaremos. Passamos, de seguida, à apresentação de uma síntese final, a título conclusivo, das leituras dos dados relativos aos desempenhos em cada competência em avaliação.
8. Tendo em conta os objectivos considerados para avaliar o nível competencial dos alunos no que respeita a relação entre conhecimento do vocabulário e compreensão leitora (mobilizar a atenção selectiva; compreender determinado tópico; estabelecer relações semânticas de

vária ordem entre palavras, com diferentes níveis de complexidade), quer através dos dados obtidos na aplicação do teste, quer dos da aplicação do programa, partindo da identificação de palavras, passando pela compreensão literal dos significados e pela reprodução de informação, do que nos é dado entender pelos desempenhos avaliados a partir da competência *extrair informação*, poderemos considerar que: i) os alunos apresentam, globalmente, um nível avançado no que respeita a identificação de palavras, mobilizando de forma competente a sua atenção selectiva; ii) compreendem bem cada tópico em questão, apresentando um nível proficiente/avançado na compreensão literal; iii) são capazes de estabelecer relações de vária ordem entre palavras, em diferentes níveis de complexidade, reproduzindo eficazmente a informação necessária, sequencializando ou combinando palavras, ou localizando palavras a partir de relações semânticas complexas, tais como palavras-chave. No que respeita o indicador *recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto*, ficam-nos algumas dúvidas quanto à sua expressividade no quadro da avaliação desta competência uma vez que apenas obtivemos uma única ocorrência de avaliação registada. Inferimos, tal como já o afirmámos, que não parece ser hábito dos alunos usarem a vivência/experiência pessoal e/ou o conhecimento exterior ao texto para resolverem problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto.

9. Globalmente, a partir dos dados obtidos quer na aplicação do teste, quer na aplicação do programa, o nível de desempenho apresentado pelos alunos na competência *interpretar* corresponderá a uma posição intermédia entre o nível proficiente e o nível avançado, pese embora aqueles demonstrem maior facilidade na resolução de tarefas em presença de palavras de referência que aquando da utilização de palavras próprias para expressar sentidos. Na sua maioria, os alunos mostram que são capazes de usar um nível proficiente de inferência baseada no texto para compreenderem e aplicarem vocabulário, ou para estabelecerem relações semânticas mais complexas (lidando, por exemplo, com ambiguidades), revelando, simultaneamente, um domínio proficiente de conhecimento do vocabulário. Pontualmente, verificamos a presença de desempenhos de nível básico que ocorrem, maioritariamente, em tarefas mais complexas as quais implicam um domínio de vocabulário também ele mais complexo e um nível médio a elevado de inferência para a sua compreensão e/ou aplicação na execução da tarefa. Tendo em conta o observado,

reiteramos a posição de que o conhecimento de vocabulário (activado pela sua presença escrita) potencia a compreensão na leitura.

10. Tal como referimos aquando da análise e discussão dos dados relativos à competência *reflectir e avaliar*, globalmente, aumentando o nível de dificuldade da tarefa, mais próximo do nível básico de desempenho se encontram as respostas dos alunos. Ao avaliarmos os argumentos presentes nas respostas ao teste, identificámos um procedimento de apresentação de argumentos, por parte da grande maioria dos alunos, em que, mais que reflectir e avaliar uma resposta anteriormente dada, estes apenas apresentam a informação que, seja do texto, seja do conhecimento da palavra, conseguem extrair para sustentar a sua opção. Como afirmámos, então, poucos são os alunos que conseguem integrar nas respectivas respostas, argumentos que possamos avaliar como exemplificativos de um nível de desempenho superior (proficiente ou avançado), sendo que, ao nível do teste, nesta competência, os alunos apresentam um nível de desempenho mais baixo, pelo que concluímos que a dificuldade dos alunos se centra na colocação e avaliação de hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto e na utilização da vivência/experiência pessoal ou de conhecimento exterior ao texto facilitadores da compreensão deste *para além das suas linhas*. Todavia, os dados que obtivemos a partir da avaliação dos desempenhos dos alunos aquando da aplicação do nosso programa não confirmam a leitura que fizemos, em termos competenciais, dos dados obtidos pelo teste. Tendo mudado o sistema observante (a avaliação foi feita pelos docentes que cooptámos) e funcionado de forma diferente o sistema observado (da execução individual do teste, passámos ao trabalho de grupo), concluímos que a dificuldade estará mais centrada na avaliação dos desempenhos dos alunos que nos desempenhos em si, i.e., centrando-nos no programa, é um facto que os avaliadores dão como sendo os melhores desempenhos (nível avançado) aqueles que foram avaliados na competência *reflectir e avaliar (reading beyond the lines)*, a qual, à partida, será a mais complexa e de maior dificuldade no que respeita a relação entre o domínio do vocabulário e a compreensão leitora. Não considerando uma concepção hierarquizada da relação entre as competências em avaliação, tendo a percepção que tal relação é dialogante, podemos referir, ainda: i) ao nível da competência *interpretar (reading between the lines)*, a qual colocámos numa posição intermédia, o número de registos de nível proficiente é superior ao das outras duas competências, aparecendo-nos, pontualmente, alguns registos avaliativos de nível básico; ii) quanto à competência *extrair informação (reading the lines)*, mais uma vez, os alunos apresentam desempenhos de nível

avançado (muito pontualmente, de nível proficiente e de nível básico), sendo que assumimos esta competência como sendo a base sobre a qual as restantes se estruturam.

11. Coloca-se-nos a questão: que práticas de avaliação mais frequentes desenvolve o professor de Português? De acordo com os dados obtidos a partir da avaliação efectuada aquando do programa pedagógico-didáctico, inferimos que a competência *interpretar* merece, da parte do avaliador, uma atenção particular: as lentes com que avalia os desempenhos dos alunos ao nível desta competência configuram-se mais rigorosas e assertivas comparativamente com a competência *reflectir e avaliar (reading beyond the lines)*. Tal hipótese, a confirmar-se, leva-nos a reflectir sobre o grau de exigência e rigor que usa nas suas práticas de avaliação, bem como de que suportes de registo se socorre para produzir dados suficientes ou consistentes para essa avaliação.
12. Como nota final, parece-nos interessante podermos desenvolver a competência *reflectir e avaliar* (no desempenho dos alunos, na avaliação desses desempenhos por parte dos professores) uma vez que há indicadores no nosso estudo de que os alunos estabelecem relações afectivas com palavras que os marcam pelas suas vivências e experiências, ao ponto de, aquando activadas na leitura do texto, poderem ser decisivas dos sentidos dessa leitura (cf. resultados relativos às questões 1, 5.1 e 8.2 do teste, competência extrair informação). Atendendo às competências avaliadas, uma vez que está presente nelas todas (de acordo com o grau de inferência a que obrigam), no que respeita o indicador *recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto*, parece-nos interessante dar-se-lhe uma maior atenção para, por um lado, potenciar o desenvolvimento dos alunos no que concerne a inferência, pelo outro, para que a sua ocorrência não se reduza a casos isolados de uma qualquer experiência de leitura. Levar à prática a potenciação das vivências e experiências pessoais, assim como a activação de conhecimentos exteriores ao texto, poderá vir a ser um procedimento auxiliador da resolução de problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto ou, até, da sua compreensão num quadro mais alargado das práticas de literacia. Para que este processo se divulgue ou seja mais frequentemente colocado em uso, tal passará por planos de formação de docentes (inicial e/ou contínua) na área da didáctica específica os quais deverão, inclusive, levar a reflectir o próprio professor sobre o grau de exigência e rigor que usa nas suas práticas de avaliação, uma vez que parece existir uma competência (*interpretar*) na qual estará como que 'formatado' para orientar a prática de abordagem ao

texto. Das competências em avaliação, podemos concluir que *interpretar* é apenas mais uma, o domínio do vocabulário de um texto e a sua compreensão não passam exclusivamente por aí. Assim sendo e na sequência do anteriormente exposto, parece-nos útil às boas práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa/do Português, podermos desenvolver o programa, melhorando-o, para que se aplique e se possam obter mais dados que permitam chegar a conclusões consolidadas no que respeita a relação entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão na leitura a partir das competências assinaladas. Este desenvolvimento move-nos na construção de planos de formação específica, orientados para as práticas em sala de aula na abordagem de textos, nomeadamente, de textos literários.

Referências

- . **Aguiar e Silva, Vítor Manuel de** (1977). *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Almedina
- . **Aguiar e Silva, Vítor Manuel de** (1984⁶). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina
- . **Aguiar e Silva, Vítor Manuel de** (1989a). *O texto literário e o ensino da Língua Materna*. In Actas do Congresso sobre Investigação e Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação
- . **Aguiar e Silva, Vítor Manuel de** (1989b). *Língua materna e sucesso educativo*. In Diacrítica (3-4). Braga: Centro de Estudos Portugueses – UM
- . **Almeida, Onésimo Teotónio** *A Pátria da língua – de Pessoa e de cada qual*. In Revista da Faculdade de Letras, nº 21-22 – 5ª Série, 1996/1997, pp. 15-21, acedido em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio59.htm>
- . **Amor, Emília** (1993). *Repensar a Didáctica*. In Comunicações em mesa redonda. Lisboa: IV^e Colloque National de l'AIPELF/AFIRSE. pp. 71-81
- . **Arribas, Jesús & Yagüe, Galo** (1994). *El currículo del área de lengua, ESO*. Madrid: Instrumenta Ediciones
- . **Bakhtine, Mikhaïl** (1987). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, pp.237-238
- . **Baptista, Fernando Paulo** (1982). *Para a produção de um «novo discurso pedagógico» no processo de ensino/aprendizagem da língua materna*. In Palavras. (1983) Revista da Associação dos Professores de Português (4,5,6). Lisboa: APP. pp.182-202
- . **Baptista, Fernando Paulo** (1990). *O Tratamento Pré-Didáctico do Texto Linguístico e do Texto Literário: Pressupostos e Pré-Requisitos (Ou o Momento Problematizador, por Excelência, da Formação dos Professores de Português, Hoje)*. in Revista Portuguesa de Educação 3 (3). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho. pp. 63-81
- . **Bertrand, Denis & Ploquin, Françoise** (coord.). (1988). *Le Français Dans Le Monde – Littérature et Enseignement, la perspective du lecteur*. Paris: Hachette
- . **Beyer, Landon E.** (dir). (1989). *Critical reflexion and the culture of scholing: empowering teachers*. USA: Deaking University Press
- . **Blanco Fernandez, E. & Pacheco, J. A.** (1990). *A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores*. In Revista Portuguesa de Educação 3 (1). Braga: Instituto de Educação – UM. pp. 63-71
- . **Braibant, J.M.** (1997[1994]). *A descodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário*. In Grégoire, Jacques & Piérat, Bernadette (1997[1994]) *Avaliação dos Problemas de Leitura: Os Novos Modelos Teóricos e Suas Implicações Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 167-187
- . **Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glòria** (1997²). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó
- . **Castro, Rui Vieira de** (1998). *A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação*. In Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de (1998). Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas. Braga: Angelus Novus Editora, pp. 39-54
- . **Castro, Rui Vieira de** (1989). *A aula de português: um contexto especializado de comunicação*. In Sequeira, M. F. (org). (1989). O Ensino-aprendizagem do Português – Teoria e Práticas. Braga: U.M. pp. 13-29
- . **Castro, Rui Vieira de** (2007). *A Reconfiguração Contemporânea da Identidade do Professor de Português: Tendências e Possibilidades*. In Reis, Carlos (org.) (2007) Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Lisboa: DGIDC, pp 127-139
- . **Chall, Jeanne S.** (1987). *Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning*. In McKeown & Curtis (eds.). (1987). The Nature Of Vocabulary Acquisition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 7-17
- . **Coelho, Jacinto do Prado** (1976). *Ao Contrário de Penélope*. Amadora: Livraria Bertrand
- . **Coseriu, Eugenio** (1977). *El Hombre Y Su Lenguaje – Estudios de Teoría Y Metodología Lingüística*. Madrid: Editorial Gredos
- . **Coseriu, Eugenio** (1978). *Gramática, Semántica, Universales – Estudios de Lingüística Funcional*. Madrid: Editorial Gredos

-
- . **Curtis, Mary E.** (1987). *Vocabulary Testing and Vocabulary Instruction*. In McKeown & Curtis (ed.). (1987). The Nature Of Vocabulary Acquisition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 37-51
 - . **Day, Christopher** (1992). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela, Albano & Nóvoa, António (org.) (1992). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Col. Educa-currículo. Lisboa: Educa. pp. 89-104
 - . **Eco, Umberto** (1983 [1979]). *Leitura do Texto Literário – Lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença
 - . **Eco, Umberto** (1984). *Conceito de texto*. São Paulo: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos
 - . **Eco, Umberto** (1991⁵). *Tratado de Semiotica General* (trad. orig. por Carlos Manzano, 1976 *A Theory of Semiotics*). Barcelona: Editorial Lumen
 - . **Ellis, Nick** (1996). *Vocabulary Acquisition: Psychological Perspectives*. *The Language Teacher*. 19:2, 12-16. Reimpresso por *Vocabulary Acquisition Research Group* da Universidade de Wales (Swansea). <http://swan.ac.uk/cals/vlibrary/ne95a.html>
 - . **Estrela, Albano & Nóvoa, António** (org.). (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Col. Educa-currículo. Lisboa: Educa
 - . **Ferreira, Vergílio** (1978). *Invocação ao meu corpo*. Lisboa: Livraria Bertrand
 - . **Fonseca, Fernanda Irene** (1986). *Competência narrativa e ensino da língua materna*. In AAVV (1986). Palavras. (9) Revista da Associação dos Professores de Português. Lisboa: APP, pp.6-10
 - . **Fonseca, Fernanda Irene** (1987). *Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos*. In Fonseca, F.I. (1994). Gramática e Pragmática Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora, pp.117-131
 - . **Fonseca, Fernanda Irene** (1994). *Gramática e Pragmática Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora
 - . **Fonseca, Joaquim** (1992). *Linguística e Texto/Discurso – Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: ICALP – Ministério da Educação
 - . **Gadamer, Hans-Georg** (1977). *Verdad y Metodo — Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ed. Sígueme. (trad. do original *Wahrheit und Methode* [1975⁴]. A/c Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito)
 - . **Galisson, Robert & Coste, Daniel** (dir.) (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues* Paris: Hachette
 - . **Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.** (1989³) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria
 - . **Gomes, Álvaro** (1987). *Erro ortográfico: entropia, morfogénese ou homeorrese?* Tese de "Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade em Ensino da Língua Portuguesa, Universidade do Minho
 - . **Gomes, Álvaro** (1990). *Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de Português – Língua Materna*. In Revista Portuguesa de Educação 3 (3). Braga: Instituto de Educação – U.M. pp. 45-49
 - . **Gomes, Álvaro** (1998). *Por uma Genealogia/Arqueologia das Ciências da Educação: Ensaio de Metadidáctica, fundamentante da Aula de Língua Materna*. Tese de Doutoramento em Educação – Especialidade de Metodologia do Ensino do Português. Universidade do Minho
 - . **Grégoire, Jacques & Piérat, Bernadette** (1997[1994]) *Avaliação dos Problemas de Leitura: Os Novos Modelos Teóricos e Suas Implicações Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas
 - . **Halliday, Michael A.K.** (1979). *Language as social semiotic – The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold
 - . **Humboldt, Wilhelm** (1990 [1836]). *Sobre La Diversidad De La Estructura Del Lenguaje Humano Y Su Influencia Sobre El Desarrollo Espiritual De La Humanidad* (trad. orig. por Ana Agud, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*). Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC & Anthropos Editorial del Hombre
 - . **Hymes, Dell H.** (1984). *Vers La Compétence De Communication*. Paris: Hattier-Credif
 - . **Inchaurrealde, Carlos & Vázquez, Ignacio** (ed.) (2000). *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Saragoça: Mira Editores

-
- . **Iriarte Sanromán, Álvaro** (2001) *A Unidade Lexicográfica. Palavras, Colocações, Frasemas, Pragmatemas*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho
 - . **Jensen, Klaus B.** (1995). *The Social Semiotics of Mass Communication*. London: Sage
 - . **Jones, Beau F., Palinscar, Annemarie S., Ogle, Donna, & Carr, Eileen** (1995 [1987]) *Estratégias para ensinar a aprender: un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
 - . **Labov, William** (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press
 - . **Lepschy, Giulio** (1984^a). *Língua/Fala*. In Enc. EINAUDI – Linguagem/Enunciação (2). Lisboa: INCM/Einaudi, pp. 71-82
 - . **Lepschy, Giulio** (1984^b). *Léxico*. In Enc. EINAUDI – Linguagem/Enunciação (2). Lisboa: INCM/Einaudi, pp. 156-178
 - . **Liu, Wei** (2005), *Design of Text-based Questions from the Study of Typology of Questions*, acessado em <http://www.linguist.org.cn/doc/su200505/su20050504.pdf>
 - . **Lotman, Iuri** (1975). *Tesi sull'«Arte come sistema secondario di modellizzazione»*. In Lotman, Iuri M. & Uspenskij, Boris A. (1975). *Semiotica e Cultura*. Milão: Riccardo Ricciardi Editore
 - . **Lotman, Iuri M. & Uspenskij, Boris A.**, (1981[1971]). *Sobre o mecanismo semiótico da cultura*. In Lotman, Iuri M. & Uspenskij, Boris A., Ivanov, V. (1981). *Ensaio de Semiotica Soviética*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 37-65
 - . **Lotman, Iuri M. & Uspenskij, Boris A., Ivanov, V.** (1981). *Ensaio de Semiotica Soviética*. Lisboa: Livros Horizonte
 - . **Lotman, Iuri M. & Uspenskij, Boris A.** (1975). *Semiotica e Cultura*. Milão: Riccardo Ricciardi Editore
 - . **Lotman, Iuri M.** (1998). *La Semiosfera II – Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Ediciones Cátedra
 - . **Lyons, John** (1980). *Semântica – I*. (trad. do original *Semantics*. [1977] A/c Wanda Ramos) Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes
 - . **Lytle, Susan L. & Cochran-Smith, Marilyn** (1992). *Teacher research as a way of knowing*. Harvard Educational Review, 62(4), pp. 447-474
 - . **Mateus, M. Helena Mira, Brito, Ana M., Duarte, Inês, S., & Faria, Isabel H.** (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina
 - . **McKeown, Margaret G. & Curtis, Mary E.** (eds.). (1987). *The Nature Of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
 - . **Meara, Paul** (1996). *The Vocabulary Knowledge Framework*. Acessado em <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf>
 - . **Medina Padilla, Arturo** (1988). *Didáctica de la Literatura*. In **Padriño, J. G.g & Medina, A.** (dir.). (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Ediciones Anaya, pp. 512-534
 - . **Morris, Charles** (1971). *Writings on The General Theory of Signs*. The Hague/Paris: Mouton
 - . **Nagy, William E. & Herman, Patricia A.** (1987). *Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction*. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 19-35
 - . **Nagy, William E.** (1998⁹). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Urbana-Champaign, Illinois: copub. ERIC/NCTE/IRA
 - . **Nation, I.S.P.** (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers
 - . **Nóvoa, António** (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. In *Inovação* 4 (1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 63-76
 - . **Nóvoa, António** (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/IEP
 - . **Pacheco, José A.** (1985). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: U.M. - IEP
 - . **Padriño, J. G. & Medina, A.** (dir.). (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Ediciones Anaya
 - . **Pastora Herrero, J. F.** (1990). *El Vocabulario como Agente de Aprendizaje*. Madrid: La Muralla
 - . **Pereira, J. C. Seabra** (1992). *Para (Re)Definir e Ensinar Literatura*. In AAVV (1992). *Máthesis* (1). Viseu: Universidade Católica Portuguesa – CRV. pp. 171-191

-
- . **Pérez Gómez, A.I.** (1989). *Modelos Contemporaneos de Evaluacion*. In Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1989³) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria, pp. 426-466
 - . **Peytard, Jean** (1988) *Des usages de la littérature en classe de langue*. In Bertrand, Denis & Ploquin, Françoise (coord.). (1988). *Le Français Dans Le Monde – Littérature et Enseignement, la perspective du lecteur*. Paris: Hachette, pp. 8-17
 - . **Picoche, Jacqueline** (1977). *Précis de lexicologie française*. Paris: Ed. Fernand Nathan
 - . **Queiroz, Eça de** (s/d). *Os Maias – Episódios da Vida Romântica*. Lisboa: Edição «Livros do Brasil»
 - . **Read, John** (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP
 - . **Richards, JC.** (1976). *The role of vocabulary teaching*. *TESOL Quarterly* 10,1(1976), 77-89
 - . **Ricoeur, Paul** (1972). «Langage (Philosophies du)». In *Encyclopaedia Universalis* 13, p. 438
 - . **Romei, Piero** (1995). *Autonomia e Progettualità – La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia Editrice
 - . **Ruddell, Martha** (1994). *Comprehension of text structures*. In Ruddell, Robert B., Ruddell, Martha R., Singer, Harry *Theoretical models and processes of reading*. (1994) Newark, Del.: International Reading Association, pp.414-447
 - . **Santos, Odete** (1988). *O Português na escola, hoje*. Lisboa: Caminho
 - . **Schmitt, Norbert** (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP
 - . **Schoenbach, Ruth, Greenleaf, Cynthia L., Cziko, Christine, & Hurwitz, Lori** (1999). *Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 17-42.
 - . **Segre, Cesare** (1977). *Semiotica, storia e cultura*. Pádua: Liviana Editrice
 - . **Sequeira, Maria de Fátima** (1991). *O Papel das Didáticas da Língua e da Literatura na Formação de Professores de Português*. In *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: U.A. pp. 351-356
 - . **Sequeira, Maria de Fátima** (1997). *Evolução da Didáctica/Metodologia do Ensino do Português no quadro curricular da Formação de Professores*. Manuscrito não publicado
 - . **Sequeira, Maria de Fátima** (org) (1989). *O Ensino-aprendizagem do Português – Teoria e Práticas*. Braga: U.M.
 - . **Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de** (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Rio Tinto: Edições ASA
 - . **Tavares, José** (1990). *Formação Contínua dos Professores e Investigação*. In *Revista Portuguesa de Educação* 3 (1). Braga: Instituto de Educação – UM. pp. 3-13
 - . **Vieira, Flávia** (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Coleção Em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.
 - . **Vilela, Mário** (1995). *Léxico e Gramática*. Coimbra: Almedina

Anexos (1 a 6)

Anexo 1: Relatório crítico de actividade

Programa didáctico no âmbito da dissertação de mestrado da docente Rosa Amaral



RELATÓRIO CRÍTICO

Na sequência da função enquanto professores-observadores-avaliadores, apresenta-se o seguinte relatório que tem por finalidade não só proceder à enumeração dos diferentes aspectos mais relevantes desenvolvido pela docente-investigadora Rosa Amaral, bem como reflectir criticamente sobre todo este trabalho que envolveu uma equipa de três docentes e alunos sedentos por participar nesta atractiva experiência no âmbito desta observação/avaliação e aprendizagem.

Antes de mais, decidimos de imediato aceitar o convite da colega Rosa Amaral, não só pelo facto deste abrir oportunidades a novas experiências, nomeadamente no ensino secundário, como também por o considerarmos aprazível, enriquecedor, potenciando um intercâmbio de conhecimentos, métodos e práticas de abordagem / actuação, sobretudo na área em estudo “relação entre conhecimento de vocabulário e compreensão da leitura de um texto literário”.

No primeiro encontro, a equipa de docentes, após a leitura prévia de um fragmento informativo intitulado “As actividades de leitura na sala de aula” sobre os pressupostos teóricos que sustentavam este projecto, debruçou-se sobre o significado de cada indicador. A docente-investigadora Rosa Amaral apresentou exemplos práticos a partir da colocação de situações-problema e houve uma auscultação dos membros da equipa de modo a encontrar estratégias comuns de resolução. Seguidamente foi entregue pela referida docente a planificação das três aulas que consistiu na análise e interpretação de excertos dos capítulos I e XVIII de “Os Maias”, bem como a grelha de observação criada em Excel, em suporte de papel, na qual se enumeravam os diferentes indicadores. Para a sua avaliação foi ainda descrito com rigor o que se pretendia em cada um dos respectivos itens, bem como a escala de um a três dos níveis / classificação a atribuir. Deste modo, a equipa de docentes certificava-se de os três intervenientes estariam bem enquadrados para poderem fazer uma avaliação eficiente e criteriosa, tendo-se, nomeadamente procedido a alguns reajustes, de modo a facilitar o manuseamento da referida grelha.

Foram calendarizadas três sessões de trabalho prévio, de noventa minutos cada uma, para se proceder à entrega do material necessário, troca de ideias e sugestões, e reflexão acerca do trabalho desenvolvido na aula precedente com os alunos.

Em cada aula, antes da chegada dos alunos, era feita a preparação da aula de aula, que consistia na colocação de uma câmara de filmar num lugar oportuno (considerou-se uma forma de dissipar dúvidas), na colocação em local estratégico dos professores-observadores-avaliadores, a quem foram disponibilizados dois computadores portáteis para poderem fazer uso da grelha de observação em Excel informatizada, de modo a proceder aos registos de avaliação em tempo real. Distribuíram-se ainda os alunos por seis grupos de trabalho dentro da sala de aula, de modo a que os professores-observadores-avaliadores tivessem uma visão abrangente da turma.

Inicialmente o facto de os alunos não serem conhecidos pelos professores-observadores-avaliadores suscitou alguma dificuldade no processo, no entanto, esta foi colmatada com a identificação presencial de cada grupo e com a gestão da aula de modo a que as intervenções fossem feitas de uma forma organizada e ordenada.

Sentiu-se, essencialmente na primeira aula, algum constrangimento por parte dos alunos pelo facto de estarem a ser filmados, atitude essa que rapidamente se alterou, destacando-se um positivo envolvimento entusiástico na execução das tarefas e

Programa didáctico no âmbito da dissertação de mestrado da docente Rosa Amaral

simultaneamente na sua participação, o que levava a nem sempre se poder cumprir com a planificação traçada, visto o elevado nível de algumas intervenções por parte de determinados alunos / grupos, desencadear outras possíveis respostas tão sabiamente aproveitadas e exploradas pela docente-investigadora Rosa Amaral.

Face ao exposto faz-se um balanço francamente positivo deste projecto: os alunos possibilitaram a avaliação de todos os indicadores, de nível três, na sua maioria, mesmo que em diferentes tarefas. Há ainda a realçar o facto de, na última aula, não só ter sido possível avaliar todos os indicadores previstos, confirmando-se um percurso evolutivo do desempenho dos alunos, garantindo o nível três em todos os itens dos indicadores por parte dos dois professores-observadores-avaliadores.

Resta-nos, portanto, poder concluir que esta experiência foi muito positiva e decerto a repetir... sobretudo pelo desenvolvimento conjunto e pela prática enriquecedora em contributos de partilha de saberes, ideias, métodos. O acompanhamento deste projecto desenvolvido pela docente-investigadora Rosa Amaral possibilitou-nos, mais uma vez, discutir, reflectir, evoluir, crescer... Este projecto seria pertinente para uma prática comum e mais frequente, sendo de destacar a sua importância como metodologia da avaliação dos alunos e dos professores, no entanto, a realidade da gestão de tempo implicada no cumprimento dos programas torna-se uma das dificuldades.

Termina-se referindo que procuramos desempenhar com o máximo de rigor e com muito agrado esta tarefa que nos foi confiada, sentindo entre todos os intervenientes laços de união quer pessoais quer profissionais na busca eternamente insatisfeita de fazer melhor.

~~Nome do autor~~, 27 de Julho de 2007

Os professores-observadores-avaliadores,

~~Assinatura~~ ~~Assinatura~~
~~Nome do autor~~

Anexo 2: teste

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS

Sexo: _____ F M

Idade: _____

Classificação obtida no 1º Período em Português: _____

Nº: _____ Turma: _____

Recomendações:

- Lê com muita atenção o texto que se segue;
- Responde às questões só depois de leres com muita atenção o que te é pedido.

- 1 O almoço foi um espectáculo tão extraordinário que jamais o esqueci. E agora que o relembro neste Inverno em que escrevo, sinto-o ainda como a resposta melhor do meu irmão Tomás a tudo quanto eu lhe disse. Outras vezes almocei ou jantei em sua casa. Mas só este almoço do Natal me recorda como resumo e sinal das suas repetições. Na grande sala interior, uma extensa mesa (talvez duas ou três ligadas) brilhava com os talheres para doze comensais: nós, toda a tribo do Tomás, e ainda os sogros, com quem mal falei. Pouco depois abancava já a ranchada das crianças, incendiando toda a casa de um alarido infernal, batendo nos pratos com facas e garfos, esboçando rixas entre si. Isaura, tranquila, ultimava os preparativos, pedia sossego. Mas os garotos tinham a sua excitação, as suas queixas mútuas. Por fim, abancámos nós; e, distraídos ou surpresos, os garotos acalmaram. Mas, logo que se estabeleceram na novidade, recomeçaram em violenta diatribe. Gritavam, erguiam-se, apresentavam reclamações sempre aos berros, mobilizavam a atenção de Isaura, dos pais dela e por fim de minha mãe. No entanto, no meio desta balbúrdia, Tomás falava-me em voz baixa, como se tudo fosse silêncio. Ficara num dos topos, eu logo ao lado dele. Com uma violência crescente, os miúdos atiravam-se impropérios, amuavam, pondo o prato de lado, tinham exigências especiais, chorando com alarido, abandonavam a mesa e atiravam-se em correrias, esboçavam mesmo cenas de pancada. Entretanto, porém, Tomás ia comendo calmamente. Voltava-se para mim, apresentava uma ideia das que o iam percorrendo:
- 20 – Eu não sei bem qual é o teu problema. Nem como o dejas solucionar. Mas parece-me que o problema hoje é só um, e a gente, vê tu, anda tanto à trela que nem sequer nos é fácil inventar ou descobrir outras questões. Ora bem...
Um prato caiu no chão com fragor de estilhaços.
- 25 – ... Ora bem – continuou Tomás tranquilamente. – Se o problema é o da harmonia, eu sei que não há problema. E os problemas, aliás, não sendo nossa invenção, não tendo nascido em nós, em que medida não são o nosso passatempo? Tu dizes e eu também que tudo o que interessa à nossa vida é nossa criação: o teu problema criaste-o tu? Tens a certeza?
- 30 Era-me difícil falar no meio daquela algazarra. Eu mal ouvia Tomás; e um sorriso de ternura para a sua serenidade, para aquela impossível instalação na vida com o silêncio dos campos ou o estrépito das crianças, começava a abrir em mim e a desarmar-me. Tomás era de um mundo diferente. Mas somente a sua confissão de evidência harmoniosa me intrigava, me excitava. Teria ele atingido o cimo inverosímil que eu sonhava existir como limite indistinto da minha busca sufocante? Seria ele a prova concreta de que esse limite existia? Ter-lhe-ia *aparecido* a evidência da plenitude num mundo desértico, com rastros profundos de tantas vozes mortas?
- 35 – O meu problema – disse eu por fim – «criou-se-me», *porque o senti meu*. Que os outros mo iluminassem, pouco isso me importa.

Vergílio Ferreira, in *aparição* (pp. 152-154)

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS

1. Após teres lido todo o texto, vais completar a grelha que se segue:

Escolhe do texto e regista nos espaços em branco até três palavras para cada uma das indicações que te é dada em cada alínea.

Indicações → PALAVRAS ↘	a) palavras que gostes de dizer em voz alta	b) palavras que não gostes de dizer em voz alta	c) palavras que te façam lembrar algo agradável	d) palavras que te façam lembrar algo desagradável
Indicações → PALAVRAS ↘	e) palavras que te recordem um som que ouviste	f) palavras que te recordem um cheiro que sentiste	g) palavras que te recordem um sabor que provaste	h) palavras que te recordem algo que viste

2. Tem em atenção as palavras sublinhadas na frase que se segue e as respectivas entradas de dicionário antes de executares a tarefa que te é proposta.

«Na grande sala interior, uma extensa mesa (talvez duas ou três ligadas) brilhava com os talheres para doze comensais: nós, toda a tribo do Tomás, e ainda os sogros, com quem mal falei.»

comensal – s. m. e f. (Do lat. Medieval *commensalis*, de *mensa* 'mesa'). 1. Pessoa que come habitualmente à mesma mesa com outra ou várias outras. (...) 2. Pessoa que come frequentemente em casa alheia. (...) 3. *Zoologia*. Organismo que vive associado a um outro, de espécie diferente, sem lhe ser útil ou nocivo, ou que ocupa a mesma área e tem o mesmo regime alimentar. (...)

tribo – s. f. (Do lat. *Tribus*). 1. *Antropologia*. Grupo étnico unido pela língua, pelas tradições, pelos costumes..., vivendo em comunidade sob a autoridade de um chefe; forma primitiva de e rudimentar de sociedade. 2. Divisão em que se encontrava distribuído um povo em certas nações antigas. (...) 3. Grupo de famílias que partilham de um tronco comum; conjunto de clãs. (...) 4. *Religião*. Descendentes de cada um dos doze patriarcas judaicos, filhos de Jacob. 5. *Depreciativo*. *Familiar*. Família grande, numerosa. 6. *Depreciativo*. *Familiar*. Grupo de pessoas que têm alguma afinidade. 7. *Botânica*. Grupo taxionómico de categoria inferior à subfamília.

2.1. Tendo em consideração o sentido que cada uma das palavras apresenta no texto, transcreve a aceção do dicionário que te parece adequada, de entre as que acima estão registadas.

(i) **comensal**: _____

(ii) **tribo**: _____

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS

2.2. Explica por que razão seleccionaste essa acepção e não outra:

(i) **comensal:** _____

(ii) **tribo:** _____

3. Lê a frase dentro da caixa e a lista de sinónimos de cada uma das palavras numeradas.

Pouco depois (1)abancava já a (2)ranchada das crianças, incendiando toda a casa de um (3)alarido (4)infernai, batendo nos pratos com facas e garfos, (5)esboçando (6)rixas entre si.

(1) estabelecia-se – frequentava – iniciava – instalava-se – sentava-se

(2) grupo – magote – rancho

(3) algazarra – barulho – clamor – gritaria – lamentação – vozeria

(4) atroz – diabólico – horrendo – insuportável – medonho

(5) delineando – descrevendo – entrevendo – idealizando – iniciando

(6) brigas – contendas – desavenças – desordens – discórdias – disputas

3.1. Nos espaços em branco, vais colocar a palavra que julgas ser o sinónimo adequado da que surge no texto.

Pouco depois (1)_____ já (2)_____ das crianças, incendiando toda a casa de (3)_____, (4)_____, batendo nos pratos com _____ facas e _____ garfos, (5)_____ (6)_____ entre si.

3.2. Tem em atenção, agora, as palavras que escolheste como sinónimos de (1)abancava, (4)infernai, (6)rixas. Explica por que razão seleccionaste esse sinónimo e não outro dos da lista respectiva.

(1) **abancava:** _____

(4) **infernai:** _____

(6) **rixas:** _____

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS

4. No exercício que vais realizar, tens que escolher, de entre várias opções que te são dadas, apenas UMA.

4.1. Faz um círculo à volta da alínea que contém o significado mais próximo daquele que a palavra sublinhada te parece ter neste texto.

• (i) «logo que se estabeleceram na novidade» (l. 11)

- a. se acomodaram
- b. se fixaram
- c. se instalaram

• (ii) «mobilizavam a atenção de Isaura» (l. 13)

- a. activavam
- b. chamavam
- c. solicitavam

• (iii) «no meio desta balbúrdia» (l. 14)

- a. agitação
- b. confusão
- c. desordem

• (iv) «os miúdos atiravam-se impropérios» (l. 16)

- a. acusações
- b. injúrias
- c. vitupérios

• (v) «esboçavam mesmo cenas de pancada» (l. 17)

- a. deixavam entrever
- b. delineavam
- c. desenhavam

4.1.1. Tem em consideração, agora, as palavras que escolheste como significado mais próximo das palavras (i)estabeleceram-se, (ii)balbúrdia, (v)esboçavam. Explica por que razão seleccionaste esse significado e não outro dos apresentados.

(i) estabeleceram-se: _____

(iii) balbúrdia: _____

(v) esboçavam: _____

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS

5. Atenta na palavra destacada: «Era-me difícil falar no meio daquela **algazarra**».
- 5.1. Transcreve do texto outras palavras com as quais possas estabelecer qualquer tipo de relação de sentido com a palavra **algazarra**.

6. Tem em atenção as palavras sublinhadas na frase que se segue e as respectivas entradas de dicionário antes de executares a tarefa que te é proposta.

«Mas somente a sua confissão de evidência harmoniosa me intrigava, me excitava.»

evidência – s.f. 1. qualidade de evidente; 2. noção clara; 3. certeza manifesta

harmonioso – adj. 1. que tem harmonia; harmónico; 2. relativo a um todo em que as partes estão dispostas de forma ordenada ou equilibrada; proporcionado; 3. diz-se do som ou da combinação de sons agradável ao ouvido; 4. referente a um entendimento amigável e pacífico entre duas ou mais pessoas.

- 6.1. Considerando o sentido que as palavras apresentam no texto, transcreve a acepção do dicionário que te parece adequada, de entre as que acima estão registadas.

(i) **evidência**: _____

(ii) **harmoniosa**: _____

7. Repara nas palavras sublinhadas nas frases que se seguem.
- 7.1. Substitui as palavras/expressões sublinhadas por outras que entendas serem equivalentes, de maneira a manter-se o sentido do texto.

- (i) «a gente (...) anda tanto à trela» (l. 21)

- (ii) «Um prato caiu no chão com fragor de estilhaços» (l. 23)

- (iii) «Ter-lhe-ia aparecido a evidência da plenitude num mundo desértico (...)» (l. 35)

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS

8. Lê as frases dentro da caixa antes de executares as próximas tarefas.

– O meu problema – disse eu por fim – «criou-se-me», *porque o senti meu*. Que os outros mo iluminassem, pouco isso me importa.

8.1. Coloca por ordem nos espaços, consoante o seu significado esteja mais próximo ou mais distante da palavra do texto, as palavras que te são apresentadas em cada lista:

(i) criou-se-me

lista de palavras: alimentar-se; fundar-se; gerar-se; nascer; originar-se; produzir-se.

+ próximo					+ distante

(ii) senti

lista de palavras: adivinhar; apreciar; experimentar; compreender; reconhecer; verificar.

+ próximo					+ distante

(iii) iluminassem

lista de palavras: aconselhar; alumiar; clarificar; esclarecer; evidenciar; inspirar.

+ próximo					+ distante

8.1.1. Tem em consideração, agora, a ordem que escolheste para as palavras que te foram apresentadas na lista (i) criou-se-me. Explica por que razão as ordenaste dessa maneira e não de outra.

8.2. Regista palavras do texto com as quais possas estabelecer qualquer tipo de relação sentido com a palavra problema.

Anexo 3: tarefas (guião de aula)

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS
Programa didáctico – aulas 1 e 2 – 28 de Fevereiro e 7 de Março 2007

A – Análise e interpretação de «Os Maias», Eça de Queirós – Cap. I, pp. 17-18 [«Somente Afonso sentia que sua mulher não era feliz» até «Que podia ela fazer!...»]

TAREFAS/QUESTIONÁRIO (c/ algumas orientações)

1. Identificação das personagens do excerto – R: Afonso; M^a Eduarda Runa; Pedro; Pe Vasques.
2. Levantamento das palavras que nos permitem identificar (quem é?) M^a E. Runa nos 2 primeiros parágrafos – R: «sua mulher» (1^o); «senhora» (2^o);
3. Levantamento das palavras/expressões que nos permitem caracterizar (como é?) M^a E. Runa nos 2 primeiros parágrafos – R: (1^o) «não era feliz», «Pensativa e triste», «tossia sempre», «suspirava e ficava calada»; (2^o) «Pobre senhora», «A nostalgia (...) ia-a minando», «Verdadeira lisboeta, pequenina e trigueira», «sorrindo palidamente», «ódio surdo aquela terra de hereges e ao seu idioma bárbaro», «sempre arrepiada, abafada em peles», «olhando com pavor os céus fuscos ou a neve nas árvores», «o seu coração não estivera nunca ali, mas longe, em Lisboa», «devoção (...) sempre grande»
4. Relacionar características, referindo-as, a partir do levantamento. Por ex., características psicológicas, físicas, culturais, sociais.
5. Ter em atenção «ia-a minando».
 - a. Que palavra, nas proximidades na frase, se relaciona com a forma verbal sublinhada? R: «nostalgia»
 - b. Consultando o verbete de dicionário, qual a acepção mais próxima do significado que a palavra apresenta no texto? Porquê a escolha dessa acepção e não de outra?
6. Ter em atenção «olhando com pavor os céus fuscos ou a neve nas árvores».
 - a. Que palavra é chave nesta expressão, tendo em conta a caracterização da personagem? R: «pavor»
 - b. Porquê? R: verificar que tipo de justificações apresenta cada grupo para a escolha (se assenta em informação do texto, se as inferências partem de conhecimento exterior ao texto ou de vivências pessoais...);
 - c. Como se interpreta a relação que a personagem estabelece com os elementos naturais referidos? R: verificar que tipo de justificações apresenta cada grupo para a escolha (se assenta em informação do texto, se as inferências partem de conhecimento exterior ao texto ou de vivências pessoais...);
7. Ter em atenção «hostilidade ambiente». Substituir a expressão por outra equivalente, a partir de escolha de sinónimos.

[TPC – registo individual]

8. Ter em atenção «o encanto de uma conjuração católica».
 - a. Qual o significado de «conjuração»?
 - b. Como interpretar a expressão na totalidade?
9. Transcrever do texto outras palavras (nomes, adjectivos; verbos) com as quais se possa estabelecer qualquer tipo de relação de sentido com a palavra **devoção**. [TPC]
10. Ter em atenção o 3^o parágrafo.
 - a. Que informação se obtém a partir da leitura das 2 primeiras frases do parágrafo? R: Conflito entre marido e mulher quanto à educação do filho.
 - b. Que palavras justificam a resposta anterior?
 - c. Fazer o levantamento dos argumentos que sustentam a posição da mãe.
 - d. Fazer o levantamento dos argumentos que sustentam a posição do pai.

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO — SUPERVISÃO EM ENSINO DO PORTUGUÊS
Programa didáctico – 3ª aula – 16 Maio 2007

A – Análise e interpretação de «Os Maias», Eça de Queirós – Cap. XVIII (excertos)

TAREFAS/QUESTIONÁRIO (orientações)

p. 690: «Nos fins de 1886» até «para admirar Carlos e a sua "imutabilidade"»

1. «depois de um exílio de quase dez anos, resolvera vir ao velho Portugal, ver as árvores de Santa Olávia e as maravilhas da Avenida».
 - i. «exílio» PORQUÊ? «dez anos» RELATIVAMENTE A QUE DATA?
 - ii. «velho Portugal» COMO INTERPRETAM O ADJECTIVO *velho*?
 - iii. «Carlos e a sua "imutabilidade"» – Consultando o verbete de dicionário, qual a acepção mais próxima do significado que a palavra apresenta no texto? Porquê?
- b. Que outras referências este trecho (totalidade) faz recordar? Porquê?

[ANULADO EM AULA] – pp. 697-8: ~~«Estavam no Loreto; e Carlos parara, olhando» até «rente das mesmas ombreiras, com colarinhos à moda».~~

2. A partir do excerto, ter em atenção:
 - a. «velho coração da capital»: Que relações de sentido conseguem estabelecer?
 - b. «nada mudara»: que outras palavras/expressões podemos relacionar com esta ao longo do texto? A que conclusão(ões) podemos chegar?

pp. 701-704: «- Ora aí tens tu essa Avenida! Hem?...» até «Já não há nada genuíno neste miserável país, nem mesmo o pão que comemos» (com cortes na 703)

3. Levantamento das palavras/expressões que nos permitem identificar os elementos descritos nos 1º e 2º parágrafos. Justificar a escolha.
 - i. Ter em atenção «**catitismo domingueiro**». Substituir a expressão por outra equivalente, a partir de escolha de sinónimos. Justificar a escolha.
 - ii. Que palavra(s), nas proximidades na frase, se relaciona(m) com a expressão anterior? Porquê?

[TPC – registo escrito individual]

4. Ter em atenção as expressões «**toda uma geração nova e miúda**», «**mal acostumados àquele vasto espaço, a tanta luz, ao seu próprio chique**», «**aquela mocidade pálida**»: como as interpretam? Que relações de sentido conseguem estabelecer?
5. Relacionar elementos descritos, referindo-os, com a intenção do autor.
6. Que palavras consideram chave de modo a justificar a resposta anterior.
7. Transcrever do texto outras palavras (nomes, adjectivos, verbos, advérbios) com as quais se possa estabelecer qualquer tipo de relação de sentido com a palavra **Portugal**.

Anexo 4: quadro com escala

	Extrair informação	Interpretar	Reflectir e avaliar
3 (nível avanzado)	· Localiza, põe em sequência ou combina várias palavras do texto (enquanto todo), a partir de relações semânticas mais complexas, (nível elevado de inferência; nível elevado de conhecimento de vocabulário)	· Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário, ou para estabelecer relações semânticas mais complexas. Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades.	· Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto, lidando com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade).
2 (nível proficiente)	· Localiza e, em alguns casos, reconhece a relação entre palavras do texto, lidando com informação acessória. Infere que palavras são relevantes para a execução da tarefa (nível de inferência médio; nível médio de conhecimento de vocabulário).	· Usa um nível médio de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário, ou para estabelecer relações semânticas. Revela um domínio médio de conhecimento do vocabulário.	· Estabelece ligações ou faz comparações entre palavras do texto, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau médio de dificuldade).
1 (nível básico)	· Localiza palavras do texto, em que cada qual pode corresponder a vários critérios. Lida com informação acessória (nível de inferência baixo; nível baixo de conhecimento de vocabulário; vivências/experiências pessoais).	· Usa um nível baixo de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário, ou explica o significado de uma palavra ou expressão de baixo grau de dificuldade. Revela algum conhecimento de vocabulário.	· Estabelece ligações ou faz comparações entre palavras do texto, a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau baixo de dificuldade).

Anexo 5: dados relativos ao teste – questões 1., 5.1., 8.2.

Questão 1. - alíneas a) a h)

Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final	Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final
a)	espectáculo	6	b)	impropérios	4
	extraordinário	5		violência	4
	silêncio	5		balbúrdia	3
	Natal	3		harmonia	3
	sossego	3		problema	3
	crianças	2		algazarra	2
	harmonia	2		infernal	2
	mãe	2		reclamações	2
	Mundo	2		rixas	2
	ternura	2		serenidade	2
	violência	2		silêncio	2
	almoço	1		sufocante	2
	certeza	1		abancámos	1
	diatribe	1		diatribe	1
	difícil	1		erguiam-se	1
	estilhaços	1		esboçando	1
	infernal	1		espectáculo	1
	Inverno	1		estilhaços	1
	jamais	1		gritavam	1
	miúdos	1		indistinto	1
	pais	1		intrigava	1
	passatempo	1		inverosímil	1
	plenitude	1		mortas	1
	serenidade	1		não	1
	sorriso	1		pancada	1
	sorrisos	1		problemas	1
	tranquilamente	1		ranchada	1
				sogros	1
			sossego	1	
			talheres	1	
			ternura	1	
			violenta	1	
		50			55

Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final	Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final
c)	Natal	9	d)	violência	7
	crianças	6		Inverno	6
	almoço	5		infernal	5
	harmonia	4		pancada	5
	espectáculo	3		problema	5
	sorriso	3		alarido	4
	calmamente	2		balbúrdia	3
	garotos	2		problemas	3
	mãe	2		berros	2
	passatempo	2		confissão	2
	serenidade	2		mortas	2
	ternura	2		algazarra	1
	tranquilamente	2		chorando	1
	algazarra	1		correrias	1
	almocei	1		desértico	1
	brilhava	1		exigências	1
	escrevo	1		gritavam	1
	Inverno	1		impossível	1
	jamais esqueci	1		morta	1
	silêncio	1		queixas	1
	sossego	1	reclamações	1	
	surpresas	1	sufocante	1	
	tribo	1			
	vida	1			
		55			51

Do desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora no ensino e na aprendizagem do Português
Teoria e Prática

Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final	Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final
e)	berros 8	51	f)	almoço 10	47
	crianças 4			Natal 7	
	chorando 3			Inverno 5	
	estilhaços 3			jantar 3	
	silêncio 3			almoço de Natal 2	
	alarido 2			campos 2	
	Natal 2			incendiando 2	
	pratos 2			jantei 2	
	reclamações 2			comendo 1	
	alarido infernal 1			crianças 1	
	algazarra 1			desejas 1	
	balbúrdia 1			desértico 1	
	concreta 1			extensa mesa 1	
	correrias 1			mãe 1	
	especiais 1			mortas 1	
	espectáculo 1			mundo 1	
	excitação 1			prato 1	
	gente 1			pratos 1	
	gritava 1			preparativos 1	
	gritavam 1			senti 1	
	harmonia 1			talheres 1	
	limite 1			vida 1	
	profundo 1				
	serenidade 1				
	sossego 1				
	talheres 1				
	tribo 1				
	violência 1				
	violenta 1				
	voz 1				
	vozes 1				

Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final	Alínea	Palavras/Ocorrências	Total final
g)	almoço 8 Natal 7 garfos 4 jantei 3 pratos 3 talheres 3 almocei 2 comendo 2 bem 1 infernai 1 jantar 1 mal 1 pôr o prato de lado 1 prato 1 preparativos 1 sogros 1 sorriso 1	41	h)	violência 5 Natal 4 crianças 3 estilhaços 3 Inverno 3 sorriso 3 algazarra 2 brilhava 2 chorando 2 correrias 2 espectáculo 2 pancada 2 almoço de Natal 1 criação 1 especiais 1 exigências 1 facas 1 garfos 1 harmonia 1 mesa 1 prato 1 pratos 1 problema 1 serenidade 1 sufocante 1 temura 1 tranquilamente 1 tribo 1 vida 1	50

Questão 5.1. (registos totais)

gritar	1
gritaria	1
amuavam	1
invenção	1
batendo nos pratos com facas e garfos	1
meio	1
difícil	1
Natal	1
esboçando rixas entre si	1
problemas	1
algazarra	1
ranchada	1
crianças	1
sonhava	1
estilhaços	1
sorrisos	1
erguiam-se	1
sossego	1
violenta diatribe	1
tribo	1
impropérios	2
espectáculo	2
extraordinário	2
estrépito	2
queixas	2
chorando	2
violenta	2
alarido infernal	2
batendo	3
infernal	3
reclamações	3
correrias	3
rixas	4
violência	5
pancada	6
diatribe	7
gritavam	8
berros	11
balbúrdia	14
excitação	14
alarido	15
Total	132

Questão 8.2. (registos totais)

alarido	3
algazarra	3
amuavam	3
balbúrdia	5
batendo	1
berros	1
busca	2
chorando	3
confissão	1
criação	1
criou-se-me	1
erguiam-se	1
evidência	1
excitação	1
exigências	1
garotos	1
gritavam	4
harmonia	2
iluminassem	1
importa	1
impropérios	1
incendiando	3
infernal	1
instalação	1
intrigava	1

invenção	1
Inverno	1
limite	1
mal	1
mortas	1
mundo	2
pancada	9
passatempo	2
prova	1
queixas	5
questões	4
reclamações	8
resposta	1
rixas	2
sentí	1
silêncio	2
sogros	1
solucionar	3
sufocando	1
sufocante	1
surpresos	1
vida	1
violência	4
violenta	3
Total	101

Anexo 6: dados relativos ao programa pedagógico-didático de intervenção – competências/tarefas/aulas 1, 2 e 3

Extrair Informação

1ª aula

· 1ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
1. extrair e recuperar informação												
Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

· 2ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
1. extrair e recuperar informação												
Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;	3	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3

· 3ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
1. extrair e recuperar informação												
Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	2
Identifica palavras-chave;	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3

2ª aula

· 5ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
1. extrair e recuperar informação												
Põe em sequência ou combina palavras do texto;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece a aceção de entrada de dicionário mais próxima do sentido do texto;	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Localiza palavras do texto (enquanto todo), a partir de relações semânticas complexas;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica palavras-chave;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

6ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
1. extrair e recuperar informação												
Identifica palavras-chave;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

3ª aula

1ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
1. extrair e recuperar informação												
Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Reconhece a acepção de entrada de dicionário mais próxima do sentido do texto;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de significação de palavras em determinado contexto do texto	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3

2ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
1. extrair e recuperar informação												
Reproduz informação do texto (utiliza as palavras adequadas) ajustada à tarefa;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Põe em sequência ou combina palavras do texto;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Localiza palavras do texto (enquanto todo), a partir de relações semânticas complexas;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identifica palavras-chave;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Interpretar

1ª aula

2ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Compreensão literal:												
Selecciona informação;	2	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1

3ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Compreensão literal:												
Analisa informação;	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Selecciona informação;	NO	2	3	3	NO	2	3	2	3	3	3	2

4ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Compreensão literal:												
Relaciona informação;	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reorganização:												
Reorganiza informação;	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3

2ª aula

5ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Compreensão literal:												
Analisa informação;	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3
Relaciona informação;	2	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3
Inferência:												
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário;	2	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2

6ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;	2	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3
Compreensão literal:												
Relaciona informação;	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
Inferência:												
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário;	2	3	3	3	3	3	NO	3	NO	3	1	2
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;	NO	3	NO	2	3	3	2	3	3	3	1	2
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3

7ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia...);	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Compreensão literal:												
Relaciona informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reorganização:												
Organiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

3ª aula

1ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
Compreensão literal:												
Analisa informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Relaciona informação;	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Reorganização:												
Sintetiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Organiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reorganiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Inferência:												
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e/ou aplicar vocabulário;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3

2ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
2. interpretar												
Conhecimento do vocabulário:												
Revela um domínio elevado de conhecimento do vocabulário, lidando com ambiguidades;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estabelece relações semânticas mais complexas (sentido denotativo/conotativo; sinonímia/antonímia; simbologia,...);	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Compreensão literal:												
Analisa informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Selecciona informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Relaciona informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Reorganização:												
Reorganiza informação;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Inferência:												
Usa um nível elevado de inferência baseada no texto para compreender e aplicar vocabulário;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Recorre a quadros intertextuais e culturais ;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Formula hipóteses de leitura com base em conhecimentos e experiências pessoais;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Recorre a vivência(s)/experiência(s) pessoal(ais) e/ou a conhecimento(s) exterior(es) ao texto para resolver problemas de compreensão do texto	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Reflectir e avaliar

1ª aula

4ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3

2ª aula

6ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	2	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3	NO	3

3ª aula

1ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3

2ª tarefa

Indicadores:	E-G1	J-G1	E-G2	J-G2	E-G3	J-G3	E-G4	J-G4	E-G5	J-G5	E-G6	J-G6
3. reflectir e avaliar												
Coloca e avalia hipóteses de relações semânticas entre palavras ou expressões do texto;	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lida com a vivência/experiência pessoal, conhecimento(s) exterior(es) ao texto e palavra(s) seleccionada(s) especificamente para a execução da tarefa (grau elevado de dificuldade)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Compara informação e ideias do texto com base em conhecimentos e experiências pessoais	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3