

Compreender para ler. Ler para compreender. Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tânia Filipa Moniz Fernandes

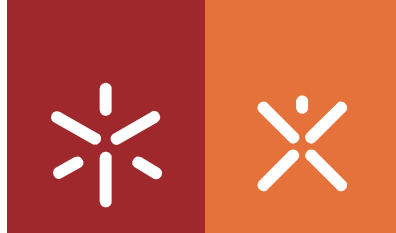


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Filipa Moniz Fernandes

Compreender para ler. Ler para compreender. Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Tânia Filipa Moniz Fernandes

**Compreender para ler. Ler para compreender.
Um programa de ensino e intervenção em
compreensão da leitura para o 2.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico.**

Tese de Doutoramento em Ciências de Educação

Especialidade de Psicologia de Educação

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana
e da

Professora Doutora Irene Maria Dias Cadime

agosto de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Chegando ao final desta caminhada, sinto-me verdadeiramente realizada porque vejo-me no culminar máximo de um sonho. Gostaria de agradecer a algumas pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta, para tornar este sonho uma realidade.

O primeiro agradecimento é dirigido à minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana que, com a sua enorme competência e riqueza de saberes se mostrou disponível para me orientar cientificamente desde o primeiro momento. Apesar da distância, agradeço o carinho e amabilidade e o inestimável apoio, as sugestões que teceu, contribuindo para a qualidade e rigor científico desta tese e para a compreensão da complexidade inerente à compreensão da leitura.

À Professora Doutora Irene Maria Dias Cadime, minha segunda orientadora, agradeço as sugestões e as palavras de incentivo na fase terminal deste estudo.

Um especial obrigado a todas as psicólogas, às professoras, aos diretores e encarregados de educação que aceitaram colaborar comigo neste estudo.

Quero agradecer, igualmente, ao José, pelo incentivo durante todo o percurso e pela colaboração na construção dos fantoches da *Família Compreensão*. Expresso a minha gratidão à Natalie pela ajuda na análise e tratamento de dados do *SPSS*.

À minha irmã, Delina Fernandes, agradeço pelas palavras de incentivo, pela troca de impressões, pela força e apoio incondicional.

Às minhas sobrinhas e ao meu irmão, Salvador Fernandes agradeço a compreensão pelos momentos da minha ausência, pois concentrei-me em busca de um sonho.

O maior e mais profundo agradecimento é dirigido à minha mãe. Agradeço pela motivação, apoio, e, acima de tudo, pelo amor incondicional, acreditando que eu consigo alcançar tudo o que me proponho realizar.

A todos os que aqui não foram mencionados nominalmente, mas que sabem que ocupam um cantinho muito especial no meu coração, expresso o meu enorme, sincero e infindável voto de gratidão!

Não poderia finalizar sem endereçar um agradecimento único e especial às crianças, pois sem elas esta investigação não teria brilho, cor e razão de ser.

A todos vós, um Bem-hajam!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Compreender para ler. Ler para compreender. Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

Existem, atualmente, em Portugal, dois programas estruturados de promoção da compreensão da leitura, dirigidos a alunos entre o 3.º e o 6.º anos de escolaridade. Contudo, verificou-se, não só a nível nacional, mas também a nível internacional, uma escassez de programas de ensino explícito da compreensão, destinados aos anos de escolaridade antecedentes. Neste sentido, considerou-se importante desenvolver um programa para o 2.º ano de escolaridade e analisar o impacto da sua implementação. Os objetivos centrais deste programa «*Compreender para ler, ler para compreender*» são promover o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral, promover o desenvolvimento da compreensão da leitura e da metacompreensão. É constituído por 29 sequências didáticas, administradas em sessões semanais, com uma duração que varia entre 45 e 60 minutos, e está organizado em duas partes: modalidade oral e de leitura.

No estudo empírico participaram 90 alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, oriundos de quatro escolas do concelho do Funchal – Região Autónoma da Madeira. Cinquenta alunos integraram o Grupo Experimental (GE) e 40 alunos integraram o Grupo de Controlo (GC). Foi utilizado um desenho de investigação quasi-experimental, com pré e pós-teste. Os participantes foram avaliados com recurso às provas: i) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1947 adaptação de Simões, 2000); ii) Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997); iii) TLP - Teste de leitura de palavras (Ribeiro, Viana, Santos, Cadime, Chaves-Sousa, Vale, & Spinillo, 2014); iv) Teste de avaliação da compreensão da leitura ACL 1 e ACL 2 (Català, Català, Molina & Monclús, 2001, adaptação de Mendonça, 2008).

Os resultados deste estudo demonstram, os efeitos positivos de um programa estruturado de ensino explícito da compreensão da leitura e sugerem que tais efeitos podem ser obtidos mesmo em anos iniciais de alfabetização. Estes resultados sugerem também que os efeitos deste tipo de programas não se cingem à compreensão da leitura, mas que se estendem à compreensão oral e à leitura de palavras.

Palavras-chave: Compreensão da leitura; ensino explícito; leitura; programa de intervenção.

Understand to read. Read to understand. A teaching and intervention program in reading comprehension for the 2nd grade of the elementary school

Abstract

There are currently two structured programs in Portugal to promote reading comprehension aimed at students between the 3rd and 6th grades. However, there was a scarcity, not only at the national level, but also at the international level, of programs of explicit techniques of understanding, intended for previous years of school. In this sense, it was considered important to develop a program for 2nd grade and to analyze the impact of its implementation. The central objectives of this program “*Understand to read. Read to understand*” are to promote the development of oral language comprehension, to promote the development of reading comprehension and meta-comprehension. It consists of 29 didactic sequences, with a duration that varies between 45 and 60 minutes, once a week and it is organized in two parts: oral mode and reading mode.

In the empirical study, 90 students from the 2nd grade of the elementary school participated, coming from four schools in the municipality of Funchal- Autonomous Region of Madeira. Fifty students were part of the Experimental Group (GE) and 40 students were part of the Control Group (GC). A quasi-experimental research design was used, with pre and post-test. The participants were evaluated using the tests: i) Raven’s Colored Progressive Matrices (Raven, 1947 adaptation by Simões, 2000), ii) Assessment of Oral Language (Sim-Sim, 1997); iii) TLP- Word reading test (Ribeiro, Viana, Santos, Cadime, Chaves- Sousa, Vale, & Spinillo, 2014); iv) Assessment test of reading comprehension ACL1 and ACL2 (Català, Català, Molina & Monclús, 2001, adaptation by Mendonça, 2008).

These results of this study demonstrate the positive effects of a structured program of explicit teaching of reading comprehension and suggest that such effects can be obtained even in early years of literacy. These results also suggest that the effects of these types of programs are not limited to reading comprehension, but that they extend to oral comprehension and word reading.

Keywords: Explicit teaching; intervention program; reading; reading comprehension.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I. Compreensão da Leitura: definição do conceito e avaliação	3
1.1. Introdução	3
1.2. Leitura: definição do conceito	10
1.3. O Modelo Simples de Leitura	13
1.4. Estratégias para o Ensino da Compreensão da Leitura	28
1.5. Síntese	31
Capítulo II. Os programas de intervenção na compreensão da leitura	33
2.1. Introdução	33
2.2. Método	33
2.3. Descrição dos Programas	34
2.4. Síntese dos Programas de Intervenção	78
Capítulo III. Racional teórico do Programa de Compreensão da Leitura	87
3.1. Introdução	87
3.2. Organização do Programa	88
3.3. Operacionalização	93
3.4. Documentos Oficiais em Vigor	95
3.5. Descrição do Programa de Compreensão de Leitura	96
3.6. Síntese	100
Capítulo IV. Avaliação dos efeitos do programa “ Compreender para ler. Ler para Compreender” ...	102
4.1. Introdução	102
4.2. Objetivos e Hipóteses	102
4.3. Amostra	103
4.4. Instrumentos	105

4.5. Procedimentos	108
4.6. Resultados	110
4.7. Discussão dos Resultados	120
Capítulo V. Conclusão e considerações Finais	126
Referências bibliográficas	131
ANEXO I. Artigos sobre programas de leitura.....	150
ANEXO II. Família Compreensão	154
ANEXO III. Frequência de palavras para os textos utilizados	159
ANEXO IV. Fotografias dos fantoches da <i>Família Compreensão</i>	191
ANEXO V. Descrição da aplicação do programa.....	192
ANEXO VI. Programa " Compreender para ler. Ler para compreender ". Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	214

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Sistematização das Estratégias Dirigidas para o Ensino da Compreensão nos Três Momentos de Leitura (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017)	29
Tabela 2. Formulação de Perguntas de Compreensão Leitora Orientadas para o Produto e para o Processo (Viana et al., 2010, p. 7)	31
Tabela 3. Síntese da Revisão dos Programas de Intervenção	65
Tabela 4. Textos e Perguntas do Programa de Compreensão da Leitura	90
Tabela 5. Vantagens e Desvantagens dos Tipos de Tarefas	95
Tabela 6. Número de Tarefas por Sessão	98
Tabela 7. Número de Participantes por Grupo	103
Tabela 8. Frequências, Percentagens e Testes Comparativos entre Grupos (Qui-Quadrado) para o Género	104
Tabela 9. Médias, Desvios Padrões e Testes Comparativos entre Grupos (T-Student) para a Idade e para os Resultados nas Matrizes Progressivas de Raven	104
Tabela 10. Análise de Normalidade dos Resultados no Pré-teste	111
Tabela 11. Médias e Desvios Padrões dos Resultados do Pré-teste e Testes Comparativos (T-Student)	112
Tabela 12. Médias e Desvios padrões dos Resultados do Pré-teste e Testes Comparativos (U de Mann-Whitney)	112
Tabela 13. Análise de Normalidade dos Resultados de Pós-teste	113
Tabela 14. Testes de Levene dos Resultados de Pós-teste	114
Tabela 15. Médias e Desvios-Padrão do Pós-teste e Resultados das Análises de Variâncias (ANOVA) mista para o Teste de Linguagem Oral	115
Tabela 16. Médias e Desvios Padrões do Pós-teste e Resultados do Teste das Diferenças (U de Mann-Whitney) na Mudança da Linha Base	118
Tabela 17. Médias e Desvios Padrões do Pós-Teste e Resultados dos Testes de T- Student para a Compreensão da Leitura	119

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo simples de leitura (Gough & Tunmer, 1986, p. 7).....	13
<i>Figura 2.</i> Processos de leitura e as suas componentes (Giasson, 2000, p.32).....	23
<i>Figura 3.</i> Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável “Definição Verbal” para cada um dos grupos em estudo.	116
<i>Figura 4.</i> Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável “Estruturas complexas” para cada um dos grupos em estudo.....	116
<i>Figura 5.</i> Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável “Completamento de frases” para cada um dos grupos em estudo.	117
<i>Figura 6.</i> Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável “Reflexão morfossintática” para cada um dos grupos em estudo.....	117
<i>Figura 7.</i> Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável “Leitura de Palavras” para cada um dos grupos em estudo.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACL – Avaliação da Compreensão Leitora

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GC – Grupo Controlo

GE – Grupo Experimental

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

MEC – Ministério de Educação e Ciência

MSL – Modelo Simples de Leitura

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

PISA – Program for International Student Assessment

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SVR – Simple View of Reading

TLP – Teste de Leitura de Palavras

“ Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer.

“ Erotizada”- sim, erotizada!- pelas delícias da leitura ouvida, a criança volta-se para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los- porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro!”

(Rubem Alves, 2004, p. 18)

INTRODUÇÃO

A pertinência da compreensão da leitura é temática consensual na área da literacia. Os resultados dos estudos nacionais e internacionais ajudam a compreender a origem das dificuldades dos alunos na área do Português. O insucesso escolar nesta área prende-se, maioritariamente, com dificuldades em termos da leitura compreensiva. Atendendo a este panorama é possível e desejável uma melhoria neste âmbito, que se traduzirá no aumento do sucesso escolar dos alunos portugueses. Como tal, é imprescindível focalizar a atenção na compreensão da leitura, aplicando, em contexto de sala de aula, programas estruturados de ensino explícito e validados cientificamente, como, aliás, é preconizado no Decreto-lei nº 54 de 2018.

Dada a escassez de um programa de intervenção de ensino explícito de compreensão da leitura nos anos iniciais do 1.º ciclo, fase central para a aquisição da leitura, esta investigação procura dar resposta a esta necessidade, fomentando ludicamente estratégias cognitivas promotoras desta competência, através de atividades orientadas para a mudança a nível de comportamentos, competências ou atitudes.

Esta tese encontra-se organizada em cinco capítulos. O capítulo I centra-se na exploração do conceito de compreensão e na relevância da sua promoção. Neste sentido, começa-se por realizar uma revisão dos resultados dos estudos internacionais *Internacional Association for the Evalution of Educational Achievement* – IEA (1989), *Program for International Student Assessment* – PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) e *Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS (2011, 2016), e dos estudos realizados a nível nacional (Provas de Aferição e Exames de Final de Ciclo), incluindo a Região Autónoma da Madeira. Esta revisão é centrada nos resultados obtidos pelos alunos nestas avaliações, que salientam a necessidade de um trabalho mais sistemático de promoção dos seus níveis de compreensão da leitura. De seguida, define-se a compreensão da leitura à luz da sua natureza construtivista e analisa-se o Modelo Simples de Leitura, tendo em conta a relação entre os seus componentes: identificação das palavras escritas e compreensão da linguagem oral. Atendendo a que a compreensão da leitura é uma atividade complexa que envolve processos cognitivos põem-se em relevo os cinco tipos de processos envolvidos, enunciados por Giasson (2000). Contudo, a compreensão da leitura não se desenvolve naturalmente, pelo que é imperioso o ensino explícito de estratégias. Como tal, enumeram-se estratégias passíveis de serem usadas antes, durante e após a leitura (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017), para uma promoção mais eficaz da compreensão.

No capítulo II descreve-se a revisão efetuada sobre programas de compreensão da leitura destinados a alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, utilizando-se os motores de busca *Scopus e Google*. Começa-se por indicar o método e os critérios de seleção utilizados na revisão e, de seguida, para cada um dos estudos que cumpre os critérios de inclusão, faz-se a descrição do público-alvo, do desenho do estudo, dos instrumentos de avaliação, da duração, das estratégias mais usadas e/ou mais eficazes, da organização, da aplicação, da garantia de fidelidade e dos principais resultados obtidos. Finaliza-se com uma síntese dos programas apresentados.

No capítulo III, aborda-se o racional do programa de promoção da compreensão da leitura desenvolvido no âmbito deste trabalho (*Compreender para ler. Ler para Compreender*), alicerçado nos documentos oficiais em vigor. Clarifica-se, ainda, a organização do programa, tendo em atenção a tipologia e extensão de textos, sua operacionalização e níveis de compreensão da leitura, realizando uma descrição sequenciada.

No capítulo IV, apresenta-se o estudo empírico efetuado, cujo objetivo foi testar os efeitos do programa. Descrevem-se os objetivos e as hipóteses de investigação, seguidos da descrição e justificação dos procedimentos metodológicos adotados. Descrevem-se os resultados obtidos e discutem-se os mesmos à luz da literatura mais relevante da área, salientando as suas implicações para a prática e para a teoria.

Por fim, o capítulo V é destinado às principais conclusões e considerações finais.

Capítulo I. Compreensão da Leitura: definição do conceito e avaliação

1.1. Introdução

O insucesso escolar, além de constituir um problema para o indivíduo que o experimenta, configura, na realidade, mais do que um problema individual (Pocinho, 2007), pois as suas dimensões sociais, políticas e económicas são evidentes. O problema está longe de ser especificamente português, conforme podemos confirmar nos Relatórios do *Program for International Student Assessment* (PISA, OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development, 2002, 2004, 2007, 2010, 2014, 2015, 2016).

Vários estudos realizados quer de âmbito internacional, quer de âmbito nacional têm mostrado, de forma clara, a existência de problemas significativos na compreensão da leitura nos alunos portugueses. Um dos primeiros estudos decorreu em 1989 sob a coordenação da *Internacional Association for the Evalution of Educational Achievement* (IEA) e envolveu os países da OECD. No que se refere a Portugal, os resultados obtidos mostraram que uma percentagem elevada dos alunos portugueses, mais concretamente ao nível do 4.º ano de escolaridade, apresentava dificuldades acentuadas na compreensão da leitura. Os seus resultados eram piores do que os alcançados pelos seus pares dos outros países: 49% dos alunos portugueses atingiam valores iguais ou superiores à média e destes apenas 5% resolveram itens de dificuldade de nível superior (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

O primeiro estudo PISA decorreu no ano 2000, sendo repetido de três em três anos, com o objetivo de melhorar as políticas e resultados educacionais nas áreas da Leitura, da Matemática e das Ciências. Em cada ciclo é eleito um domínio principal, seguindo um esquema de rotatividade. A leitura foi o principal domínio de avaliação no primeiro ciclo de estudos PISA.

Portugal integrou o estudo PISA logo no ano 2000 e participou em todos os ciclos PISA até à presente data: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018. Para o primeiro ciclo do PISA, foram selecionadas aleatoriamente 156 escolas portuguesas, incluindo escolas da Região Autónoma da Madeira e dos Açores, participando os alunos com 15 anos de idade. No ano 2000 participaram 32 países, tendo ficado a Finlândia em 1.º lugar e Portugal em 27.º lugar em termos de resultados de leitura. O desempenho dos alunos, na leitura, foi avaliado nas tarefas de extração de informação, interpretação e reflexão e/ou avaliação (OECD, 2002).

De acordo com o primeiro relatório internacional sobre os resultados do PISA em 2000 (Ministério da Educação e Ciência, MEC, 2001), na leitura verificou-se diferença entre os perfis pessoais

dos alunos com altos e baixos níveis de literacia. Os alunos com melhor desempenho nas tarefas de leitura usaram estratégias de estudo, revelaram mais esforço e perseverança, bons níveis de autoconceito e de eficácia pessoal, sentido de pertença e motivação e maior velocidade leitora. Para além disso, os melhores resultados do PISA em termos de leitura foram obtidos pelos alunos provenientes de famílias em que os recursos educacionais e os bens culturais em casa eram elevados e nas quais houve uma maior interação comunicacional entre pais e filhos, nomeadamente no que se refere a temas sociais, livros, revistas, jornais e filmes. Os resultados dos alunos portugueses foram de 470 pontos em literacia de leitura, abaixo da média da OECD com 500 pontos, havendo uma percentagem muito elevada de alunos com níveis muito baixos de literacia: 52% de alunos com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OECD. Todavia, os resultados variaram ligeiramente, se considerados os resultados na leitura de diferentes tipos de texto. Nas tarefas de leitura, os alunos portugueses obtiveram, no geral, resultados ligeiramente acima dos valores médios da OECD na leitura de textos narrativos. Já quando se tratou de textos dramáticos ou de textos informativos os resultados afastaram-se dos valores médios da OECD.

Em 2003, o número de países que integrou o estudo PISA foi mais elevado, perfazendo um total de 41 (OECD, 2004). Neste segundo ciclo do estudo PISA, foi dado maior enfoque à literacia matemática, tendo como domínios secundários as literacias de leitura e científica. Foi introduzido um quarto domínio – resolução de problemas – considerado transversal aos três domínios de base do PISA. Segundo os Resultados do Estudo Internacional PISA 2003 (MEC, 2004), o desempenho médio dos alunos portugueses na leitura, situou-se nos 478 pontos, isto é, mais 8 pontos do que os obtidos em 2000, indicando ter havido progressos significativos, mas ainda assim, abaixo da média da OECD que foi de 494 pontos.

No ano 2006, participaram 57 países no Estudo internacional PISA e o foco foi a literacia científica. Na literacia em leitura, Portugal apresentou um valor de 472 pontos, sendo superior ao valor do ano 2000, com 470 pontos, mas inferior ao ano de 2003 (478) (OECD, 2007).

Em 2009, a leitura voltou a ser o foco principal. Neste ano, Portugal foi o único país que melhorou nos três domínios – matemática, leitura e ciências –, comparativamente ao ciclo anterior (2006). Portugal ainda tinha, no entanto, resultados abaixo da média da OECD (que foi de 489 pontos nas habilidades específicas de aceder e retirar informação e de integrar e interpretar), mostrando a existência de dificuldades na compreensão da leitura (OECD, 2010).

Em 2012 participaram no estudo PISA 63 países. Neste ciclo, a Matemática foi avaliada pela segunda vez como principal domínio. Na literacia de leitura, os resultados alcançados por Portugal (488

pontos) situaram-se abaixo da média da OECD (496 pontos), isto é, obteve menos um ponto do que o verificado no ciclo de 2009, quando a leitura foi avaliada como domínio principal (OECD, 2014).

No estudo PISA 2015, participaram 72 países de todos os continentes e, neste ano, o principal enfoque foi a literacia científica. Pela primeira vez na história da participação nacional, Portugal ficou posicionado acima da média dos 35 países da OECD (que se situou nos 493 pontos), tendo obtido 498 pontos. Comparativamente à participação de 2000, Portugal progrediu 28 pontos no domínio da leitura (OECD, 2015, 2016).

Os estudos PISA são realizados com alunos de 15 anos de idade, mas Portugal tem também participado em estudos de larga escala conduzidos com alunos de faixas etárias inferiores. Em 2011 Portugal participou no estudo *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), cujo objetivo foi o de avaliar o nível de compreensão da leitura (recuperar informações explícitas, fazer inferências simples e interpretar e integrar ideias e informações). O foco do PIRLS centrou-se nos alunos de 4.º ano, por ser a passagem do *aprender a ler* para o *ler para aprender*. A participação de Portugal no estudo PIRLS 2011 revelou resultados modestos, com uma média ligeiramente acima do ponto de corte médio da escala (541, numa escala de 0 - 1000), ficando em 19.º lugar, num conjunto de 48 países (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). No estudo PIRLS de 2016, Portugal desce 13 pontos, comparativamente com os resultados obtidos em 2011, ocupando a trigésima posição dos 50 países que participaram. Relativamente à literacia *Online* (ePIRLS) Portugal ocupou o 12.º lugar dos 14 países avaliados nesta condição, com 522 pontos, ou seja, seis pontos abaixo da média, que foi de 528 pontos (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).

Dado que os participantes no estudo empírico desta tese são alunos da Região Autónoma da Madeira, serão, de seguida, analisados com mais detalhe os resultados obtidos nesta região autónoma ao nível dos estudos PISA e PIRLS, das provas de aferição e dos exames nacionais.

O relatório internacional sobre os resultados do PISA 2000 (MEC, 2001) revelou que os alunos da Região Autónoma da Madeira obtiveram 425 pontos, sendo esta uma pontuação que se situa abaixo da média a nível nacional (470) e da média da OCDE (500). Já os estudos PISA 2003, 2006, 2009 e 2012 não clarificam especificamente os resultados obtidos na literacia em leitura dos alunos desta região autónoma, apresentando apenas os resultados obtidos a nível nacional. No estudo PISA 2015, o desempenho médio dos alunos madeirenses situou-se nos 487 pontos, menos 11 pontos que a média nacional e 6 pontos abaixo da média dos países da OECD (OECD, 2015, 2016). Por conseguinte, na edição de 2015 assistiu-se a uma melhoria de 62 pontos, comparativamente aos resultados obtidos no PISA 2000.

Em relação ao estudo PIRLS 2011, os alunos de 4.º ano da Região Autónoma da Madeira não participaram neste estudo. Contudo, na sua participação em 2016 obtiveram 518 pontos, diferindo apenas 10 pontos abaixo da média nacional, conforme descrito anteriormente (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).

A nível interno, as provas de aferição foram pela primeira vez aplicadas na Região Autónoma da Madeira no ano letivo 2006/2007, a alunos de 4.º ano de escolaridade. Esta prova é organizada em função de três competências: compreensão da leitura, conhecimento explícito da língua e compreensão escrita. No ano letivo 2006/2007, os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa na Região Autónoma da Madeira revelaram 9.6% de negativas, ou seja, uma taxa de sucesso de 90.4%, próxima dos resultados nacionais, que se situaram nos 90.1%. (MEC, 2009). Não obstante este resultado, desde essa data, o desempenho dos alunos no que respeita à leitura e à compreensão de textos tem sido frágil, traduzido em dificuldades em extrair do texto uma ideia principal, cumprir uma instrução, identificar e retirar do texto informação ou realizar compreensão inferencial (Custódio, 2012). A taxa de retenção no 1.º ciclo, a nível nacional situou-se nos 4.0% e no 2.º ano foi de 7.6%. Na Região Autónoma da Madeira, a taxa de retenção e de desistência foi de 8.3% no 1.º ciclo.

No ano letivo 2007/2008, a taxa de insucesso na prova de aferição de Língua Portuguesa foi de 10.5% a nível nacional e na Região Autónoma da Madeira foi de 9.9%. Em 2008, a taxa de retenção a nível nacional no 1.º ciclo foi de 3.7% e no 2.º ano de escolaridade foi de 6.3% (MEC, 2009). Na Região Autónoma da Madeira, a taxa de retenção no 1.º ciclo situou-se em 6.3% e, no 2.º ano, em 10.8% (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2018).

Em 2008/2009, a percentagem de insucesso na prova de aferição de Língua Portuguesa foi de 9.8% a nível nacional e de 8.7% na Região Autónoma da Madeira. Neste ano a taxa de retenção no 1.º ciclo na Região Autónoma da Madeira foi de 6.1% e a nível nacional foi de 3.6%. A taxa de retenção no 2.º ano na Região Autónoma da Madeira foi de 10.6%, inferior à taxa de retenção verificada no ano 2008 (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2018), mas superior à taxa a nível nacional, que se situou nos 7.0%.

No ano letivo 2009/2010, a classificação média em termos percentuais do desempenho global dos alunos em Língua Portuguesa na Região Autónoma da Madeira foi de 50.5% e a nível nacional situou-se nos 69.8% (Gabinete de Avaliação Educacional, GAVE, 2010). A taxa de retenção, em 2010, no 1.º ciclo na Região Autónoma da Madeira foi de 5.8%, com um decréscimo de 0.3% comparativamente a 2008/2009 (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2018) e, no 2.º ano, foi de 11.8%. A nível nacional a taxa de retenção e de desistência foi de 3.7% no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Em 2010/2011, a média dos resultados obtidos na Prova de Aferição de Língua Portuguesa a nível nacional foi de 69% (GAVE, 2011) e na Região Autónoma da Madeira foi de 57.04%. Registou-se um aumento da percentagem de insucesso nas provas de aferição de Língua Portuguesa, comparativamente a 2010, o mesmo sucedendo com os resultados a nível nacional, que se situaram nos 13.3%. A taxa de retenção e desistência no 1.º ciclo foi de 5.1%, com um decréscimo face ao ano anterior; no 2.º ano foi de 9.6% (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2018). A nível nacional, a taxa de retenção e desistência foi de 3.3%.

No ano letivo 2011/2012, na Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 20% dos alunos portugueses apresentaram valores inferiores aos parâmetros mínimos exigidos (MEC, 2013a). Os resultados na sub-competência compreensão da leitura continuavam a ser preocupantes, especialmente quando foi solicitada a deteção do sentido implícito do texto, a identificação de uma informação explícita no texto e a ordenação de momentos de sequência narrativa (MEC, 2012). A classificação média nacional, em termos percentuais, do desempenho global dos alunos em Língua Portuguesa situou-se nos 66% (MEC, 2012). Na Região Autónoma da Madeira, a percentagem de aproveitamento em Língua Portuguesa no 1.º ciclo foi superior à média nacional, destacando-se com 81.17%. Em 2012, a taxa de retenção e desistência no 1.º ciclo foi de 4.8% a nível nacional e de 6.6% na Região Autónoma da Madeira. No 2.º ano de escolaridade, a taxa de retenção e de desistência na Região Autónoma da Madeira foi de 12.7% e a nível nacional foi de 8.4%.

Em 2012/2013 foram introduzidos exames de final de ciclo. No que respeita ao 1.º ciclo, a média nacional em Português foi negativa, com 48.7% dos alunos apresentando valores inferiores aos mínimos exigidos (MEC, 2013b). O resultado médio na taxa de retenção e de desistência no 1.º ciclo, a nível nacional, situou-se nos 4.9%, mas no 2.º ano era de 9.5%. Na Região Autónoma da Madeira, verificaram-se resultados semelhantes, com 46.03% dos alunos a obter valores inferiores aos mínimos exigidos e com as taxas de retenção e de desistência no 1.º ciclo a situar-se em 7.4%, mas subindo para os 14.7% no 2.º ano de escolaridade. No ano letivo 2013/2014, a taxa de sucesso dos alunos em Português foi de 62.2% a nível nacional, situando-se na Região Autónoma da Madeira nos 62.3% (Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, OERAM, 2013, 2014, 2015). No ano 2014, a taxa de retenção no 1.º ciclo na Região Autónoma da Madeira melhorou 0.8% comparativamente ao ano letivo anterior, passando para 6.6%; no 2.º ano situou-se em 13.9%. A nível nacional, a taxa de retenção e de desistência situou-se em 5% no 1.º ciclo, subindo para 10.4% no 2.º ano de escolaridade (MEC, 2016a).

No ano letivo 2014/2015, a média dos resultados obtidos em Português a nível nacional era de 65.6 % e na Região Autónoma da Madeira situou-se em 66.9% (Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, OERAM, 2013, 2014, 2015). No entanto, as taxas de retenção no 1.º ciclo aumentaram, tendo-se situado em 7.8%, valor que sobe para os 9.3% no 2.º ano de escolaridade (MEC, 2016a). Na Região Autónoma da Madeira, a percentagem de alunos que não atingiu os valores mínimos exigidos situou-se nos 10.12% e as taxas de retenção do 1.º ciclo chegavam aos 6.2%. No 2.º ano de escolaridade, as taxas de retenção situaram-se nos 12.7% (Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, OERAM, 2016).

Apesar de as taxas de retenção que vêm sendo referidas não especificarem as razões subjacentes, é muito provável que estejam relacionadas com dificuldades na leitura uma vez que, de acordo com o Relatório Técnico de Retenção, existe a ideia de que a retenção poderá ser benéfica em casos de não automatismo da leitura no 2.º ano (Conselho Nacional de Educação, CNE, 2015). Estes dados são, de certo modo, corroborados pelo estudo de Rodrigues, Alçada, Calçada, e Mata (2017), no qual os problemas de leitura são referidos como a principal causa para a retenção dos alunos no 2.º ano de escolaridade. Um dado que é ressaltado neste estudo é o de que, na opinião dos professores, os alunos que não atingem os objetivos estabelecidos em termos de leitura, apenas têm duas alternativas: a retenção ou a passagem automática. Para os professores entrevistados no estudo, a repetência é a alternativa correta, sendo vista mais como uma oportunidade e não tanto como um problema.

Os manuais escolares, principal recurso pedagógico ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, foram, a partir de 2006, alvo de análise, visando a certificação da sua qualidade, (artigo 34.º do Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto; artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 261/2007, conforme descrito no Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro e Despacho n.º 415/2008 de 4 de janeiro, MEC, 2006, 2007a, 2007b, 2008). Como demonstrou o estudo de Rocha (2007) as tarefas incluídas nos manuais de 3.º e 4.º anos, não promoviam a capacidade de compreensão crítica, de argumentação e de apreciação, nem a capacidade de inferir ou antecipar acontecimentos. Também não promoviam a pesquisa, o tratamento, a seleção e a organização da informação recolhida através da leitura. Para além disso, a compreensão da leitura era abordada essencialmente através de perguntas orientadas para a compreensão literal. Em consonância com os resultados desta análise, as revisões de Marcuschi (1996) e Spinillo (2008), efetuadas no Brasil, e os estudos de Araújo (2005) e Rocha (2007), realizados em Portugal, realçaram que os manuais e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, em

termos de compreensão da leitura, se centram muito em tarefas visando localizar informações explícitas, em detrimento de tarefas visando a interpretação e a reflexão.

Só no ano letivo 2013/2014, através do Despacho n.º 95-A/2013, (MEC,2013c), foi programada a revisão dos manuais de Português do 1.º ano de escolaridade, e apenas para o ano letivo 2014/2015 foi planeada a avaliação e certificação dos manuais escolares de Português para o 2.º ano de escolaridade (através do Despacho n.º 14788-A/2013, de 14 de novembro, MEC, 2013d).

No ano letivo 2015/2016, as provas de aferição no 1.º ciclo passaram, pela primeira vez, a ser destinadas a alunos de 2.º ano, abrangendo todas as áreas do Currículo e deixaram de ter nota, ficando registadas nos Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA). As provas de aferição de Português passaram a incluir também conteúdos da área de Estudo do Meio. Em 2016, os alunos do 2.º ano manifestaram muitas dificuldades em refletir sobre o conteúdo do texto que leram, o que valeu uma recomendação do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) no sentido de se insistir mais na leitura de textos literários e na sua interpretação. Nestas provas de aferição verificou-se que, no domínio da leitura, 56,3% dos alunos obtiveram respostas enquadradas na categoria «Conseguiram», sendo o domínio Compreensão Oral aquele em que os alunos revelaram mais dificuldades (42,9% na mesma categoria). A nível nacional, a taxa de retenção e desistência no 1.º ciclo desceu para 3.7%, mas situando-se ainda nos 7% no 2.º ano de escolaridade. Na Região Autónoma da Madeira, a taxa de retenção no 1.º ciclo situou-se em 5.2%, sendo de 11.2% no 2.º ano de escolaridade (MEC, 2016b).

No ano seguinte – 2016/2017 – as dificuldades verificadas no ano anterior parecem ter sido atenuadas quer no que diz respeito ao texto literário, quer no que respeita ao texto não literário, com a percentagem de respostas corretas a variar entre os 67% e os 90%. A taxa de retenção no 1.º ciclo registou um grande decréscimo, situando-se nos 3.0%, o que representa uma redução de cerca de 40% relativamente a 2014. Todavia, no 2.º ano esta taxa foi de 7.4% (MEC, 2017). Na Região Autónoma da Madeira estas taxas situaram-se nos 3.7%, e 9.7%, respetivamente.

Em 2017/2018, na prova de aferição de Português no 2.º ano, apenas 25% dos alunos conseguiram realizar, com sucesso, as tarefas de leitura propostas. Nessa prova observaram-se valores muito próximos nos níveis de complexidade cognitiva intermédia e superior, cujas tarefas exigiam a aplicação e interpretação de conhecimentos extraídos do texto. O nível de complexidade inferior (conhecer/ reproduzir) apresentou desempenhos com uma percentagem média de cerca de 66% de acerto (MEC, 2018b). Na Região Autónoma da Madeira a taxa de retenção foi de 2.9% no 1.º ciclo e de 6.9% no 2.º ano de escolaridade. A nível nacional, a taxa de retenção foi de 5.0% (MEC, 2018a) e no 2.º ano teve um aumento de 0.2% comparativamente a 2016/2017, passando a 7.6%.

Em face dos resultados dos estudos internacionais PISA e PIRLS, das Provas de Aferição e dos Exames de final de ciclo, verifica-se a existência de diversas fragilidades centradas, essencialmente, a nível da compreensão da leitura, tornando imperioso que se pense em soluções.

Dada a importância da compreensão da leitura para o sucesso escolar, neste capítulo é realizada uma revisão sobre a compreensão da leitura, sua natureza e processos que a influenciam, tendo em vista o desenvolvimento de um programa de compreensão da leitura destinado ao 2.º ano de escolaridade. Aborda-se, de seguida, os vários conceitos de leitura e os componentes específicos da compreensão da leitura, ancorados no Modelo Simples de Leitura (MSL, Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). É detalhado cada um dos três componentes do modelo MSL: a descodificação, a compreensão da linguagem oral e a compreensão da leitura, estabelecendo-se relações de paralelismo entre eles, à luz de meta-análises, estudos clássicos e estudos mais recentes. Atendendo a que a compreensão da leitura é uma atividade complexa que envolve processos cognitivos decorrentes da leitura, abordam-se as cinco categorias desses processos (microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração, processos metacognitivos) segundo Giasson (2000). Contudo, a compreensão da leitura não se desenvolve naturalmente, pelo que é imprescindível o seu ensino. Como tal, põe-se em relevo algumas estratégias de ensino explícito a serem realizadas antes, durante e após a leitura.

1.2. Leitura: definição do conceito

A definição do conceito de leitura tem sofrido alterações ao longo do tempo. Para Borel-Maisonny (1949, citada por Mialaret, 1997), “ler corresponde a encontrar, face a um sinal escrito, a sua sonorização” (p. 15), sendo essencialmente uma atividade mecânica que implicava a descodificação. De acordo com esta ideia, um leitor só se tornaria competente se, nos anos iniciais de alfabetização, aprendesse a decifrar. Mais tarde, em 1960, Borel-Maisonny (citada em Mialaret, 1997) conclui a sua definição de leitura ao acrescentar que a leitura “equivale a encontrar, em face de um símbolo escrito, a sua sonorização portadora de sentido” (p. 16). Logo, esta afirmação remete para a ideia de que a arte de decifrar só tem sentido se levar à compreensão.

Na primeira metade do século XX, a leitura era definida como um conjunto de habilidades ensináveis que permitiam a um indivíduo adquirir informação (Bormuth, 1969). As habilidades ensináveis que definiam a compreensão da leitura variavam de autor para autor. Por exemplo, Durrell

(1949) propunha que as habilidades essenciais de compreensão da leitura podiam ser divididas em habilidades relacionadas com a compreensão simples; habilidades associadas com a recordação oral e escrita; habilidades relacionadas com processos relacionados com a leitura e compreensão em habilidades de leitura rápida.

Smith (1965) considerava que mereciam especial destaque as seguintes habilidades: sequenciar eventos de uma história; prever os resultados de uma história, delinear conclusões, encontrar a ideia principal. Acreditava-se que a leitura podia ser melhorada ajudando os alunos a alcançar níveis mínimos de mestria em cada uma destas capacidades, configurando uma concepção comportamental analítica da leitura.

Guthrie (1973), com base nesta concepção de compreensão como um conjunto de habilidades, descreveu o currículo de compreensão da leitura como um modelo de linha de montagem de aquisição de habilidades, isto é, assumia-se que cada habilidade podia ser dominada e o somatório de todas elas permitiria a compreensão da leitura. À época, a investigação não tinha ainda sido capaz de esclarecer suficientemente a natureza, a independência ou os níveis de dificuldades de habilidades de compreensão na leitura, pelo que era necessária mais investigação.

A investigação efetuada por Durkin (1978), cujo objetivo era determinar como estava a ser ensinada a compreensão da leitura nas escolas, teve particular impacto no aumento do número de investigações nesta área. No estudo de Durkin (1978), foram visitadas 24 salas de aula de quarto ano de escolaridade de 13 escolas diferentes do centro de Illinois nos Estados Unidos da América, tendo sido observada a quantidade de tempo que os professores utilizavam no ensino e em atividades relacionadas com a compreensão da leitura nas disciplinas de leitura e estudos sociais. As escolas foram visitadas durante três dias e, no total, foram observados 4469 minutos na disciplina de leitura e 2775 minutos nas disciplinas de estudos sociais. O autor descobriu que menos de 1% (28 minutos) era utilizado na promoção da compreensão da leitura. Também foram observadas, em cinco salas de aula, as instruções e apoios fornecidos para apoiar a compreensão, destacando-se: a análise da linguagem utilizada pelos poetas (1 minuto); a extração da ideia principal: da história, de um poema, de um título (7 minutos); a análise do significado de expressões comuns (2 minutos); extração da ideia principal dos factos (14 minutos); análise das componentes de uma oração (4 minutos). Os resultados foram surpreendentes. Mais surpreendente ainda foi a constatação que se seguiu. Os professores apenas seguiam indicações do livro, mostrando que a “obediência” aos manuais escolares é um comportamento usual. Paradoxalmente, 17,65% do tempo utilizado pelos professores foi usado para avaliar a compreensão. Em resumo, Durkin (1978) observou que o padrão dominante nas aulas se traduzia

simplesmente pela apresentação de exercícios e pela verificação das respostas. Os professores não ensinavam realmente a compreender, e centravam-se maioritariamente em testar a compreensão obtida.

A investigação sobre a compreensão da leitura sofreu um enorme incremento a partir da década de 70. Uma pesquisa simples na *Web of Science*, utilizando a expressão-chave “Reading Comprehension” e selecionando o espaço temporal compreendido entre 1978 e 2017, revelou a existência de 5248 artigos, 725 apresentações em conferências, 207 capítulos de livros e 177 revisões. Este incremento em termos de número é acompanhado por mudanças conceptuais. A compreensão da leitura deixa de ser vista como um processo passivo, para ser um processo ativo que envolve o leitor. A compreensão passa também a ter um destaque central nas principais definições do conceito de leitura. Resumindo as ideias de Mialaret (1997), autor clássico europeu, a leitura é definida a partir de três aspetos que aclaram as dimensões que devem ser tidas em consideração durante a aprendizagem da leitura: 1) a decodificação (“técnica” que tinha de ser entendida e automatizada pelo leitor); 2) a compreensão (tradução das palavras lidas em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos; 3) o “julgamento” (a leitura crítica do que é lido, contruindo pensamento e sentido).

Atualmente é consensual que *ler é compreender* (Giasson, 2005; Viana, 2009) e que a compreensão é um processo complexo que se relaciona com o modo como o leitor estabelece relações com o texto (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Também *RAND- Reading Study Group* (2002) considera a leitura como o processo de extrair e construir significado através da interação e envolvimento com a língua escrita.

Em suma, as diferentes definições apresentadas consideram que a leitura é uma atividade muito complexa, em que o leitor tem de conhecer os sinais gráficos explícitos no material escrito e tem de interagir com a informação lida de modo a construir e extrair significado/sentido do texto e construindo pensamento, de modo crítico.

Após a síntese das definições da leitura será, de seguida, apresentado e analisado o Modelo Simples de Leitura - MSL (do inglês *The Simple View of Reading* – SVR; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). A análise deste modelo é imprescindível, uma vez que é um marco teórico que se tem revelado útil para o desenvolvimento de programas de promoção e intervenção das competências de leitura.

1.3. O Modelo Simples de Leitura

Um dos modelos explicativos da compreensão da leitura mais consensuais é o MSL (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). De acordo com o MSL, a compreensão da leitura é concebida como o produto da decodificação e da compreensão da linguagem oral, podendo esta relação ser representada pela equação $R = D \times L$, em que R (*Reading*) significa a compreensão em leitura, D (*Decoding*) diz respeito a todo o processo de decodificação (identificação das palavras escritas), e o L (*Language* ou *Linguistic comprehension*) à compreensão da linguagem oral (cf. Figura 1).

$R = D \times L$ <i>Reading Comprehension = Decoding x Linguistic Comprehension</i>
--

Figura 1. Modelo simples de leitura (Gough & Tunmer, 1986, p. 7).

Como se depreende, a identificação das palavras escritas (decodificação) é fundamental para a compreensão da leitura, mas não é suficiente. O mesmo acontece com a compreensão oral. Dada a relação entre as componentes, défices em qualquer uma das duas competências (decodificação e compreensão oral) resultarão num baixo desempenho em termos de compreensão da leitura.

Este modelo tem sido sustentado e validado por um grande corpo de investigação (e.g., Conners, 2009; Dreyer & Katz, 1992; Georgiou, Das, & Hayward, 2009; Hoover & Gough, 1990; Johnston & Kirby, 2006; Kendeou, Savage, & van den Broek, 2009; Kershaw & Schatschneider, 2012; Tunmer & Chapman, 2012), incluindo estudos feitos em Portugal (Cadime et al., 2017). O MSL tem influenciado os currículos de alguns países, como a França, a Austrália, a Irlanda e os Estados Unidos da América (Concannon-Gibney & Murphy, 2010; Stuart, Stainthorp, & Snowling, 2008) e é também o modelo que sustenta o racional do programa “*Compreender para Ler. Ler para Compreender*”, apresentado nesta tese.

1.3.1. Decodificação/identificação das palavras escritas

Sim-Sim (2009) considera o reconhecimento da palavra escrita como a chave basilar da leitura. Para reconhecer a palavra há que compreender o processo cognitivo através do qual o leitor faz a

associação da representação escrita da palavra à sua forma oral. Nos sistemas de escrita alfabética, o leitor converte grafemas em padrões fonológicos que, por sua vez, se associam para formar palavras. Descodificar significa identificar as palavras escritas, emparelhando uma sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes nessa língua e procedendo à sua fusão fonémica (Sim-Sim, 2009).

Para compreender o processo de identificação das palavras escritas é necessário analisar os processos linguísticos e cognitivos nele envolvidos.

Para ler é imprescindível identificar as letras e as palavras e discriminá-las em termos perceptivos (visuais e auditivos). Os processos perceptivos são responsáveis pela recolha e processamento dos estímulos visuais que irão ser processados. Não chega, todavia, identificar as letras. É necessário obter a forma fonológica da palavra e aceder ao léxico mental para obter o seu significado. O modelo de dupla via (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993) ajuda a compreender a atividade do leitor para aceder ao léxico. Este modelo propõe a existência de duas vias para a leitura de palavras:

- Via direta, visual, ortográfica ou lexical, que estabelece a ligação do significado com os sinais gráficos, por meio da memória global das palavras.
- Via indireta, auditiva, fonológica ou sublexical, em que a recuperação da palavra do léxico envolve a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

O modelo de dupla via preconiza que a leitura envolve uma adaptação do leitor, usando a via mais adequada e eficaz em função da exigência da tarefa. Se as palavras são frequentes e o leitor contactou frequentemente com as mesmas, este terá uma representação mental sólida da forma ortográfica e fonológica das mesmas, pelo que usará a via direta ou visual para a sua leitura. A via indireta ou fonológica é usada para palavras irregulares, mesmo que estas sejam frequentes. Um leitor proficiente usa as duas vias em função das palavras que lê (Baron & Strawson, 1976; Coltheart et al., 1993; Cuetos, 1996; Defior, 1996; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Morais, 1997).

A identificação das palavras escritas é uma competência particular e específica da leitura, que tem de ser automatizada, de modo que o leitor seja considerado fluente. Os leitores com fracas capacidades de descodificação ou de leitura de palavras dedicam uma parte significativa dos seus recursos cognitivos à identificação das letras e das palavras, sobrecarregando a memória operativa, o que perturba a captação do significado global das frases do texto (Giasson, 2000).

São vários os estudos que confirmam a relação entre a descodificação e a compreensão da leitura (Bowey, 2000; Fernandes, Querido, Verhaeghe, Marques, & Araújo, 2017; Sánchez-Miguel, García-Pérez, & Gonzalez, 2007; Santos, 2018; Stanovich, Cunningham, & Freeman, 1984; Sticht & James, 1984). Todavia, a magnitude das correlações entre descodificação e compreensão pode ser

influenciada por uma panóplia de fatores, tais como a variabilidade dos instrumentos de avaliação de leitura utilizados e das tarefas neles propostas. Por exemplo o formato do texto (e.g. frases ou parágrafos complexos), o tipo de texto (e.g. narrativo, informativo, expositivo, simples orações ou parágrafos complexos) e o tipo de tarefas solicitado (e.g. recordação livre, recordação com pistas, perguntas com respostas de escolha múltipla, perguntas de resposta aberta ou fechada, correspondência entre escrita e imagens, etc.) e as modalidades de apresentação (e.g. oral, leitura, escrita) pode afetar a relação entre a decodificação e a compreensão. Por exemplo, Best, Floyd, e Mcnamara (2008) constataram que a quantidade de variância na compreensão explicada pela decodificação era reduzida quando as tarefas de compreensão eram de escolha múltipla e implicavam a extração de inferências, mas elevada quando eram utilizadas tarefas com resposta de escolha múltipla que implicavam a compreensão literal. Já nos estudos de Andreassen e Braten (2010) e de Nation e Snowling (1997) foram encontradas correlações mais fortes quando a compreensão era medida através de perguntas de resposta fechada do que quando eram perguntas de resposta aberta.

Apesar destas variações encontradas em função das características das medidas, parece ser consensual na investigação que há variações ao longo do tempo na relação entre decodificação e compreensão da leitura: a compreensão parece depender mais das habilidades de decodificação nos anos iniciais da aprendizagem da leitura do que nos anos mais avançados (Abbott, Berninger, & Fayol, 2010; Andreassen & Braten, 2010; Best et al., 2008; Burgoyne, Whiteley, & Hutchinson, 2011; Deacon, & Kirby, 2004; Kim, Wagner, & Foster, 2011; Kim, Wagner, & Lopez, 2012; Nation & Snowling, 1997). No entanto, há também estudos em que os autores encontram correlações entre decodificação e compreensão da leitura de magnitude semelhante quer no 1.º ano, quer no 9.º ano de escolaridade (Cain & Oakhill, 2011; Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Compton, Fuchs, Fuchs, Elleman, & Gilbert, 2008; García & Cain, 2014; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Wood, 2009). A opacidade da ortografia em que se aprende a ler parece estar na base destas diferenças. O estudo clássico, translinguístico, realizado por Seymour, Aro, e Erskine (2003) mostrou que as crianças que aprendiam a ler em inglês (ortografia opaca), no final do 1.º ano, ainda liam com dificuldade palavras familiares. Já as crianças que aprendiam a ler em ortografias transparentes (nomeadamente em finlandês, grego, italiano e espanhol), no final do 1.º ano, liam já corretamente e sem manifestarem elevada dificuldade ou esforço. No inglês não existe uma correspondência clara e direta entre a grafia das letras e o(s) som(s) que ela pode assumir, tornando a aquisição das regras de conversão grafema/fonema muito mais complexa. Os resultados deste estudo foram corroborados pelos alcançados por Ellis e colaboradores (2004), mostrando que a leitura de palavras é adquirida de forma mais morosa e mais lenta nas ortografias opacas do que nas

transparentes. Deste modo, em estudos conduzidos em ortografias opacas, a leitura de palavras surge bastante correlacionada com a compreensão, mesmo em anos de escolaridade mais avançados, dado que a automatização desta competência demora mais tempo (Cain & Oakhill, 2011; Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Compton et al., 2008; García & Cain, 2014; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Wood, 2009).

Em ortografias transparentes, as dificuldades de leitura relacionam-se sobretudo com questões de velocidade de leitura, dado que a precisão na leitura de palavras é adquirida rapidamente, com o domínio da capacidade de aplicar as regras de correspondência grafema-fonema (Caravolas, 2005). Quando a leitura de palavras é realizada com esforço, o que se traduz numa leitura silabada e lenta, há comprometimento da compreensão. Assim sendo, autores como Ahn e Kang (2016), ou Silverman, Speece, Harring, e Ritchey (2013) sugerem que, em ortografias menos opacas, a descodificação seja substituída, no MSL, por uma outra competência que envolva também uma dimensão de velocidade – a fluência. De acordo com o *National Reading Panel* (NICHHD, 2000), a fluência em leitura é definida como “a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade” (p. 3-5). Trata-se, portanto, de um conceito multidimensional que envolve três dimensões articuladas. Quanto mais rápida e precisa é a identificação de uma palavra num texto, maior a disponibilidade de recursos da memória de trabalho para realizar operações de análise sintática, integração semântica dos constituintes da oração e integração da organização do texto (Capellini & Conrado, 2009; Silva & Capellini, 2011; Snellings, van der Leij, Jong, & Blok, 2009; Swanson, Kehlerm, & Jerman, 2010).

A forte relação entre a fluência na leitura oral e a compreensão da leitura em estudantes do primeiro ciclo tem sido demonstrada por estudos realizados em diferentes ortografias (Buck & Torgensen, 2003; Cook, 2003; Good, Simmons, & Kame’enui, 2001; Kim et al., 2011; Padeliadu & Antoniou, 2014; Petscher & Kim, 2011; Price, Meisinger, Louwerse, & D’Mello, 2015; Ribeiro, Rodrigues, Santos, et al., 2015; Roberts, Good, & Corcoran, 2005; Roehrig, Petscher, Nettles, Hudson, & Torgesen, 2008). Em Português Europeu é esperado que, no 2.º ano de escolaridade, as crianças consigam identificar a maioria das palavras que encontram escritas através da aplicação das regras de conversão grafema/fonema, dado que esta é uma ortografia de profundidade intermédia (Cadime et al., 2017). Ribeiro, Rodrigues, Santos, et al. (2015) realizaram um estudo com o objetivo de examinar os efeitos da compreensão oral, do reconhecimento de palavras e da fluência na compreensão de leitura, utilizando uma amostra de 325 alunos de segundo ano de escolas do norte de Portugal. Os resultados mostraram que a compreensão oral, o reconhecimento de palavras e a fluência da leitura oral foram todos preditores significativos com efeitos únicos na compreensão de leitura, mas a relação entre compreensão e a fluência da leitura era mais forte do que a relação com o reconhecimento de palavras.

1.3.2. Compreensão da linguagem oral

O segundo componente do MSL é a compreensão da linguagem oral. É através da linguagem oral que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, que organizamos e reorganizamos o pensamento (Sim-Sim, 1998). Segundo a revisão de Sim-Sim, Duarte, e Ferraz (1997), as capacidades individuais do aluno, ao nível da oralidade, devem ser consideradas em dois níveis: expressão oral e a compreensão oral. A expressão oral é definida como a “produção de cadeias fónicas dotadas de significado” (Sim-Sim et al., 1997, p. 25). Já a compreensão oral é definida como “a competência responsável pela atribuição de significado a discursos seguindo as regras gramaticais da língua” (Sim-Sim et al., 1997, p. 26). Esta competência visa uma aquisição progressiva de estratégias de escuta e uma melhor compreensão dos enunciados recebidos e produzidos. De entre as competências envolvidas na expressão e na compreensão oral, duas assumem especial relevância: o léxico e a morfossintaxe.

a) O léxico

Conhecer um vasto número de palavras e seus significados é fulcral para a leitura, quer no que concerne à descodificação, quer no que concerne à compreensão (Finger-Kratochvil, 2010; Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou, & Simos, 2013; Tunmer & Chapman, 2012). Possuir um amplo vocabulário facilita a aprendizagem da leitura, mesmo nas fases iniciais, pois o conhecimento lexical apoia a descoberta da forma fonológica das palavras escritas (Viana, Sucena, Ribeiro, & Cadime, 2014). O vocabulário tem efeitos também na extração de sentido do texto, o que se reflete nos níveis de compreensão da leitura que são atingidos. Mesmo que, num texto, não sejam muitas as palavras com significado desconhecido, esta lacuna pode impedir a compreensão se elas forem chave de compreensão (Viana et al., 2014).

Grande parte do vocabulário é aprendido de forma incidental, através das experiências do dia-a-dia, com a linguagem oral e escrita (Blachowicz & Fisher, 1996; Elley, 1988; Protopapas et al., 2013; Tunmer & Chapman, 2012). A falta de vocabulário tem um efeito cumulativo ao longo da escolaridade, dado que o vocabulário interfere na compreensão da leitura e, por sua vez, a falta da compreensão contribui para limitar a leitura e, conseqüentemente, a expansão de vocabulário (Simmons & Kame'enui, 1998).

O vocabulário também está associado à utilização de estratégias metacognitivas de leitura, permitindo que o indivíduo faça predições sobre o que lê, reduzindo a ambiguidade e eliminando o que não é relevante ao contexto (Joly, 2009; Joly & Marini, 2006; Gonçalves, 2012). Laufer (1986) verificou que as hipóteses de obter sucesso na leitura aumentam na proporção direta das palavras do texto que são conhecidas, embora as pistas gramaticais, a organização textual e a própria familiaridade com o tema também contribuam para o mesmo.

b) A morfossintaxe

A morfologia é definida por Guimarães e Paula (2019), como

“a parte da gramática que estuda a estrutura das palavras, bem como as analisa fora do contexto das frases, períodos e textos. De modo geral, permite que se dividam os vocábulos em dez classes de palavras ou classes gramaticais: substantivos, artigos, adjetivos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções; interjeições.” (p.127).

Quando se fala em morfologia, associa-se a mesma à habilidade para refletir sobre as unidades menores de uma língua e usá-las com intencionalidade, não só na estruturação, como no reconhecimento das palavras. Para descobrir o sentido de um novo vocábulo, o leitor usa, frequentemente, a morfologia, isto é, usa os conhecimentos da estrutura da palavra, desde a raiz das palavras aos seus afixos (Giasson, 2000). Por exemplo, para descobrir o significado da palavra “bananeira” é feita uma análise à estrutura morfológica da palavra, separando a raiz da palavra do sufixo –eira. A análise destes aspetos estruturantes da língua permite que o leitor olhe para os radicais de palavras e identifique diferentes possibilidades combinatórias. Além disso, a percepção da estrutura morfológica das palavras pode ajudar no estabelecimento dos sentidos semânticos e gramaticais dos vocábulos que não são familiares. O conhecimento morfológico contribui ainda para que o leitor amplie o seu reportório lexical e as formas de generalizar esse conhecimento para identificar novos vocábulos (Tong, Deacon, Kirby, Cain, & Parrila, 2011).

São vários os estudos (e.g. Guimarães, Paula, Mota, & Barbosa, 2014; Lúcio, Lima, Jesuíno, & Rueda, 2018; Mota, Anibal, & Lima, 2008; Mota & Santos, 2009) que comprovam a importância da consciência morfológica para a compreensão da leitura. Por exemplo Guimarães et al. (2014) realizaram um estudo com o objetivo de verificar de que modo a consciência morfológica contribuía para a compreensão de leitura. Neste estudo participaram 72 alunos de 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade de uma escola pública do Brasil. Para avaliar a consciência morfológica foram aplicadas três tarefas: de categorização gramatical, de morfologia, flexional e de morfologia derivacional (Paula, 2007; Sá, 2006).

Para avaliar a compreensão de leitura foi usada a técnica *cloze* e foram apresentados dois textos diferentes. O desempenho nas tarefas de consciência morfológica (flexional e derivacional) explicou 35,8% da variância encontrada na compreensão da leitura.

O estudo de Minatel (2016), realizado com alunos de 5.º ano de escolaridade, tinha como objetivo verificar a relação entre o domínio de palavras morfológicamente complexas e o desempenho na compreensão da leitura. Este estudo indicou que os alunos evoluem na capacidade de processamento dos aspetos morfológicos, especialmente no conhecimento de palavras afixadas complexas, ampliam o seu repertório lexical e, conseqüentemente a compreensão da leitura.

Lúcio et al. (2018) realizaram um estudo com o objetivo de investigar os efeitos da idade e da escolaridade no desempenho em compreensão da leitura e consciência morfológica, assim como o poder preditivo da consciência morfológica no desempenho em compreensão da leitura. Neste estudo participaram 403 alunos do 2.º ao 9.º ano de escolaridade de uma cidade do interior do Estado do Paraná, no Brasil. Utilizaram um texto com tarefas tipo *Cloze* e Tarefas de Avaliação da Consciência Morfológica que permitiam realizar analogias do tipo derivacional e flexional. Os resultados mostram que tanto a compreensão em leitura como a consciência morfológica sofrem influência desenvolvimental e que a consciência morfológica pode prever entre 23% a 34% da compreensão leitora.

Possuir um vasto vocabulário é crucial, mas não é suficiente para dominar uma língua, pelo que é também importante perceber como as palavras são organizadas em frases ou orações (Viana, 2009). A sintaxe é, por isso, uma outra dimensão importante no sistema linguístico. O conhecimento sintático permite que o leitor identifique se uma frase está ou não construída corretamente e se as palavras que constituem uma frase estão ou não bem posicionadas gramaticalmente (Lima, 2009).

Alguns estudos se debruçaram ao estudo da sintaxe no desempenho em leitura. Por exemplo, Capovilla, Capovilla, e Soares (2004) realizaram um estudo no Brasil com o objetivo de apresentar uma Prova de Consciência Sintática e dados preliminares da sua validação com 204 crianças de 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Os resultados deste estudo mostraram um efeito significativo em consciência fonológica, em competência de leitura, na escrita (ditado) e no vocabulário.

Como forma de analisar possíveis correlações entre habilidades sintáticas, habilidades de leitura e a compreensão oral, Teixeira, Schiefer, Carvalho e Ávila (2016) realizaram um estudo com alunos de 4.º e 5.º anos de escolaridade. Estes alunos foram avaliados através de testes de compreensão oral, consciência sintática e morfossintática, taxa de leitura e compreensão da leitura. Os resultados deste estudo revelaram diferenças significativas nos grupos intervencionados nas tarefas de compreensão oral, consciência sintática e morfossintática, a taxa de leitura e o resultado da prova de compreensão da

leitura. Os autores concluíram, que estes resultados enfatizam a relevância da estimulação de habilidades metassintáticas para o desenvolvimento da leitura e a inclusão de provas sintáticas na avaliação da leitura. Estudos longitudinais efetuadas por Rego (1993, 1995, 1997) apontam igualmente para a importância da consciência sintática no desenvolvimento da habilidade de compreensão da leitura.

Tong, Deacon, e Cain (2014) realizaram um estudo cujo objetivo era o de verificar se a morfologia e sintaxe estavam especificamente relacionadas com a compreensão de leitura de alunos do 4.º ano de escolaridade, utilizando, para o efeito uma amostra de 15 maus leitores e 15 leitores proficientes. Os resultados do estudo mostraram que os maus leitores tiveram um desempenho inferior ao dos proficientes numa tarefa de analogia com palavras derivadas e na qual não havia informações sintáticas adicionais, explorando apenas a consciência morfológica, e também numa tarefa de consciência sintática, na qual não havia manipulações morfológicas. Estes resultados mostraram que a compreensão da leitura se relaciona de forma independente com a morfologia e com a sintaxe.

1.3.3. Os contributos da descodificação e da compreensão da linguagem oral para a compreensão da leitura

A investigação sobre a compreensão da leitura tem mostrado que os dois elementos do MSL (descodificação e compreensão da linguagem oral) não são independentes. Isto é, a compreensão da linguagem oral apoia a identificação de palavras e a identificação de palavras na leitura alarga o conhecimento na linguagem oral, havendo uma reciprocidade biunívoca.

Florit e Cain (2011), numa meta-análise efetuada sobre estudos baseados no MSL, verificaram que a relação entre os dois componentes propostos (descodificação e compreensão da linguagem oral) altera-se de modo significativo ao longo da escolaridade, variando esta alteração em função da profundidade da ortografia. Nesta meta-análise, os autores examinaram, num total, trinta e três estudos: vinte estudos, cuja amostra englobou crianças de língua inglesa e treze estudos que abrangeram crianças de outras línguas europeias, destacando-se o grego, o francês, finlandês e neerlandês. Nestes estudos investigaram a aprendizagem da leitura desde os 4/5 anos de idade (Educação Pré-Escolar e com pelo menos 1 ano de escolaridade) até aos 10/11 anos (4.º ano e até 5 anos de escolaridade). Nesta meta-análise identificaram diferenças significativas na relação entre os três fatores do MSL nos leitores das diferentes ortografias. Nos anos iniciais de aprendizagem da leitura, a descodificação mostrou maior influência na compreensão da leitura do que a compreensão da linguagem oral, nos

estudos conduzidos numa ortografia opaca (inglês). No entanto, a compreensão da linguagem oral é um forte preditor da compreensão da leitura logo desde os primeiros anos de alfabetização em ortografias transparentes.

Ripoll, Aguado e Castilla-Earls (2014) numa meta análise de 56 estudos sobre a descodificação, a compreensão da linguagem oral e a compreensão da leitura (componentes do MSL), conduzidos com amostras de alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, todos de língua inglesa, verificaram que a descodificação/ identificação das palavras escritas e a compreensão da linguagem oral são preditores do desempenho em compreensão da leitura. No entanto, a descodificação contribuía grandemente para a variância encontrada no desempenho em compreensão de leitura, especificamente no 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade havendo uma correlação positiva com uma magnitude de efeito na ordem dos 49%. Contudo no 4.º, 5.º e 6.º ano, a correlação entre as componentes descodificação e compreensão da leitura era fraca, apresentando uma magnitude de 12,3%. Nestes últimos três anos, a compreensão da linguagem oral revelou-se mais preponderante para a compreensão da leitura, apresentando uma correlação positiva moderada. A nível da compreensão da linguagem oral, os três primeiros anos de escolaridade apresentaram uma magnitude de efeito de 26%, contrastando com 28,1% nos anos seguintes, o que levou os autores a concluir que os efeitos não eram significativamente diferentes. Por conseguinte, estes concluíram que a descodificação é fulcral na compreensão da leitura, mas este facto apresenta uma maior incidência nos primeiros anos de escolaridade e vai gradualmente diminuindo à medida que a escolaridade vai avançando. Em relação à compreensão da linguagem oral, o mesmo não se verifica, isto é, à medida que o nível de escolaridade avança, a influência da compreensão da linguagem oral aumenta na compreensão da leitura (Bowey, 2000; Bonifacci & Tobia, 2017; Kendeou et al., 2009; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Em suma, nos primeiros anos de escolaridade, toda a esfera da compreensão da leitura está fortemente dependente da descodificação/ identificação das palavras escritas, visto que as crianças necessitam de automatizar todas as regras que implicam a correspondência entre o grafema e o fonema. Com o avançar dos anos de escolaridade, a leitura tende a tornar-se automatizada, pelo que há uma diminuição da associação entre a descodificação e a compreensão da leitura. Passada a fase de automatização da leitura, as habilidades linguísticas tendem a ser o principal fator na capacidade de construir significados a partir da leitura.

Ripoll e colaboradores (2014) alertam ainda que os resultados obtidos nos diversos estudos que foram analisados sobre a compreensão da leitura indicam a existência de outros fatores que a influenciam, além da descodificação e da linguagem oral. Na meta-análise que realizaram foi identificado um escasso corpo de investigação sobre a importância desses fatores que pudessem complementar os

outros dois componentes do MSL (descodificação, compreensão da linguagem oral). Foram testados em alguns estudos (Connors 2009; Cutting & Scarborough, 2006; Høien-Tengesdal, 2010) os seguintes fatores e/ou possíveis componentes: a atenção, a memória de trabalho, o quociente de inteligência e a velocidade de acesso ao léxico. Ainda que a investigação aponte uma relação entre a compreensão da leitura e estes fatores, é consensual que os componentes enunciados pelo MSL – descodificação e compreensão da linguagem oral – são especialmente relevantes para explicar os níveis de compreensão da leitura atingidos pelos leitores.

1.3.4. Compreensão da leitura

A leitura é uma atividade complexa, produto da interação de múltiplos fatores e que convoca múltiplos processos cognitivos e linguísticos. De seguida, analisam-se, de forma breve, os diferentes processos relativos à identificação de palavras escritas e à construção de significado. Giasson (2000) apresenta um modelo de compreensão da leitura em que estes processos aparecem descritos de forma clara. A autora diferencia cinco categorias de **processos cognitivos** decorrentes da leitura: os **microprocessos**, os **processos de integração**, os **macroprocessos**, os **processos de elaboração** e os **processos metacognitivos** (cf. Figura 2). Estas cinco grandes categorias de processos, por sua vez dividem-se em componentes que serão exploradas seguidamente.

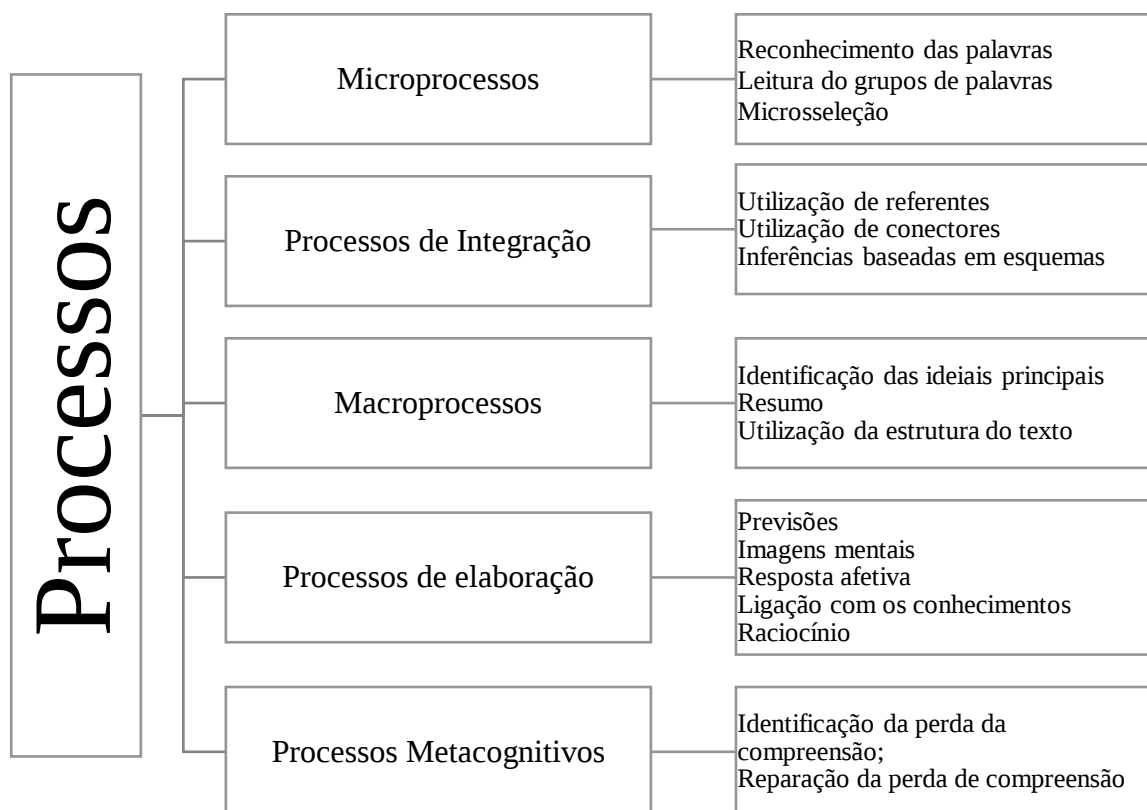


Figura 2. Processos de leitura e as suas componentes (Giasson, 2000, p.32).

a) Microprocessos

Os microprocessos são processos básicos de leitura responsáveis pela compreensão da frase. Estes processos incluem não só os processos perceptivos e léxicos, como também a leitura por unidades de significado. Ou seja, para que a informação seja compreendida é indispensável que o leitor reconheça as palavras escritas e saiba agrupá-las em unidades de significado (Giasson, 2000).

Segundo Giasson (2000), os **microprocessos** possibilitam a compreensão da informação incluída numa frase, o que envolve não só o reconhecimento de palavras, como também a capacidade de as agrupar em unidades e ainda a seleção dos elementos da frase que é preciso reter, fazendo assim uma microseleção.

Os microprocessos incluem competências essenciais: processos perceptivos, processos léxicos e compreensão das unidades de significado.

Os **processos perceptivos** abarcam a **identificação de letras, de palavras e a sua discriminação**. As crianças têm de reconhecer que as palavras são formadas a partir de vários grafemas com variados formatos (maiúsculas, minúsculas, manuscrito e imprensa), posições gráficas e dimensões diferentes (Viana, 2009).

Quando falamos em **processos léxicos** há que ter em conta a capacidade de o leitor reconhecer, com rapidez e clareza os vocábulos escritos, de modo a conseguir extrair sentido. O processamento lexical é responsável pelos conceitos associados à compreensão de uma unidade linguística. Os símbolos são reconhecidos com os sons correspondentes, formando palavras com significado. A leitura prevê que, primeiramente, sejam analisados os grafemas (letras) que compõem a palavra, tendo em conta uma análise visual e só depois é feita uma atribuição dos fonemas (sons) correspondentes a essas letras, através da reconversão de grafemas em fonemas, utilizando para tal o léxico auditivo que se ligará com o sistema semântico e, desta forma, obter o significado (Viana, 2009). Este processo é fundamental, pois *“se o leitor não conhecer o significado das palavras que vê escritas, a extração de sentido fica comprometida.”* (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 19).

No entanto, para a compreensão o reconhecimento de palavras não é suficiente; é fundamental agrupá-las em unidades de sentido. Quando as dificuldades se situam ao nível da formação dessas unidades, podem resultar dificuldades de compreensão. Quando uma criança efetua uma **leitura** silabada e demorada, devido a dificuldades a nível de descodificação, tem maiores probabilidades de não ter sido capaz de agrupar essas palavras lidas em unidades de sentido (Viana, 2009). A **microseleção** é a **terceira habilidade importante a nível dos microprocessos**. A microseleção é responsável por levar o leitor a decidir que informação deve reter numa frase. O leitor sabe agrupar as palavras em unidades significativas, selecionando os elementos da frase que são importantes reter.

b) Processos de integração

Para além do leitor processar as unidades de significado durante a leitura (microprocessamento), também deve estabelecer conexões entre as frases, ativando aquilo que se designa por processos de integração (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015). Entendem-se por **processos de integração** os processos que têm como finalidade efetuar relações entre as frases (Giasson, 2000; Irwin, 1991), através do uso dos referentes ou expressões anafóricas/categóricas e dos conetores, garantindo a coesão textual.

Os processos de integração abrangem dois subprocessos:

- 1) compreender as marcas explícitas entre as proposições ou frases (referentes e os conetores);
- 2) inferir as relações implícitas entre as proposições ou as frases. Estas inferências podem basear-se na informação que se encontra no texto ou até mesmo nos conhecimentos do leitor.

Deste modo, é importante compreender as expressões referenciais (anafóricas e catafóricas), fazer uso dos conectores e realizar inferências.

As **expressões anafóricas (ou catafóricas)** são palavras utilizadas para substituir outras e são elementos de conexão. São palavras ou expressões que remetem para um referente introduzido ou a introduzir. Por exemplo, uma palavra substituída pode ser um nome, uma preposição, um verbo e a palavra pode ser substituída por um pronome, um sinónimo, um advérbio, um termo genérico, um numeral ou então até pode ser subentendida.

Os **conectores** são palavras que ligam dois factos entre si e são usados para unirem duas frases, podendo ser implícitos ou explícitos (Giasson, 2000). Os conectores são palavras/expressões que procuram estabelecer ligações entre frases e parágrafos, simplificando a integração da informação (Klingner et al., 2015; Viana, 2009). Os conectores apoiam a extração de inferências, clarificando as relações entre as frases.

Também a realização de inferências é decisiva para a compreensão da leitura, uma vez que são pontes de significado baseadas no texto. As **inferências** possibilitam a obtenção de um novo conhecimento, quer com base em informações que se encontram no texto, quer convocando para o texto informação extratextual possuída pelo leitor. A realização de inferências está muito dependente dos conhecimentos prévios, da idade e das experiências de vida dos leitores, pelo que a ausência de conhecimentos prévios pode limitar a compreensão do texto (Anderson & Pearson, 1984; McKeown, Beck, & Blake, 2009; Sim-Sim, 2007), explicando as dificuldades dos leitores iniciais em as efetuar.

c) Macroprocessos

O modo como as ideias de um texto se relacionam umas com as outras, dizem respeito à macroestrutura do texto. Logo, para um leitor poder compreender um texto deverá compreender não só as ligações entre as frases -microestrutura-, como também obter conexões entre as frases e relacioná-las com todo o texto-macroestrutura. Por norma, o leitor lembra-se da macroestrutura do texto, mas não da sua microestrutura (Klingner et al., 2015). Mesmo que um leitor compreenda de modo isolado as frases do texto, isso não quer dizer que compreendeu todo o texto, ou seja, a sua macroestrutura. Por isso, é importante que o leitor compreenda não só as ligações entre as frases, como também integre as ideias que vão surgindo no texto, de modo sucessivo, de forma a compreendê-lo integralmente. Assim, o macroprocesso refere-se ao grupo de processos que levam à criação de um conjunto organizado de ideias que sintetizam o conteúdo de um texto no seu todo.

Segundo Giasson (2000), os macroprocessos orientam para a compreensão global do texto, isto é, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente. Nos macroprocessos estão incluídos

os processos de: i) Identificação das ideias principais; ii) Resumo; iii) Utilização da estrutura do texto na compreensão e retenção da informação.

Identificar a ideia principal do texto implica a integração dos vários significados que se constroem através do uso dos microprocessos, assim como dos processos de integração. Regra geral, sempre que um leitor tenta lembrar-se de um texto, lembra-se, em primeiro lugar, das ideias principais e só depois é que se recorda das ideias secundárias.

Resumir um texto implica que o leitor consiga, com a utilização de um menor número de palavras, manter a equivalência informativa do texto original e atender a um determinado público-alvo (Giasson, 2000). A compreensão de um texto também é influenciada pelos conhecimentos prévios do leitor acerca de **estrutura do texto** e esta, por sua vez, depende do género de texto. Embora alguns estudos apontem um melhor desempenho dos alunos na compreensão de textos narrativos do que nos textos informativos (Best et al., 2008), este resultado parece não ser universal (Cadime et al., 2017). Na generalidade, a estrutura dos textos narrativos é previsível, possibilitando a formulação de antecipações e/ou previsões sobre o conteúdo do texto ao longo da leitura, facilitando a compreensão das ideias principais (Colomer & Camps, 2002), o que não se verifica em relação aos textos informativos dado que estes podem apresentar diferentes tipos de estruturas (Best et al., 2008), nomeadamente descrições, sequências, comparações e contrastes, relações de causas e efeitos (Goldman & Rakestraw, 2000). De qualquer forma, na literatura é consensual a ideia de que, mesmo a estrutura do texto narrativo, deve ser explicitamente ensinada (Giasson, 2000).

d) Processos de elaboração

Segundo Giasson (2000), para um leitor poder compreender um texto tem de: i) agrupar as palavras em unidades de significado – microprocessos; ii) estabelecer relações entre as frases - processos de integração; iii) reconhecer as ideias principais do texto - macroprocessos. Mas também é importante que o leitor utilize processos de elaboração, ou seja, construa inferências e imagens mentais, proporcionando-lhe ir além do texto, através da mobilização de conhecimentos prévios (Giasson, 2000, Klingner et al., 2015), tendo em conta as suas experiências anteriores.

Para Giasson (2000) não se pode falar em processos de elaboração sem falar dos seus componentes: i) Formulação de **previsões**/hipóteses sobre o que encontrará no texto; ii) Construção de **imagens mentais**; iii) Estabelecimento de **reações emotivas** ao texto; d) **Análise e/ou crítica** sobre o conteúdo do texto; iv) **Integração da informação nova com os conhecimentos anteriores** e pessoais do leitor.

Nos processos de elaboração, são realizadas previsões sobre as ideias do texto, que não se cingem apenas à frase. Estas previsões dizem respeito ao conteúdo do texto, como por exemplo, características das situações/ contextos/ personagens, conhecimentos prévios sobre o tema. As previsões abrangem também a estrutura do texto, nomeadamente conhecimentos prévios sobre o género de texto, a sua gramática e até mesmo referente a outros indícios fornecidos pelo texto (índices, título, figuras, ...) (Irwin, 1991).

Também é importante que as imagens mentais ajudem no aumento e na melhoria da capacidade de memória de trabalho, facilitando a criação de comparações ou analogias, conforme realçam Long, Winograd, e Bridge (1989).

As reações emotivas e afetivas podem também influenciar a compreensão de um texto. Segundo Giasson (2000), todo o leitor que se envolve, de modo emotivo, na leitura de um texto é mais ativo e tem mais probabilidades de compreendê-lo e reter a informação nele contida, do que aquele leitor que não se envolve emotivamente na leitura. Por norma, os bons leitores são aqueles que, após a leitura de um texto, conseguem ter uma atitude crítica e reflexiva perante o que leram. Para além disso, os bons leitores conseguem estabelecer relações e paralelismos entre a informação descrita no texto e os conhecimentos anteriores que já possuíam (Giasson, 2000), integrando também os seus conhecimentos pessoais, fulcrais à compreensão de todo o texto.

e) Processos metacognitivos

Os processos metacognitivos dizem respeito aos conhecimentos que um leitor tem sobre o processo de leitura e sobre as estratégias a usar para compreender, e para restaurar perdas de compreensão (Giasson, 2000).

Os processos metacognitivos permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação e abrangem três aspetos: i) a consciência que o sujeito tem das atividades cognitivas que acabou de efetuar (exemplo: “consigo memorizar melhor se for sublinhando aquilo que leio”); ii) julgamento sobre a atividade (exemplo: “sublinhei, mas não tenho a certeza se estas eram as ideias principais do texto”); iii) a decisão no sentido de modificar ou não o tipo de estratégias cognitivas mobilizadas (exemplo: “tenho que fazer uma primeira leitura para ver quais são as ideias principais e só depois sublinhar”) (Vila Maior, 2003, p. 51).

Os processos metacognitivos usados na compreensão são responsáveis pelos processos de: i) monitorização, ii) deteção de falhas na compreensão, iii) identificação de estratégias que podem ajudar

a atenuar a perda de compreensão e/ou ativação das estratégias facilitadoras de novas aprendizagens (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001), facilitando toda a esfera da compreensão textual.

Em suma, o leitor é considerado um sujeito ativo que utiliza conhecimentos variados para obter informação do material escrito, fazendo uma reconstrução do significado. Assim sendo, compreender o sentido de um texto depende de alguns processos que se relacionam entre si. É importante que o leitor compreenda os elementos existentes na frase (microprocessos) e estabeleça relações que permitam coesão entre as diferentes partes do texto, de modo a existir coerência entre as frases (processos de integração). Obviamente que o leitor para compreender um texto deve também captar os elementos principais sobre o texto, entender o seu significado (macroprocessos), indo para além da esfera textual levando-o à realização de inferências e integrando-as num contexto (processos de elaboração). Só assim é que o leitor conseguirá gerir a compreensão do texto (processos metacognitivos), mobilizando os seus conhecimentos prévios e relacionando-os com o texto. Para isso, é fulcral ajudar o leitor a aprender a fazer todas estas conexões. Uma das formas passa pelo ensino explícito de estratégias de compreensão, que serão exploradas seguidamente.

1.4. Estratégias para o Ensino da Compreensão da Leitura

É consensual a necessidade de ensinar as estratégias de compreensão de um modo direto e explícito, sobretudo às crianças que têm dificuldades (Lencastre, 2003; Viana et al., 2010, 2017).

O programa elaborado no âmbito deste trabalho, constituirá uma expansão de outro já publicado e destinado ao 3.º e ao 4.º ano de escolaridade (Viana et al., 2010, 2017). Assim sendo, será retomada a síntese efetuada pelas autoras do mesmo a partir da revisão da literatura (cf. Tabela 1), em função dos três momentos considerados relevantes: antes, durante e depois da leitura.

Tabela 1.

Sistematização das Estratégias Dirigidas para o Ensino da Compreensão nos Três Momentos de Leitura (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017)

ANTES DA LEITURA DO TEXTO
• Dar informações sobre o texto. • Formular perguntas sobre o texto. • Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo. • Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto. • Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos. • Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto. • Explicar palavras ou aspetos-chaves do texto. • Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem. • Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto. • Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram. • Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo. • Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor. • Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura. • Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura. • Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).
DURANTE A LEITURA DO TEXTO
• Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender. • Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem. • Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido. • Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior. • Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto. • Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato. • Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores. • Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram. • Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas. • Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.
APÓS A LEITURA DO TEXTO
• Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido. • Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.

- Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto.
- Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.
- Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão.
- Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
- Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.
- Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.
- Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:
 - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto.
 - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto.
 - Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos.
 - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Construir quadros
 - sínteses da informação fornecida.
 - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
 - Completar esquemas.
 - Resumir o texto.
 - Atribuir um título ao texto.
 - Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto.
 - Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto.
 - Avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo.
 - Apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor.
 - Continuar ou finalizar uma história/texto.
 - Fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura.

Fonte: Viana et al. (2017, p.10-11).

Em sala de aula, a formulação de questões em que se solicita um produto da compreensão é a estratégia de promoção mais utilizada. Contudo, a investigação sugere que estas, por si só, não ensinam a compreender. Por isso, é fundamental o uso não só de **perguntas orientadas para o produto, mas sobretudo de questões orientadas para o processo**, com o intuito de promover estratégias metacognitivas (Viana et al., 2010, 2017). As perguntas orientadas para o processo são as mais eficazes para ensinar a compreender e convocam mais as estratégias metacognitivas. A Tabela 2 apresenta exemplos de perguntas de compreensão da leitura orientadas para o produto e para o processo.

Tabela 2.

Formulação de Perguntas de Compreensão Leitora Orientadas para o Produto e para o Processo (Viana et al., 2010, p. 7)

Perguntas orientadas para o produto	Perguntas orientadas para o processo
Neste parágrafo o que significa...?	O que te faz dizer que...?
Em que lugar decorre a história?	O que precisas de saber para compreender a frase?
Como é que o herói resolveu o problema?	O que te permitiu prever o que aconteceu?
Porque é que o título foi bem escolhido?	O que te pode ajudar a encontrar o sentido da palavra?
O que podemos concluir sobre a personagem...?	Há palavras novas, para ti, no texto?
Como se sentia o...?	O que contribuiu para que gostasses da história?
Resume o parágrafo...	O que te levou a dizer que a personagem é imaginária?

Fonte: Viana et al. (2010, p.7).

É imprescindível que as variadas tarefas sejam orientadas no sentido de ajudar o leitor a construir conhecimento antes, durante e após a leitura, mas também que explicita o seu raciocínio da forma como conseguiu realizar essas tarefas. Como tal, a utilização de perguntas orientadas para o produto e para o processo é fundamental para o alcance de melhores níveis da compreensão da leitura, fomentando o uso de estratégias metacognitivas de leitura.

Contudo, é importante realçar que os manuais escolares e as práticas educativas nos anos iniciais não promovem perguntas orientadas para o processo, mas centram-se e preocupam-se excessivamente com o produto. Não basta somente analisar o produto, isto é a resposta à pergunta/tarefa, mas é imperativo perceber o processo que levou o leitor a chegar a esse produto. É esta inter-relação entre as perguntas de compreensão orientadas para o produto e para o processo (Viana et al., 2010) que levará os leitores a refletir sobre os conhecimentos de que dispõe e as estratégias que mobiliza ou deve mobilizar nas tarefas de compreensão da leitura.

1.5. Síntese

Vários estudos realizados quer a nível internacional quer a nível nacional (PISA, PIRLS, resultados das provas de aferição e exames de final de ciclo) têm mostrado a existência, nos alunos portugueses, de profundos problemas a nível da compreensão da leitura.

A revisão da literatura realizada neste capítulo permitiu verificar que a leitura é muito mais complexa do que inicialmente se julgava, não se centrando somente num conjunto de habilidades que deve ser dominado. O conhecimento prévio é fundamental e basilar na vasta área da compreensão, mas além dessa bagagem de conhecimentos, os bons leitores possuem uma panóplia de estratégias flexíveis e adaptáveis que utilizam para dar sentido ao texto lido, monitorizando a sua compreensão ao longo da

leitura. Diversas definições têm sido usadas para clarificar o conceito da compreensão. Neste trabalho adota-se a premissa atualmente consensual de que ler é compreender (Giasson, 2000; Viana, 2009).

A compreensão da leitura envolve processos cognitivos, linguísticos e metacognitivos. Durante a identificação das palavras escritas e da construção de significado ocorrem processos cognitivos: os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos (Giasson, 2000). Todos estes processos são basilares na compreensão da leitura e irão possibilitar ao leitor compreender o sentido do texto. Para isso é importante que o leitor tenha em atenção não só o significado das palavras de modo isolado, como também das frases, relacionando com os seus conhecimentos prévios e adequando as estratégias para resolver problemas de perda de informação.

Deste modo, compreender o que se lê não é algo que ocorra espontaneamente após um domínio do código alfabético, uma vez que requer o ensino explícito e sistematizado de quem ensina e vontade consciente de quem aprende. Compreender os processos implícitos à compreensão da leitura é de importância capital para uma adequação do ensino e para prevenção de dificuldades neste âmbito.

Como vimos, o MSL (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) é um modelo conceptual que, apresenta os componentes basilares da leitura: decodificação e compreensão oral. Deste modo, quando se verificam dificuldades em extrair sentido da leitura é imprescindível entender se as dificuldades resultam maioritariamente de problemas de decodificação ou de problemas em termos de compreensão da linguagem oral.

Assim sendo, reconhecendo o contributo da linguagem oral e a importância do domínio do código para a compreensão da leitura, e sabendo da necessidade de ensinar explicitamente a compreender o que é lido (Viana et al., 2010), é fundamental ensinar estratégias facilitadoras de compreensão, incluindo a formulação de questões orientadas para o produto e para o processo.

Capítulo II. Os programas de intervenção na compreensão da leitura

2.1. Introdução

Neste capítulo descreve-se a revisão efetuada relativamente a programas de compreensão da leitura destinados a alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. Clarificam-se o método e os critérios de seleção usados e faz-se a descrição das intervenções efetuadas nessas investigações e a duração das mesmas.

A revisão dos programas de intervenção em compreensão de leitura visa complementar a revisão bibliográfica efetuada no capítulo anterior.

2.2. Método

Para realizar esta revisão dos programas em compreensão da leitura foi utilizada a base de dados *Scopus* e o motor de busca *Google* e recolhidas as publicações efetuadas entre 1 de janeiro de 1980 e 20 de dezembro de 2017, incluindo as relativas a artigos de revisão e de meta análise.

Esta recolha foi complementada com uma outra, realizada exclusivamente a nível nacional, a fim de identificar o que vem sendo feito em Portugal, dado que na base de dados *Scopus* apenas foi identificado um artigo relativo a uma intervenção efetuada em Portugal¹.

2.2.1. Critérios de seleção

Para a pesquisa na base de dados *Scopus*, colocaram-se as seguintes palavras-chaves em inglês: *Reading comprehension, programs, reading strategies, vocabulary, reading fluency, reading programs, metacomprehension, comprehension, reading*), num total de nove palavras. Foram encontrados cinquenta e seis artigos que relatavam estudos em que se tinham aplicado programas de intervenção (cf. Anexo I).

Desta recolha foram selecionados os programas que respeitavam os seguintes critérios:

- Intervenção visando o ensino explícito da compreensão da leitura;
- Participantes com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, sem Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente (como Perturbação do Espectro do autismo, surdez ou Síndrome de Down) e/ou a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico (quatro primeiros anos de escolaridade);

¹ Esta prova foi apenas publicada em 2014, mas foi gentilmente cedida para este estudo pelas autoras.

- Estudos com um *design* experimental (de grupo ou caso único), com avaliação pré e pós intervenção;
- A compreensão da leitura ser avaliada usando pelo menos uma medida quantitativa e o estudo apresentar resultados da análise estatística efetuada;
- Ensino da compreensão da leitura em língua materna.

Aplicando estes critérios, foram excluídos trinta e um estudos, com base nos seguintes critérios:

- a) O público-alvo não era constituído por **alunos a frequentar os quatro primeiros anos de escolaridade** (Alrwele, 2015; Andreassen & Braten, 2011; Awada & Ghaith, 2017; Cartoceti, Abusamra, & Cornoldi, 2016; Dwyer & Reed, 1989; Gayo et al., 2014; Donnel, 2015; Gonzalez, 1992; Habibian, 2015; Haria & Midgette, 2014; Holt & O'Tuel, 1989; Ismail & Tawalbeh, 2015; Jiménez et al., 2009; Junaidi, Alfian & Nofita, 2016; Mansur-Alves & Flores-Mendonza, 2015; Pagan & Sénéchal, 2014; Rojas, 2008; Romero, Elosegui, Ruiz, & Lavigne, 2003; Sandoval & Casa, 2011; Smadi & Alshra'ah, 2015; Sung, Chang, & Huang, 2008; Wright, Mitchell, O'Donoghue, Cowhey, & Kearney, 2015);
- b) Visavam a **compreensão da leitura numa segunda língua** (Brevik, 2017; Pilgreen & Krashen, 1993);
- c) **Não eram apresentadas tarefas de compreensão da leitura** (Goff, 2005; Taboada et al., 2009; Velarde, 2001);
- d) **Os programas eram dirigidos a professores, isto é, visavam a formação de professores** (Capellini, Pinto, & Cunha, 2015);
- e) **Os programas eram direccionados para crianças com Necessidades Educativas Especiais** (Anunciação, 2011; Gunn, Biglan, & Black, 2002; Hausheer, Hansen, & Dumas, 2011).

Após exclusão destes artigos, restaram apenas 25 publicações.

2.3. Descrição dos Programas

Os programas analisados e abaixo descritos são apresentados por data crescente de publicação.

Paris, Cross, & Lipson (1984) *Scopus*

Desenvolvido nos Estados Unidos da América e tinha os seguintes objetivos: 1) examinar a relação entre a consciência relatada pelas crianças sobre a leitura e as suas reais habilidades de compreensão da leitura; 2) melhorar as habilidades da leitura através do treino de estratégias de leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 183 alunos de 3.º ano (n=91) e do 5.º ano de escolaridade (n= 92), com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com dois grupos experimentais (1 turma de 3.º ano e 1 turma de 5.º ano) (n= 81) e dois grupos de controlo (1 turma de 3.º ano e 1 turma de 5.º ano) (n=84).

Instrumentos

Foram usados textos dos manuais de língua materna do 3.º e do 5.º ano de escolaridade e o teste padronizado de compreensão-*The Gates-MacGinitie Reading Test* (MacGinitie, 1978).

Duração

O programa era constituído por 28 sessões de 20 a 30 minutos, aplicado duas vezes por semana, num total de 14 semanas.

Estratégias

Identificar palavras omissas do texto, descobrir significados, realizar tarefas do tipo *cloze* e de deteção de erros.

Organização

Este programa foi aplicado em grupo/turma.

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos dos grupos experimentais nas tarefas de deteção de erros e do tipo *cloze*, na consciência leitora e no uso de estratégias para melhorar a compreensão, quando comparado com o desempenho dos grupos de controlo.

Rojo (1990) *Scopus*

Desenvolvido no Peru, tinha como objetivo desenvolver competências em termos de compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 72 alunos de 2.º e de 3.º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos e com dificuldades na compreensão da leitura.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste, com um grupo experimental (n=36) e um grupo de controlo (n=36).

Instrumentos

Foram usados os seguintes instrumentos: i) Teste de Complexidade de Compreensão de Leitura de Condemarin, Allende e Milicic (1988); ii) Teste de Illinois de Atitudes Psicolinguísticas (adaptado para castelhano por Pando, Jiménez, Kirk et al. , 2008).

Duração

O programa teve uma duração de cinco meses, uma vez por semana, não sendo especificado o número e a duração das sessões. Infere-se uma duração de cerca de 20 sessões.

Estratégias

Ler, usar a linguagem oral para explicar estratégias metacognitivas.

Organização

A aplicação foi realizada em grupo/turma.

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos na compreensão da leitura após estimulação psicolinguística.

Nicolau (2001) *Scopus*

Desenvolvido nos Estados Unidos da América, com o objetivo de melhorar o vocabulário, a velocidade leitora e a compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 70 alunos de 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade e de nível socioeconómico baixo.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste, com grupo experimental (n=35) e grupo de controlo (n=35).

Instrumentos

Foi usado o teste de leitura da Serie Interamericana Forma L-3 DES (Herschel T. Manuel, 1962) que avalia o vocabulário, a velocidade da leitura e a compreensão da leitura.

Duração

O programa era constituído por 32 sessões de 45 minutos cada uma, com uma periodicidade de 3 vezes por semana.

Estratégias

Desenvolver o vocabulário, aumentar a velocidade da leitura, ler, identificar as ideias principais.

Organização

Este programa foi aplicado em grupo/ turma.

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão e na velocidade da leitura e no vocabulário, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Tapia (2003) *Scopus*

Realizado no Perú, com os seguintes objetivos: 1) determinar o efeito do programa para melhorar a compreensão da leitura em alunos de quarto e quinto ano de escolaridade; 2) definir a funcionalidade do programa em função da idade, do grau e do contexto sociocultural dos alunos.

Público-alvo

A amostra era constituída por 91 alunos de 4.º e 5.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com dois grupos experimentais (n=47) e dois grupos de controlo (n= 44).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: i) Teste de Complexidade de Compreensão de Leitura de Condemarin, Allende & Milicic (1988); ii) teste de Linguagem Progressiva (CLP), de Condemarin, Allende & Milicic (1988).

Aos alunos do 4.º ano foi aplicado o terceiro nível de leitura Forma A e aos alunos do quinto, o quarto nível, a forma B do Teste de Complexidade de Compreensão de Leitura de Condemarin, Allende & Milicic (1988).

Duração

O programa foi aplicado durante um ano letivo, uma vez por semana, não sendo explicitado o número e a duração das sessões.

Estratégias

Resumir, perguntar, inferir, predizer, parafrasear e aprender estratégias metacognitivas.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/ turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas a favor dos leitores pobres superando os níveis deficitários de compreensão e obtendo um nível satisfatório, quando comparados com os bons leitores.

Zarzosa (2003) [Google](#)

Desenvolvido no Perú, tinha como objetivo melhorar os níveis de compreensão da leitura de alunos de nível socioeconómico médio e baixo e com QI abaixo da média.

Público-alvo

A amostra era constituída por 60 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. 30 alunos eram de uma escola particular e 30 alunos de uma escola pública com nível socioeconómico médio e baixo.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com dois grupos experimentais (n=30) e dois grupos de controlo (n=30), distribuídos do seguinte modo:

Grupo experimental 1: alunos de nível socioeconómico médio (n=15);

Grupo experimental 2: alunos de nível socioeconómico baixo (n=15);

Grupo de controlo 1: alunos de nível socioeconómico médio (n=15);

Grupo de controlo 2: alunos de nível socioeconómico baixo (n=15).

Instrumentos

Foram usados os seguintes instrumentos: i) Teste de Complexidade de Compreensão de Leitura nível 3, formulário A e B de Condemarin, Allende & Milicic (1988); ii) Test Gráfico de Razonamiento California. – Adaptación de la Prueba de Madurez de California Serie Pre – Primaria (Institute de Investigación de Educación. INIDE. D. I. Lima, 1983).

Duração

O programa era constituído por 20 sessões de 60 minutos, aplicado durante 5 meses, uma vez por semana.

Estratégias

Encontrar o significado de palavras relacionando-as com os restantes que formam a oração, parágrafo, antecipar significados, despertar o interesse e a curiosidade para a leitura do texto.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/ turma.

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem melhorias significativas em todos os alunos de nível socioeconómico médio e baixo.

Marzuca (2004) [*Google*](#)

Desenvolvido no Chile, tinha como objetivo avaliar a compreensão da leitura através da aplicação de um Programa de Leitura Silenciosa.

Público-alvo

A amostra era constituída por 161 alunos de 3.º ano de escolaridade, com uma média de 8 anos de idade.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com dois grupos experimentais (n= 63) e três grupos de controlo (n= 98).

Instrumentos

Foi utilizado o Teste de Complexidade de Compreensão de Leitura, Forma A e B (Condemarin, Allende & Milicic, 1988).

Duração

O programa era constituído por um número de sessões não especificadas de 15 a 20 minutos diárias, durante quatro meses, em sessões diárias de 15-20 minutos.

Estratégias

Elaborar resumos, comparar informações e estabelecer categorias.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/ turma.

Aplicação

Pelo respetivo professor.

Garantia de fidelidade

Para avaliar a fidelidade foram utilizadas gravações e o registo das opiniões dos pais, professores e alunos.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos dos grupos experimentais na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho dos grupos de controlo.

Paucar (2007) [Scopus](#)

Desenvolvido no Peru, tinha como objetivos: 1) analisar a influência da compreensão da leitura no rendimento escolar dos alunos; 2) analisar a influência da ativação de conhecimentos prévios; da identificação das ideias principais e das estratégias de resolução de problemas no desempenho na compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 40 alunos do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste, com um grupo experimental (n= 20) e um grupo de controlo (n= 20).

Instrumentos

Foi aplicado o Teste de Complexidade de Compreensão de Leitura, Forma-4 de Condemarin, Alliende & Milicic (1988).

Duração

O programa foi aplicado durante um ano letivo, uma vez por semana, não sendo especificado o número de sessões e/ou a sua duração.

Estratégias

Ativar conhecimentos prévios, identificar as ideias principais e utilizar estratégias de resolução de problemas.

Organização

A aplicação foi efetuada em pequeno grupo (n= 5).

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o do grupo de controlo.

Castillo e Muñoz (2009) *Scopus*

Desenvolvido no Peru, tinha como objetivo verificar os efeitos de um programa na compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 120 alunos do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste, com um grupo experimental (n= 66) e um grupo de controlo (n=54).

Instrumentos

Foi utilizada uma prova de compreensão da leitura informal constituída por textos extraídos de um manual escolar do 2.º ano.

Duração

O programa foi aplicado durante um ano letivo, com periodicidade semanal, não sendo descrita a duração das sessões.

Estratégias

Ativar conhecimentos prévios, identificar situações relevantes, responder a questões, realizar inferências e desenvolver a expressão escrita.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo /turma (n=22).

Aplicação

Pelo respetivo professor.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem melhorias significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na “identificação de situações relevantes”, na redação de textos narrativos e na realização de inferências, quando comparado com o desempenho dos alunos do grupo de controlo.

Orbea & Villabeitia (2010) *Scopus*

Desenvolvido em Espanha e tinha como objetivo melhorar a compreensão da leitura em duas línguas.

Público-alvo

A amostra era constituída por 457 alunos do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e com desempenhos em compreensão da leitura situados entre o percentil 25 e o percentil 75.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste, com dois grupos experimentais (n= 233) e dois grupos de controlo (n= 224), distribuídos do seguinte modo:

Grupo experimental 1: ensino do Castelhana;

Grupo experimental 2: ensino em Euskera (basco);

Grupo de controlo 1: ensino do Castelhana;

Grupo de controlo 2: ensino em Euskera (basco).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: i) Matrizes Progressivas de Raven (2001); ii) Escala de Comprensión Lectora 1 e 2 (1999) (De la Cruz, 1999, versão para castelhana); iii) Escala de Comprensión Lectora 1 (1999) (De la Cruz, 1999, versão Euskera); iv) Escala de Atitudes, baseada no inventário de Campbell; v) Evoca Test (Bateria 1) de Suárez, Seisdedos, e Meara (1998) para a avaliação do nível de vocabulário em espanhol e em basco (Euskera).

Duração

O programa era constituído por 6 sessões didáticas de 60 minutos, aplicado uma vez semanal.

Estratégias

Identificar a ideia principal e distinguir os detalhes, relacionar a ideia principal com o resto do texto, aprender a compreender a estrutura do texto, desenvolver estratégias metacognitivas.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores.

Garantia de fidelidade

As sessões foram gravadas e foi verificada a motivação dos alunos pelas atividades do programa e interesse em continuar com esse tipo de atividades.

Resultados

Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos dos grupos experimentais na compreensão da leitura em ambas as línguas (Euskera e castelhano), quando comparado com o dos grupos de controlo.

Salinas (2010) [Google](#)

Desenvolvido no Peru, com o objetivo de avaliar os efeitos do programa de compreensão leitora “Raulito”.

Público-alvo

A amostra era constituída de 48 alunos do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Design

Estudo com um *Design* experimental, com medidas pré e pós teste e com um grupo experimental (n=24) e um grupo de controlo (n=24).

Instrumentos

Foi aplicada a PROLEC- *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria* (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 2002).

Duração

O programa era constituído por 45 sessões, aplicado 5 dias por semana durante 9 semanas. Não é descrita a duração de cada sessão.

Estratégias

Motivar (despertar o interesse para a leitura de um texto específico) e ativar conhecimentos prévios.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/turma.

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Ferguson, Currie, Paul, e Topping (2011) [Google](#)

Desenvolvido no Reino Unido, com o objetivo de avaliar o impacto de um programa de compreensão de leitura a nível da leitura e da ortografia.

Público-alvo

A amostra era composta por 480 alunos de 1.º e 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Os alunos estavam distribuídos do seguinte modo:

1.º ano de escolaridade (n= 320);

2.º ano de escolaridade (n= 160).

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós teste e com um grupo de controlo e um grupo experimental, distribuídos do seguinte modo:

1.º ano: grupo experimental (n= 160) e grupo de controlo (n= 160);

2º ano: grupo experimental (n=80) e grupo de controlo (n=80).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: i) *The Phonological Abilities Test* -The *PAT* (Muter, Hulme & Snowling 1997) para avaliar as habilidades fonológicas; ii) *The British Abilities Scales –BAS Word Reading* (Elliott, Murray, & Pearson 1979) para avaliar a leitura de palavras; iii) *The British Abilities Scales -BAS* (Elliott, 1992) para avaliar a ortografia; iv) *Teste de leitura II* (National Foundation for Educational Research, 1998).

Duração

O programa foi aplicado durante 4 dias por semana, com a duração aproximada de 20 minutos diários, do seguinte modo:

- 1.º ano de escolaridade: 27 semanas de intervenção;
- 2.º ano de escolaridade: 37 semanas de intervenção.

Estratégias

Compreender palavras, extrair ideias principais, desenvolver a linguagem, utilizar o conhecimento sobre a estrutura do texto para potenciar a compreensão e realizar exercícios ortográficos.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/turma.

Aplicação

Pelo respetivo professor.

Garantia de fidelidade

Preenchimento de questionários por parte dos professores para avaliar a eficácia do programa.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na leitura de palavras, na ortografia e na compreensão de leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Desenvolvido no Chile, com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa de ensino da compreensão de leitura com recurso a uma aplicação informática.

Público-alvo

A amostra era constituída por 1041 alunos de 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 e os 10 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo experimental (n=102) e um grupo de controlo (n=939).

Instrumentos

Foi utilizada a Prova de Compreensão Leitora e de Complexidade Linguística Progressiva (CLP - forma A e forma B) (Condemarín, Alliende & Milicic, 2004).

Duração

O programa era constituído por 30 sessões de 90 minutos, aplicado durante 6 meses.

Estratégias

Destacar e delinear passagens expositivas com base nos vários tipos de estruturas de texto, parafrasear, questionar e resumir, usando o computador.

Organização

A aplicação foi efetuada no grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental ao nível da compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Desenvolvido nos Estados Unidos da América e tinha como objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção a nível de fluência na compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 123 alunos de 4.º ano de escolaridade, com média de idades de 9 anos e 7 meses e identificados, pelos respetivos professores, como tendo dificuldades ao nível da fluência e da compreensão da leitura.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo experimental (n=57) e um grupo de controlo (n=66).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: i) o subteste de Identificação de Palavra (Woodcock, McGrew, Mather & Schrank, 2001); ii) o subteste de compreensão de leitura do GMRT-Gates-MacGinitie Reading Test (MacGinitie, MacGinitie, Maria & Dreyer, 2000, 4ª Edição); iii) o Teste de Eficiência de Leitura de Palavras -TOWRE (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999); iv) o teste Assessment of Strategy Knowledge and Use for Information Text- ASKIT; v) o The Academic Competence subscale of the Social Skills Rating System- SSRS (Gresham & Elliott, 1990).

Duração

O programa era constituído por 24 sessões de 40 minutos semanais.

Estratégias

Responder a questões, realizar previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto antes e durante a leitura, aprender vocabulário específico, identificar as ideias principais, resumir. Foram ainda utilizadas estratégias de motivação para a leitura.

Organização

A aplicação foi efetuada em pequenos grupos (2 a 4 alunos).

Aplicação

Por professores treinados.

Garantia de fidelidade

Foram efetuadas gravações de algumas sessões para posterior avaliação da fidelidade, assim como a avaliação da aplicação correta do programa.

Resultados

Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura e na identificação e aplicação das estratégias de compreensão, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga, & Gil (2013) [Google](#)

Desenvolvido em Espanha, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 31 alunos de 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós- teste e com um grupo experimental (n= 15) e um grupo de controlo (n= 16).

Instrumentos

Foi utilizada a versão castelhana *DARC-Diagnostic Assessment of Reading Comprehension* (August, Francis, Hsu & Snow, 2006; Francis et al., 2006) para avaliar a compreensão da leitura.

Duração

O programa era constituído por 10 sessões de 50 minutos cada uma, aplicado diariamente.

Estratégias

Extrair a ideia principal, resumir, realizar inferências, ativar os conhecimentos prévios, memorizar, integrar o conhecimento prévio nas novas informações fornecidas pelo texto.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/turma.

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos na compreensão da leitura.

Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala, & Nieves-Cazorla (2013) *Scopus*

Desenvolvido em Espanha, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 43 alunos do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 e os 10 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo de controlo (n=17) e dois grupos experimentais (n=26), distribuídos do seguinte modo:

Grupo experimental 1 (n=18) recebeu instrução em estratégias de compreensão, com base em textos trabalhados em grande grupo;

Grupo experimental 2 (n= 8) recebeu instruções com estratégias em pequeno grupo.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: i) a Prueba de Captación de Ideas Principales Implícitas (Vidal-Abarca, 1989), ii) a bateria de tarefas metacognitivas constituída por: Questionário de Estratégias (Miranda, Vidal-Abarca & Villaescusa, 1997); iii) A Bateria SURCO (Tapia & Carriedo, 1992); iiiii) o subteste de compreensão da bateria da avaliação de leitura - BEL (López-Higes, Mayoral & Villoria, 2002); iiiiii) a prova de significado implícito (Gilabert, 1990); iiiiii) a Prueba de Recuerdo (Soriano, Vidal-Abarca & Miranda, 1996).

Duração

O programa era constituído por 50 sessões de 45 minutos cada uma, aplicado três vezes por semana.

Estratégias

Fazer previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto antes e durante a leitura, elaborar resumos, ativar os conhecimentos prévios, responder a questões.

Organização

A aplicação foi realizada em grupo/turma (grupo experimental 1) (n=18) e em pequeno grupo (grupo experimental 2) (n= 8).

Aplicação

Pelo respetivo professor.

Garantia de fidelidade

No final do programa, os professores foram submetidos a entrevistas acerca do desenrolar do programa.

Resultados

Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos dos grupos experimentais na compreensão da leitura, quando comparados com o desempenho do grupo de controlo. O grupo que recebeu intervenção em pequeno grupo teve desempenhos superiores ao grupo que teve intervenção em grande grupo.

Baldeón (2014) [Google](#)

Aplicado e validado no Peru, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 20 alunos de 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos e que apresentavam dificuldades na compreensão semântica.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo experimental (n=10) e um grupo de controlo (n=10).

Instrumentos

Foi utilizada a Prueba de Evaluación de las Competencias de la Comprensión Lectora ECLE-1 e 2 (Galve & Ramos, 2010), versão peruana de Fidel & Alcántara (2010). Esta prova era constituída por subtestes de compreensão de textos e vocabulário.

Duração

O programa era constituído por 12 sessões de 60 minutos, aplicado duas vezes por semana durante 6 semanas.

Estratégias

Ativar conhecimentos prévios e aprender vocabulário específico do texto.

Organização

A aplicação foi realizada em pequeno grupo (n=10).

Aplicação

Pelo investigador.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Carretti, Caldarola, Tencati, & Cornoldi (2014) *Scopus*

Desenvolvidos em Itália, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura, a metacognição e a memória em crianças com ou sem dificuldades nestas áreas. Foi analisada a eficácia de dois programas de compreensão (um baseado na compreensão oral e outro na compreensão da leitura).

Público-alvo

A amostra era constituída por 159 alunos do 4.º e do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com 1 grupo de controlo (n= 57) e 2 grupos experimentais (n=73):

- a) Grupo Experimental 1: Programa de compreensão oral (n=28);
- b) Grupo Experimental 2: Programa de compreensão da leitura (n=45).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: i) questionário para avaliar o conhecimento e o controlo da metacognição adaptado de De Beni & Pazzaglia, (1991); ii) tarefa de memória de Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia (2001) adaptada por Carreti, Cornoldi, De Beni Romano (2005); iii) tarefa adaptada de De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti (2003), que permitia avaliar as habilidades de integração acerca dos elementos encontrados em diferentes partes do texto e/ou ilustrações, conectar informações, encontrar sinónimos; iiiii) bateria padronizada para avaliar a descodificação e compreensão de leitura (Cornoldi & Colpo, 2011); iiiiii) bateria padronizada para avaliar a compreensão oral (Carretti, Caldarola, Tencati & Cornoldi, 2013).

Duração

Este programa era constituído por 22 sessões de 60 minutos, com frequência bissemanal.

Estratégia

Fazer previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto antes e durante a leitura, refletir sobre os objetivos de leitura, utilizar o conhecimento da estrutura do texto para potenciar a compreensão, planificar, monitorizar e avaliar os processos de compreensão. Além destas, foram também utilizadas estratégias para desenvolvimento da memória de trabalho (memorizar séries de frases, palavras ou dígitos ouvidas em voz alta, relembrar a última palavra de cada série, escrever informações, identificar afirmações verdadeiras e falsas e atualizar informação memorizada).

Organização

A aplicação foi realizada em grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores e supervisionada por 2 peritos especialistas.

Garantia de fidelidade

Não é descrito nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existe uma melhoria significativa dos alunos do grupo de controlo na compreensão oral, no programa de compreensão oral.

Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado o desempenho com os do grupo de controlo no programa de compreensão da leitura.

Lysenko & Abrami (2014) *Scopus*

Este programa foi desenvolvido no Canadá, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura, o vocabulário, a compreensão oral e a expressão escrita através da utilização de um *software* e do ensino explícito de estratégias. Este programa explorou ainda o impacto de duas aplicações baseadas na *web* (*ABRA* e *EPEARL*).

O *ABRA* é um software de alfabetização interativa e multimédia que ajuda os alunos na identificação das letras e sons e suas relações, bem como na compreensão oral e na compreensão da leitura. O *EPEARL* é um portefólio de processos digitais sobre a compreensão da leitura dos alunos.

Público-alvo

A amostra era constituída por 517 participantes, do 1.º e do 2.º anos de escolaridade com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Design

Estudo com *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo experimental (n=269) e um grupo de controlo (n=248). Os alunos foram distribuídos do seguinte modo:

Grupo experimental: 1.º ano (n=175) e 2.º ano (n=94)

Grupo de controlo: 1.º ano (n=176) e 2.º ano (n= 72).

Instrumentos

Os alunos foram avaliados através dos seguintes instrumentos: i) Group Reading Assessment and Diagnostic Evaluation- GRADE (Williams, 2001); ii) Oral and Written Language Scales-II - OWLS (Carrow-Woolfolk, 2011); iii) LIQ - The Literacy Instruction Questionnaire (Abrami, Lysenko, Wade & Pillay, 2011).

Duração

O programa desenrolou-se durante dois anos letivos, em sessões de 30 minutos, durante dois dias por semana, não especificando o número de sessões.

Estratégias

Realizar previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto durante a leitura, extrair as ideias principais, utilizar o conhecimento da estrutura do texto para potenciar a compreensão, responder a questões, refletir sobre os objetivos da leitura, treinar a fluência da leitura, treinar a consciência fonológica e fonémica, aprender vocabulário e desenvolver a expressão escrita.

Organização

A aplicação foi realizada em contexto de grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores.

Garantia de fidelidade

Realizaram-se reuniões para esclarecer as dúvidas e entrevista/ questionários aos professores para avaliar a implementação do programa.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. O uso combinado dos *softwares ABRA* e *EPEARL* confirmou a sua eficácia na compreensão nomeadamente no vocabulário, na compreensão oral e da leitura e na expressão escrita.

Chang & Ku (2015) *Scopus*

Desenvolvido na China, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura através da utilização da estratégia de leitura “anotações”.

Público-alvo

Participaram 349 alunos de 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e um grupo experimental (n=90) [bons leitores (n=45) e leitores pobres (n=45)] e um grupo de controlo (n=259) [bons leitores (n=51) e leitores pobres (n=62) que utilizaram a estratégia “anotações” sem instruções e bons leitores (n=73) e leitores pobres (n=73) que não usaram a estratégia “anotações”].

Instrumentos

Os alunos foram avaliados através do seguinte instrumento: *Short Comprehension Test* (Peper & Mayer, 1986).

Duração

O programa era constituído por 5 sessões de 40 minutos, aplicado uma vez por semana.

Estratégias

Responder a perguntas sobre o texto, resumir, comparar informações, realizar inferências e realizar anotações (identificar as ideias principais, sublinhar palavras-chave, usar símbolos e cores diferentes para marcar ideias).

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores, com mais de 5 anos de experiência em ensino e participação prévia em programas de leitura nas suas escolas.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. Os leitores “pobres” mostraram maiores ganhos nas habilidades de anotações.

Desenvolvido em Espanha, com os objetivos de: 1) melhorar a compreensão da leitura; 2) identificar os fatores que explicam a mudança.

Público-alvo

A amostra era constituída por 577 alunos, do 3.º ao 6.º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 e 12 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo experimental (n= 441) e um grupo de controlo (n= 136).

Instrumentos

Foram usados os seguintes instrumentos: i) ACL 3- 6 (Català, Comes, & Renom, 2004); ii) QALect Questionnaire sobre RSC (reading self-concept) (Flores & Duran, 2013).

Duração

O programa era constituído por 24 sessões de 30 minutos, aplicado 2 vezes por semana.

Estratégias

Responder a questões inferenciais, ler em voz alta, desenvolver processos de reflexão metacognitiva, aplicar conhecimentos prévios, realizar tarefas a pares.

Organização

A aplicação foi efetuada grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores.

Garantia de fidelidade

Para avaliar a fidelidade foram efetuados um registo audiovisual e a constituição de grupos focais.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental, quando comparados com o desempenho do grupo de controlo. Verificou-se ainda influência positiva da tutoria de pares no desenvolvimento da competência de leitura.

McCartney, Boyle, & Ellis (2015) *Scopus*

Implementado no Reino Unido, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura.

Público-alvo

O programa foi aplicado a 47 alunos, do 1.º ao 3.º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos e oriundos de um meio social desfavorecido.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com dois grupos experimentais (n=47).

Instrumentos

A compreensão da linguagem oral foi medida pelo *Test for Reception of Grammar* (TROG) (Bishop, 2003) e a compreensão da leitura através do *The Wechsler Individual Achievement Test* (WIAT-II (UK) –T) (Wechsler, 2006).

Duração

O programa foi implementado durante um semestre (cerca de 18 semanas), 15 minutos por dia.

Estratégias

Elaborar resumos, extrair as ideias principais, ativar os conhecimentos prévios, responder a perguntas e realizar inferências.

Organização

A aplicação foi realizada no grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem melhorias significativas no desempenho dos alunos dos grupos experimentais na compreensão da leitura. Todos os alunos com e sem dificuldades na modalidade compreensão oral obtiveram melhorias na compreensão leitora. O grupo sem dificuldades na modalidade compreensão oral obteve resultados superiores na compreensão da leitura.

Medina (2015) *Scopus*

Desenvolvido no Peru, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 37 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, com dificuldades na compreensão da leitura.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas de pré e pós-teste e com um grupo experimental (n=19) e um grupo de controlo (n=18).

Instrumentos

Foi usado o Teste de Complexidade de Compreensão de Leitura-Forma A no pré-teste (Condemarin, Alliende & Milicic, 1988) e a Forma B no pós-teste.

Duração

O programa era constituído por 20 sessões de 45 minutos, aplicado 3 vezes por semana.

Estratégias

Identificar as personagens principais, identificar a ideia principal, identificar o vocabulário desconhecido, realizar inferências, propor títulos, fazer previsões e emitir juízos de valor.

Organização

A aplicação foi efetuada em grupo/turma.

Aplicação

Pela investigadora.

Garantia de fidelidade

Para avaliar a fidelidade foram efetuadas perguntas orais aos alunos, realização de fichas de atividades e observação do desempenho dos alunos pela investigadora.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Nevo, Brande, & Shaul (2015) *Scopus*

Desenvolvido em Israel, com o objetivo de verificar a influência de um programa de fluência de leitura na descodificação, na fluência e na compreensão de leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 79 crianças do 2º ano de escolaridade, cuja média de idades era de 7 anos e 5 meses.

Design

Estudo com *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo de controlo (n=29) e dois grupos experimentais (n=50). Com o grupo experimental 1 a intervenção foi efetuada com recurso a leituras de frases. Com o grupo experimental 2 a intervenção foi efetuada com recurso à leitura de parágrafos.

Instrumentos

As crianças foram avaliadas através dos seguintes instrumentos: i) Matrizes de Raven (Raven, 1960); ii) testes de leitura (Shany, Bahat, Lachman, Shalem & Zieger, 2005) que avalia a descodificação de palavras e de pseudopalavras, a leitura de textos e a fluência; iii) teste de compreensão da leitura (Shatil, Nevo, & Breznitz, 2007); ii) dois textos do manual de 2.º ano.

Duração

O programa era constituído por 25 sessões de 30 minutos, aplicado duas vezes por semana.

Estratégias

Ler palavras, pseudopalavras e textos, treinar a fluência e a precisão, responder a questões morfológicas e semânticas, ler silenciosamente no computador.

Organização

A aplicação foi realizada em grupo/turma.

Aplicação

Pelos respectivos professores.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos dos grupos experimentais na decodificação, na fluência e precisão de palavras e de pseudopalavras e na compreensão da leitura, quando comparados com o desempenho do grupo de controlo. A fluência e a precisão influenciaram a compreensão da leitura.

Machado & Capellini (2016) [*Google*](#)

Desenvolvido, no Brasil, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 60 alunos do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 e 11 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo experimental (n=30) e um grupo de controlo (n=30).

Instrumentos

Textos de livros de Língua Portuguesa escolhidos entre os materiais disponíveis na própria escola, levando em consideração o ano escolar dos alunos. Todos os textos foram usados em

powerpoint, inclusive os textos destinados ao pré e pós-teste, não ultrapassando 300 palavras, como proposto por Taylor & Taylor (1983).

Duração

O programa era constituído por 6 sessões de 30 minutos, aplicado uma vez por semana.

Estratégias

Responder a questões do tipo *cloze* e aprender o vocabulário requerido pelos textos.

Organização

A aplicação foi realizada em grupo/turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores.

Garantia de fidelidade

Não é referido nenhum critério para avaliar a fidelidade.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. A técnica *Cloze* contribuiu para a melhoria da compreensão da leitura.

Cunha & Capellini (2017) *Scopus*

Desenvolvidos no Brasil, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura.

Público-alvo

A amostra era constituída por 143 alunos do 3.º ao 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 8 e 10 anos.

Design

Estudo com um *design* experimental, com medidas pré e pós-teste e com um grupo experimental (n=57) e um grupo de controlo (n=86), distribuídos do seguinte modo:

3.º ano: grupo experimental (n=20) e grupo de controlo (n=25)

4.º ano (n=51), grupo experimental (n=19) e grupo de controlo (n=32)

5.º ano (n=47), grupo experimental (n=18) e grupo de controlo (n=29).

Instrumentos

Foi usado o Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura (Cunha & Capellini, 2014), que incluiu a administração de dois programas, um com textos narrativos e um com textos expositivos.

Duração

Os programas eram constituídos por 16 sessões, aplicado 2 vezes por semana, não sendo especificada a duração de cada uma das sessões. Especificamente um dia foi destinado para a aplicação do programa de intervenção de textos narrativos e outro dia para a aplicação do programa correspondente aos textos expositivos.

Estratégias

Ler, analisar a estrutura do texto, identificar informação relevante, auto questionar-se, responder a perguntas literais e inferenciais, rever os passos.

Organização

A aplicação foi realizada em grupo/ turma.

Aplicação

Pelos respetivos professores (que foram previamente treinados).

Garantia de fidelidade

Os professores envolvidos nos programas juntavam-se posteriormente à aplicação de cada um deles com especialistas para esclarecer dúvidas e complementar informações.

Resultados

Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura e nas respostas inferenciais, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. Existem também diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental no programa em que foram usados textos narrativos. No programa em que os textos eram expositivos, não foram encontradas diferenças no grupo experimental nos alunos de 3.º ano de escolaridade.

Na Tabela 3 apresenta-se uma síntese dos programas revistos identificando o(s) autor(es), objetivo(s), metodologia, tipo de estratégias, população, duração/ frequência, organização, garantia de fidelidade, aplicação e os principais resultados obtidos.

Tabela 3.

Síntese da Revisão dos Programas de Intervenção

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Paris et al. (1984) (USA) Scopus	1) Examinar a relação entre a consciência relatada pelas crianças sobre a leitura e as suas reais habilidades de compreensão da leitura; 2) Melhorar as habilidades da leitura através do treino de estratégias de leitura.	- Pré-teste - Pós-teste -2 grupos experimentais (n=81) -2 grupos de controlo (n=84)	Identificar palavras omissas do texto, descobrir significados, realizar tarefas do tipo <i>cloze</i> e de deteção de erros.	n=183 n= 91(3.º ano) n= 92(5.º ano) 8-10 anos	28 sessões: de 20 a 30 minutos, duas vezes semanais, durante 14 semanas	Grupo/turma	Sem informação	Investigador	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos dos grupos experimentais nas tarefas de deteção de erros e do tipo <i>cloze</i> , quando comparado com o desempenho dos grupos de controlo. Os investigadores concluíram que a metacognição aumentou significativamente a consciência leitora e o uso de estratégias para melhorar a compreensão.
Rojo (1990) (Peru) Scopus	Desenvolver competências em termos de compreensão da leitura.	- Pré- teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n=36) -1 grupo de controlo (n=36)	Ler, usar a linguagem oral para explicar estratégias metacognitivas.	n= 72 2.º e 3.º anos 6- 7 anos. Crianças com dificuldades na compreensão da leitura.	5 meses, 1 vez semanal não sendo especificado o número de sessões nem a duração	Grupo/turma	Sem informação	Investigador	Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos na compreensão da leitura após estimulação psicolinguística.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Nicolau (2001) (USA) Scopus	Melhorar o vocabulário, a velocidade leitora e a compreensão da leitura.	- Pré- teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n=35) -1 grupo de controlo (n=35)	Estratégias de planificação, monitorização e avaliação dos processos de compreensão.	n= 70 (Crianças de nível socioeconómico baixo) 4.º ano de escolaridade 9-10 anos	32 sessões de 45 minutos cada uma, 3 vezes por semana	Grupo/turma	Sem informação	Investigador	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão e na velocidade da leitura e no vocabulário, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.
Tapia (2003) (Peru) Scopus	1) Determinar o efeito de um programa para melhorar a compreensão da leitura em alunos de quarto e quinto ano de escolaridade; 2) Definir a funcionalidade do programa em função da idade, do grau e do contexto socio cultural das crianças.	- Pré- teste - Pós-teste -2 grupos experimentais (n=47) - 2 grupos de controlo (n=44)	Resumir, perguntar, inferir, prever, parafrasear, aprender estratégias metacognitivas.	n= 91 n=44 de 4.º ano e n= 47 de 5.º ano de escolaridade 9-10 anos	Um ano letivo, uma vez semanal, não sendo especificado o número e a duração das sessões	Grupo/turma	Sem informação	Respetivos professores	Existem diferenças significativas a favor dos leitores pobres superando os níveis deficitários de compreensão e obtendo um nível satisfatório, quando comparados com os bons leitores.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Zarzosa (2003) (Peru) 	Melhorar os níveis de compreensão de leitura de alunos de nível socioeconómico médio e baixo e com QI abaixo da média.	- Pré-teste - Pós-teste - 2 grupos experimentais (n=30) - 2 grupos de controlo (n=30)	Encontrar o significado de palavras relacionando-as com as restantes que formam a oração, paragrafo, antecipar significados, despertar o interesse e a curiosidade para a leitura do texto.	n= 60 3.º ano 7-8 anos Crianças com nível socioeconómico médio e baixo.	20 sessões de 60 minutos, durante 5 meses, uma vez por semana	Grupo/turma	Sem informação	Investigador	Existem melhorias significativas em todos os alunos de nível socioeconómico médio e baixo.
Marzuca (2004) (Chile) 	Avaliar a compreensão da leitura através da aplicação de um programa de leitura silenciosa.	- Pré-teste - Pós-teste - 2 grupos experimentais (n=63) - 3 grupos de controlo (n=98)	Elaborar resumos, comparar informações, sintetizar, globalizar, resumir e estabelecer categorias.	n= 161 3.º ano 8 anos	4 meses durante 15 a 20 minutos diários, não sendo especificado o número de sessões	Grupo/turma	-Gravações -Opinião dos pais, professores e alunos	Respetivo professor	Existem diferenças significativas no desempenho dos grupos experimentais na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho dos grupos de controlo.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Paucar (2007) (Peru) Scopus	1) Analisar a influência da compreensão da leitura no rendimento escolar dos alunos; 2) Analisar a influência da ativação dos conhecimentos prévios, da identificação das ideias principais e das estratégias de resolução de problemas no desempenho na compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste - 1 grupo experimental (n=20) - 1 grupo de controlo (n=20)	Ativar conhecimentos prévios, encontrar as ideias principais e utilizar estratégias de resolução de problemas.	n=40 4.º ano 9-10 anos	Um ano letivo, uma vez por semana, não sendo especificado o número de sessões e/ou a sua duração	Pequeno grupo (n=5)	Sem informação	Investigador	Existem melhorias significativas no desempenho do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.
Castillo & Muñoz (2009) (Peru) Scopus	Verificar os efeitos de um programa na compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste - 1 grupo experimental (n=66) - 1 grupo controlo (n=54)	Ativar conhecimentos prévios, identificar situações relevantes, responder a questões, realizar inferências e desenvolver a expressão escrita.	n=120 2.º ano 6-7 anos de idade	Um ano letivo, com periodicidade semanal, não sendo descrita a duração das sessões.	Grupo/turma (n=22)	Sem informação	Respetivo professor	Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos do grupo experimental na “identificação de situações relevantes”, na redação de textos narrativos e na realização de inferências, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Orbea & Villabeitia (2010) (Espanha) 	Melhorar a compreensão da leitura em duas línguas.	- Pré-teste - Pós-teste -2 grupos experimentais (de 3.º e 4.º anos) (n= 233) -2 grupos de controlo (de 3.º e 4.º anos) (n= 224).	Identificar a ideia principal e distinguir os detalhes, relacionar a ideia principal com o resto do texto, aprender a compreender a estrutura do texto, desenvolver estratégias metacognitivas.	n=547 3.º e 4.º anos, 8-11 anos Alunos com nível de compreensão da leitura situados entre o percentil 25 e 75	6 sessões de 60 minutos semanais, 1 vez por semana	Grupo/turma	- Gravações de sessões, -Motivação dos alunos pelas atividades do programa;- Interesse dos alunos em continuar com esse tipo de atividades.	Respetivos professores	Existe uma melhoria significativa no desempenho dos grupos experimentais na compreensão da leitura em ambas as línguas (Euskera e castelhano), quando comparado o desempenho com os grupos de controlo.
Salinas (2010) (Peru) 	Avaliar os efeitos do programa de compreensão leitora	- Pré-teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n= 24) - 1 grupo de controlo (n=24)	Motivar (despertar o interesse para a leitura de um texto específico), ativar os conhecimentos prévios.	n=48 4.º ano 9-11 anos	45 sessões, 5 dias por semana durante 9 semanas, não sendo descrita a duração	Grupo/turma	Sem informação	Investigador	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.
Ferguson et al. (2011) (Reino Unido) 	Avaliar o impacto de um programa de compreensão a nível da leitura e da ortografia.	- Pré-teste - Pós-teste -1 grupo experimental: 1.º ano (n= 160) 2.º ano (n=80) - 1 grupo de controlo: 1.º ano (n=160) 2.º ano (n=80)	Compreender palavras, extrair ideias principais, desenvolver a linguagem, utilizar o conhecimento sobre a estrutura do texto para potenciar a compreensão, realizar exercícios ortográficos.	n= 480 1.º ano (n= 320) e 2º ano (n=160) 5-6 anos	4 dias por semana, 20 minutos diários 64 semana: 1.º ano= 27 semanas 2.º ano= 37 semanas	Grupo/turma	Preenchimento de questionários por parte dos professores para avaliar a eficiência do programa	Professor treinado.	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na leitura de palavras, na ortografia e na compreensão de leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Ponce et al. (2012) (Chile) 	Avaliar a eficácia de um programa de ensino da compreensão da leitura, com recurso a uma aplicação informática.	- Pré-teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n=102) -1 grupo de controlo (n=939).	Destacar e delinear passagens expositivas com base nos vários tipos de estruturas de texto, parafrasear, questionar e resumir, usando o computador.	n= 1041 4.º ano 9-10 anos	30 sessões de 90 minutos, durante 6 meses.	Grupo/turma	Sem informação	Respetivos professores	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental ao nível da compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.
Ritchey et al. (2012) (EUA) 	Avaliar os efeitos de uma intervenção a nível de fluência na compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n= 57) - 1 grupo de controlo (n=66)	Responder a questões, realizar previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto antes e durante a leitura, identificar as ideias principais, resumir, motivar para a leitura, aprender vocabulário.	n=123 4.º ano 9 anos Alunos com dificuldades na fluência e na compreensão da leitura	24 sessões com a duração de 40 minutos semanais.	Pequeno grupo (2 a 4 alunos)	-Gravações de algumas sessões; -Avaliação da aplicação correta do treino.	Professores treinados	Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura e na aplicação das estratégias de compreensão, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.
Elosúa et al. (2013) (Espanha) 	Melhorar a compreensão da leitura	- Pré-teste - Pós-teste - 1 grupo experimental (n=15) -1 grupo de controlo (n=16).	Extraír a da ideia principal, resumir, realizar inferências, ativar o conhecimento prévio nas novas informações fornecidas pelo texto.	n= 31 4.º ano 8-9 anos Alunos com alta ou baixa compreensão leitora (seleção aleatória)	10 sessões de 50 minutos diários, não especificando o número de sessões	Grupo/turma	Sem informação	Investigador	Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos na compreensão da leitura.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Soriano-Ferrer et al. (2013) (Espanha) 	Melhorar a compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste - 2 grupos experimentais (n= 26) -1 grupo de controlo (n=17)	Fazer previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto antes e durante a leitura, elaborar resumos, ativar os conhecimentos prévios, responder a questões.	n=43 4.º ano 9-10 anos	50 sessões de 45 minutos cada uma, durante 3 vezes por semana.	Grupo/turma (n=18) e pequeno grupo(n=8)	-Entrevistas acerca do desenrolar do programa.	Respetivo professor	Existe uma melhoria significativa no desempenho dos alunos dos grupos experimentais na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. O grupo que recebeu intervenção em pequeno grupo teve desempenhos superiores ao grupo que teve intervenção em grande grupo.
Baldeón (2014) (Peru) 	Melhorar a compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n=10) -1 grupo de controlo (n=10)	Ativar conhecimentos prévios, aprender vocabulário específico do texto.	n=20 2.º ano 6-7 anos Alunos com dificuldades na compreensão semântica.	12 sessões de 60 minutos aplicado duas vezes por semana.	Pequeno grupo (n=10)	As opiniões de especialistas, professores da escola que fizeram sugestões sobre a sequência, a duração e a apresentação dos jogos, para melhorar as atividades.	Investigador	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Carretti et al. (2014) (Itália) Scopus	Melhorar a compreensão da leitura, a metacognição e a memória em crianças com e sem dificuldades nesta área. Foi analisada a eficácia de dois programas de compreensão (um baseado na compreensão oral e outro baseado na compreensão da leitura).	- Pré-teste - Pós-teste - 2 grupos experimentais (n= 73): Compreensão oral (n=28) Compreensão da leitura (n=45) - 1 grupo de controlo (n= 57).	Fazer previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto durante a leitura, utilizar o conhecimento da estrutura do texto para potenciar a compreensão, desenvolver a memória de trabalho (memorizar séries de frases, palavras ou dígitos ouvidas em voz alta, relembrar a última palavra de cada série, escrever informações, identificar afirmações verdadeiras e falsas e atualizar informação memorizada).	n=159 4.º e 5.º anos 9-11 anos Crianças com e sem problemas de compreensão	22 sessões de 60 minutos, aplicado durante 2 dias por semana.	Grupo/ turma	Sem informação	Respetivos Professores e supervisionada por 2 peritos especialistas	Existe uma melhoria significativa dos alunos do grupo de controlo na compreensão oral, no programa de compreensão oral. Melhoria significativa do desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparados com o do grupo de controlo no programa de compreensão da leitura.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Lysenko & Abrami (2014) (Canadá) 	Melhorar a compreensão da leitura, o vocabulário, a compreensão oral e a expressão escrita através da utilização de um <i>software</i> e do ensino explícito de estratégias.	-Pré-teste -Pós-teste -1 grupo experimental (n=269): 1.º ano (n=175), 2.º ano (n=94) -1 grupo de controlo (n=248): 1.º ano (n=176), 2.º ano (n=72).	Realizar previsões e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto para potenciar a compreensão, responder a questões, refletir sobre os objetivos da leitura, treinar a fluência da leitura, treinar a consciência fonológica e fonémica, aprender vocabulário e desenvolver a da expressão escrita.	n= 517 1.º e 2.º ano 6-7 anos.	Dois anos letivos em sessões de 30 minutos durante dois dias semanais, não especificando o número de sessões.	Grupo/turma	Reuniões com professores Entrevista /questionários aos professores para avaliar a implementação do programa	Respetivos Professores	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. O uso combinado dos <i>softwares</i> ABRA e do EPEARL confirmou a sua eficácia na compreensão, nomeadamente no vocabulário, na compreensão oral e da leitura e na expressão escrita.
Chang & Ku (2015) (China) 	Melhorar a compreensão da leitura através da estratégia de leitura “anotações”.	-Pré-teste -Pós-teste -1 grupo experimental (n= 203) -1 grupo de controlo (n=146)	Responder a perguntas sobre o texto, resumir, comparar informações, realizar inferências, realizar anotações (identificar as ideias principais, sublinhar palavras-chave, usar símbolos e cores diferentes para marcar ideias).	n=349 4.º ano 9-11 anos	5 sessões de 40 minutos, uma vez semanal.	Grupo/turma	Sem informação	Professores treinados, com mais de 5 anos de experiência em ensino e participação prévia em programas de leitura nas suas escolas.	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparados com o desempenho do grupo de controlo. Os leitores “pobres” mostraram maiores ganhos nas habilidades de anotações.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Flores & Duran (2016) (Espanha) Scopus	1) Melhorar a compreensão da leitura 2) identificar os fatores que explicam a mudança.	-Pré-teste -Pós-teste -1 grupo experimental (n= 441) -1 grupo de controlo (n= 136)	Responder a questões inferenciais, ler em voz alta, desenvolver processos de reflexão metacognitiva, aplicar conhecimentos prévios, realizar tarefas a pares.	n= 577 3.º ao 6.º ano 9-12 anos	24 sessões de 30 minutos, aplicado 1 duas vezes semanais	Grupo/ turma	Registo audiovisual.	Respetivos professores	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. Verificou-se ainda uma influência positiva da tutoria aos pares no desenvolvimento da competência de leitura.
McCartney et al. (2015) (Reino Unido) Scopus	Melhorar a compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste -2 grupos experimentais (n=47) - 0 grupos de controlo	Elaborar resumos, extrair as ideias principais, ativar os conhecimentos prévios, responder e elaborar perguntas, realizar inferências.	n=47 1.º ao 3.º ano 6-8 anos Alunos com e sem dificuldades na compreensão oral e de um meio desfavorecido	18 semanas 15 minutos por dia.	Grupo/turma	Sem informação.	Respetivos professores	Existem melhorias significativas no desempenho dos alunos dos grupos experimentais na compreensão da leitura. Todos os alunos com e sem dificuldades na compreensão oral obtiveram melhorias na compreensão da leitura. O grupo sem dificuldades na compreensão oral obteve resultados superiores na compreensão da leitura.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Medina (2015) (Peru) Scopus	Melhorar a compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n=19) -1 grupo de controlo (n=18)	Identificar as personagens principais, identificar a ideia principal, identificar vocabulário desconhecido, descobrir novas palavras; realizar inferências, propor títulos, fazer previsões emitir juízos de valor.	n= 37 3.º ano 7-10 anos Alunos com dificuldades na compreensão	20 sessões de 45 minutos, 3 vezes por semana	Grupo/turma	Perguntas orais, fichas de atividades e observação do desempenho dos alunos pelo investigador.	Investigador	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo.
Nevo et al. (2015) (Israel) Scopus	Verificar a influência do programa de fluência de leitura na decodificação, na fluência e na compreensão de leitura.	-Pré-teste -Pós-teste -2 grupos experimentais (n=50) -1 grupo de controlo (n=29)	Ler palavras, pseudopalavras e textos, treinar a fluência e a precisão, responder a questões morfológicas e semânticas, ler silenciosamente no computador.	n= 79 2.º ano 7 anos	25 sessões de 30 minutos, aplicado duas vezes por semana.	Grupo/turma	Sem informação.	Respetivos professores	Existem diferenças significativas no desempenho dos grupos experimentais que melhoraram significativamente em decodificação, na fluência e na precisão de palavras e de pseudopalavras e na compreensão da leitura dos grupos experimentais que, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. A fluência e a precisão da leitura influenciaram a compreensão da leitura.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Machado & Capellini (2016) (Brasil) 	Melhorar a compreensão da leitura.	- Pré-teste - Pós-teste -1 grupo experimental (n=30) -1 grupo de controlo (n=30)	Responder a questões do tipo <i>cloze</i> , aprender o vocabulário requerido pelos textos.	n=60 4.º ano 9-11 anos	6 sessões 30 minutos semanais.	Grupo/turma	Sem informação.	Respetivos professores	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. A técnica <i>Cloze</i> contribuiu de maneira salutar para a melhoria da compreensão da leitura.

Autores	Objetivos	Metodologia	Tipo de Estratégias	População	Duração/ Frequência	Organização	Garantia de fidelidade	Aplicação	Principais resultados
Cunha & Capellini (2017) (Brasil) Scopus	Melhorar a compreensão da leitura.	-Pré-teste -Pós-teste -1 grupo experimental (n= 57) -1 grupo de controlo (n= 86)	Ler, analisar a estrutura do texto, identificar informação relevante, auto questionar-se, responder a perguntas literais e inferenciais, rever dos passos.	n= 143 3.º ao 5.º 8-10 anos	16 sessões aplicado duas vezes por semana	Grupo/turma	Esclarecimento de dúvidas e complemento de informações com especialistas.	Respetivos professores que foram previamente treinados.	Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental na compreensão da leitura e nas respostas inferenciais, quando comparado com o desempenho do grupo de controlo. Existência de diferenças significativas no desempenho dos alunos do grupo experimental no programa em que foram usados textos narrativos. No programa em que os textos eram expositivos, não foram encontradas diferenças no grupo experimental nos alunos de 3.º ano de escolaridade.

2.4. Síntese dos Programas de Intervenção

2.4.1. Metodologias usadas

A maioria dos programas incluiu **um grupo de controlo (GC) e um grupo experimental (GE)** (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Cunha & Capellini, 2017; Elosúa et al., 2013; Ferguson et al. 2011; Flores & Duran, 2016; Lysenko & Abrami, 2014; Machado & Capellini, 2016; Medina, 2015; Nicolau, 2001; Paucar, 2007; Ponce et al., 2012; Ritchey et al., 2012; Rojo, 1990; Salinas, 2010; Viana et al., 2011).

O programa de McCartney et al. (2015) foi exceção, dado que foi usado um *design* de grupo único com dois grupos experimentais.

Somente o programa de Marzuca (2004) incluiu dois grupos experimentais e três grupos de controlo. Os programas de Orbea e Villabeitia (2010) e Paris et al. (1984); Tapia (2003); Zarzosa (2003) utilizaram dois grupos experimentais e dois grupos de controlo.

Já nos programas de Carretti et al. (2014), Nevo et al. (2015), Paris et al. (1984) e Soriano-Ferrer et al. (2013) foram usados dois grupos experimentais e um grupo de controlo.

Salienta-se ainda que a dimensão dos grupos variou entre 20 participantes (Baldeón, 2014) e 1041 participantes (Ponce et al., 2012).

Quanto aos instrumentos usados, apenas os programas de Paris et al. (1984), Castillo & Muñoz (2009) e Machado & Capellini (2016) não referiram os instrumentos usados, baseando-se em textos dos manuais escolares.

Os restantes programas descritos enumeraram os instrumentos utilizados na avaliação da leitura.

2.4.2. Estratégias cognitivas e/ou metacognitivas da leitura utilizadas

Dos programas de intervenção apresentados, todos eles destacaram estratégias cognitivas e / ou metacognitivas da leitura.

As estratégias encontradas nos diversos estudos, são apresentadas por ordem de frequência:

- **Ativação dos conhecimentos prévios** (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Elosúa et al., 2013; Flores & Duran, 2016; McCartney et al., 2015; Paucar, 2007; Salinas, 2010; Soriano-Ferrer et al., 2013);

- **Elaboração de resumos** (Chang & Ku, 2015; Elosúa et al., 2013; Marzuca, 2004; McCartney et al., 2015; Ponce et al., 2012; Ritchey et al., 2012; Soriano-Ferrer et al., 2013; Tapia, 2003);
- **Extração das ideias principais** (Castillo & Munoz, 2009; Cunha & Capellini, 2017; Elosúa et al., 2013; Ferguson et al., 2011; Medina, 2015; Orbea & Villabeitia, 2010; Paucar, 2007; Ritchey et al., 2012);
- **Resposta a questões** (Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Flores & Duran, 2016; Lysenko & Abrami, 2014; McCartney et al., 2015; Machado & Capellini, 2016; Nevo et al., 2015; Ritchey et al., 2012; Soriano-Ferrer et al., 2013);
- **Encontro do significado de palavras desconhecidas/ ensino e compreensão do vocabulário específico do texto** (Baldeón, 2014; Ferguson et al., 2011; Lysenko & Abrami, 2014; Machado & Capellini, 2016; Medina, 2015; Paris et al., 1984; Zarzosa, 2003);
- **Realização de inferências** (Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Elosúa et al., 2013; Flores & Duran, 2016; McCartney et al., 2015; Medina, 2015; Tapia, 2003);
- **Utilização do conhecimento da estrutura do texto para potenciar a compreensão** (Carretti et al., 2014; Cunha & Capellini, 2017; Ferguson et al., 2011; Lysenko & Abrami, 2014; Orbea & Villabeitia, 2010; Ponce et al., 2012);
- **Realização de previsões e formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto durante a leitura** (Carretti et al., 2014; Lysenko & Abrami, 2014; Medina, 2015; Ritchey et al., 2012; Soriano-Ferrer et al., 2013);
- **Promoção de estratégias de metacompreensão** (Flores & Duran, 2016; Orbea & Villabeitia, 2010; Tapia, 2003);
- **Antecipação e/ou predizer o significado** (Tapia, 2003; Zarzosa, 2003);
- **Atividades que implicam parafrasear** (Ponce et al., 2012; Tapia, 2003);
- **Elaboração de questões e/ou de respostas** (Ponce et al., 2012; Tapia, 2003);
- **Estratégias psicolinguísticas** (Ferguson et al., 2011; Rojo, 1990);
- **Interesse para a leitura do texto** (Salinas, 2010; Zarzosa, 2003);
- **Leitura: voz alta ou silenciosa** (Flores & Duran, 2016; Nevo et al., 2015);
- **Retenção de informações, comparação e estabelecimento de categorias** (Chang & Ku, 2015; Marzuca, 2004);
- **Tarefas do tipo *Cloze*** (Machado & Capellini, 2016; Paris et al., 1984);
- **Auto-questionamento** (Cunha & Capellini, 2017);

- **Deteção de erros** (Paris et al., 1984);
- **Extração de juízos de valor** (Medina, 2015);
- **Encontro de palavras omissas do texto** (Paris et al., 1984);
- **Realização de anotações** (Chang & Ku, 2015);
- **Reflexão sobre os objetivos da leitura** (Lysenko & Abrami, 2014);
- **Tarefas de deteção de erros** (Paris et al., 1984);
- **Treino da leitura, da fluência e precisão de palavras, de pseudopalavras e de textos** (Nevo et al., 2015);
- **Treino fonético/fonológico** (Lysenko & Abrami, 2014);
- **Utilização da memória de trabalho** (Carretti et al., 2014).

Nestes programas, ainda foi possível identificar outro tipo de estratégias. Estas também são apresentadas por ordem de frequência: i) ensino da expressão escrita (Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Ferguson et al. 2011; Lysenko & Abrami, 2014); ii) utilização do computador (Nevo et al., 2015; Ponce et al., 2012); iii) resolução de problemas (Pauca, 2007); iv) realização de tarefas a pares (Flores & Duran, 2016).

2.4.3. População

Verificou-se que apenas um programa foi destinado a crianças dos 6 aos 8 anos (McCartney et al., 2015), isto é, do 1.º ao 3.º ano.

Somente três programas de intervenção tiveram como público alvo alunos do 2.º ano (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Nevo et al., 2015) e dois foram destinados simultaneamente aos 1.º e 2.º anos de escolaridade (Ferguson et al., 2011; Lysenko & Abrami, 2014).

Três programas destinaram-se a alunos de 3.º ano de escolaridade (Marzuca, 2004; Medina, 2015; Zarzosa, 2003) e a maioria dos programas destinou-se somente a alunos do 4.º ano (Chang & Ku, 2015; Elosúa et al., 2013; Ponce et al., 2012; Machado & Capellini, 2016; Nicolau, 2001; Pauca, 2007; Ritchey et al., 2012; Salinas, 2010; Soriano-Ferrer et al., 2013).

Constatou-se que dois programas de intervenção são direcionados desde o 3.º ao 5.º ano (Cunha & Capellini, 2017; Paris et al., 1984), um para 2.º e 3.º anos de escolaridade (Rojo, 1990) e dois para 4.º e 5.º anos (Carretti et al. 2014; Tapia, 2003).

Um programa destinou-se a alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade (Orbea & Villabeitia, 2010) e um a crianças do 3.º ao 6.º anos (Flores & Duran, 2016).

Como vemos a maioria dos programas está direcionada para crianças de 4.º ano do Ensino Básico, verificando-se que, os anos iniciais do 1.º ciclo continuam a descoberto.

2.4.4. Duração/frequência dos programas de intervenção

O número de sessões situou-se entre um mínimo de 5 (Chang & Ku, 2015) e um máximo de 50 (Soriano-Ferrer et al., 2013). Alguns programas não especificaram o número de sessões (Castillo & Muñoz, 2009; Ferguson et al., 2011; Lysenko & Abrami, 2014; McCartney et al., 2015; Marzuca, 2004; Paris et al. (1984), Paucar, 2007; Rojo, 1990; de Tapia (2003),

A frequência destes programas variou entre diária a semanal e a duração das intervenções também evidenciou variação de um estudo para outro. A intervenção mais extensa teve uma duração de dois anos letivos (Ferguson et.al., 2011).

2.4.5. Administração/organização dos programas de intervenção

A maioria dos programas foi aplicada em grupo / turma (Carretti et al., 2014; Chang & Ku, 2015; Cunha & Capellini, 2017; Elosúa et al.2013; Ferguson et al. 2011; Flores & Duran, 2016; Lysenko & Abrami, 2014; Machado et al., 2016; Marzuca 2004; McCartney et al., 2015; Medina, 2015; Nevo et al., 2015; Nicolau, 2001; Orbea & Villabeitia, 2010; Paris et al., 1984; Ponce et al., 2012; Rojo, 1990; Salinas, 2010; Tapia, 2003; Zarzosa, 2003) e apenas 5 se desenrolaram em pequeno grupo (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Paucar, 2007; Ritchey et al., 2012).

Somente num programa foram usadas as duas modalidades (grande e pequeno grupo) (Soriano-Ferrer et al., 2013).

2.4.6. Garantia de fidelidade

A maioria dos estudos descreveu, no mínimo, um procedimento para garantir a fidelidade da intervenção: i) reuniões para esclarecer dúvidas e/ou entrevistas /questionários aos professores para avaliar a implementação do programa ao longo do seu desenrolar (Cunha & Capellini, 2017; Lysenko & Abrami, 2014; Soriano-Ferrer et al., 2013); ii) existência de um avaliador externo (Carretti et al., 2014); iii) gravações de algumas sessões e posterior avaliação da fidelidade (Flores & Duran, 2016; Orbea & Villabeitia, 2010; Marzuca, 2004; Ritchey et al., 2012); iv) avaliação da aplicação correta do treino, exigindo um critério mínimo de desempenho, dos futuros aplicadores do programa (Ritchey et al., 2012); v) opiniões (pais, professores e alunos) (Baldeón, 2014; Marzuca, 2004); v) perguntas orais efetuadas pelo investigador (Medina, 2015); vi) preenchimento de questionários por parte dos professores para

avaliar a eficiência do programa (Ferguson et al. 2011); vii) entrevistas aos professores (Lysenko & Abrami, 2014; Soriano-Ferrer et al. 2013); viii) perguntas orais; fichas de atividades e observação do desempenho e do interesse/motivação dos alunos (Medina, 2015; Orbea & Villabeitia, 2010).

Os restantes programas (Carretti et al., 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Chang & Ku, 2015; Elosúa et al., 2013; Machado & Capellini, 2016; McCartney et al. 2015; Nevo et al., 2015; Nicolau, 2001; Paris et al., 1984; Paucar, 2007; Ponce et al., 2012; Rojo, 1990; Salinas, 2010; Tapia, 2003; Zarzosa, 2003) não descreveram qualquer critério para avaliar a fidelidade na aplicação.

2.4.7. Aplicação

Estes programas foram aplicados pelos professores ou por investigadores.

2.4.8. Efeitos da intervenção

Os resultados mostraram diferenças significativas na compreensão da leitura nos pós-testes, quando comparados os grupos experimentais com os de controlo, isto é, os grupos de intervenção obtiveram melhores resultados do que os de controlo, o que indicou a eficácia dos programas na melhoria da compreensão da leitura.

2.4.9. Resultados da intervenção

O programa de Paris et al. (1984) revelou diferenças significativas no desempenho dos alunos dos grupos experimentais nas tarefas de deteção de erros e do tipo *c/oze*, na consciência leitora e no uso de estratégias para melhorar a compreensão.

A estimulação psicolinguística também teve um impacto significativo nas competências em compreensão da leitura (Rojo, 1990), verificando-se também que a velocidade da leitura e o vocabulário melhoraram após aplicação do programa de Nicolau (2001).

Os bons e maus leitores também foram objeto de estudo. Concretamente no estudo de Tapia (2003) foram verificadas diferenças significativas a favor dos leitores pobres superando os níveis deficitários de compreensão e obtendo um nível satisfatório. Os bons leitores não registaram melhorias significativas.

O objetivo do estudo de Zarzosa (2003) era melhorar os níveis de compreensão de leitura de alunos de nível socioeconómico médio e baixo e com QI abaixo da média, verificando após aplicação do pós-teste que se registaram diferenças significativas em todos os alunos, independentemente do nível socioeconómico médio e baixo.

Também Castillo & Muñoz (2009) concluíram que o desempenho dos alunos do grupo experimental melhorou de forma global a compreensão leitora nas variáveis em estudo: “identificação de situações relevantes”, redação de textos narrativos e na realização de inferências.

Orbea e Villabeitia (2010) pretendiam melhorar a compreensão da leitura em duas línguas (Euskera e castelhano), comprovando esse facto após analisarem o desempenho dos alunos.

Ficou também comprovado que, após a implementação do programa, se registou uma melhoria na leitura de palavras, na ortografia e na compreensão (Ferguson et al., 2011).

Na mesma linha de ideias, Elosúa et al. (2013) também verificaram uma melhoria nos resultados do pós-teste com grupos com alto e baixo nível de compreensão, com o grupo de baixo nível de compreensão a apresentar melhorias significativamente superiores ao do grupo com alto nível.

A organização da aplicação do programa (grande ou pequeno grupo) foi analisada no estudo de Soriano-Ferrer et al. (2013). Os investigadores concluíram que a compreensão de leitura melhorou quando as crianças foram intervencionadas em pequeno grupo.

Por outro lado, Lysenko e Abrami (2014) pretendiam melhorar a compreensão da leitura, o vocabulário, a compreensão oral e a expressão escrita através da utilização de um *software* e do ensino explícito de estratégias. Concluíram que o efeito do uso combinado dos *softwares* ABRA e EPEARL confirma a eficácia da sua utilização para potenciar a compreensão, nomeadamente nas variáveis em estudo.

Também os alunos com ou sem dificuldades de compreensão oral obtiveram melhorias na compreensão da leitura, graças à intervenção, no entanto o grupo sem dificuldades de compreensão oral obteve resultados superiores na compreensão da leitura McCartney et al. (2015).

Já no estudo de Chang e Ku (2015), os investigadores concluíram que, ensinando os alunos através das “anotações”, estes melhoraram significativamente o seu desempenho na leitura e na compreensão da leitura e os leitores “pobres” mostraram maiores ganhos usando a técnica “anotações”.

Nevo et al. (2015) concluíram após a realização do seu estudo que os alunos dos grupos experimentais melhoraram significativamente na decodificação, na fluência e na precisão das palavras e de pseudopalavras e na compreensão da leitura. A fluência e a precisão da leitura influenciaram a compreensão da leitura destes alunos.

Por último, importa referir que o uso da técnica do tipo *Cloze* é importante no estudo da compreensão, uma vez que contribui para a melhoria da compreensão da leitura (Machado & Capellini, 2016).

Apesar de algumas diferenças na essência dos estudos, verificou-se que a maioria dos programas revelou a existência de diferenças significativas no desempenho do(s) grupo(s) experimental/is na compreensão da leitura, quando comparado com o desempenho do(s) grupo(s) de controlo (Carretti et al., 2014; Marzuca (2004); Paucar, 2007; Salinas, 2010; Ponce et al., 2012; Ritchey et al., 2012; Elosúa et al., 2013; Baldeón, 2014; Flores & Duran, 2016; Chang & Ku, 2015; Medina, 2015; Cunha & Capellini, 2017).

A principal conclusão que se pode formular a partir desta revisão é que os programas de intervenção evidenciaram efeitos positivos no GE, nomeadamente nos fatores envolvidos na compreensão da leitura: estratégias, vocabulário, motivação, entre outros. Estes resultados sugerem que o ensino explícito da compreensão leitora oferece benefícios não só às crianças com dificuldades de leitura, mas a todas as crianças em geral.

Os resultados remetem para conclusões sólidas que vão ao encontro de outros trabalhos de síntese realizados por Edmonds et al. (2009) no 3.º ciclo do ensino básico e no secundário, e sugerem que os alunos beneficiam do ensino explícito de estratégias de compreensão, centralizando-se em estratégias cognitivas/ metacognitivas, como por exemplo pensar em voz alta, autoquestionar-se e refletir durante e depois da leitura, envolver os alunos na monitorização da sua compreensão e no processamento do significado do texto. Como tal, é imprescindível o ensino explícito dessas estratégias para melhorar a compreensão da leitura, conforme descreve a revisão de Biancarosa e Snow (2004) e o National Reading Panel (NICHD, 2000). Tal como indica Medina (2015), devem ser ensinadas: i) Estratégias estruturais, que ajudem analisar como está organizado o texto e qual a forma que adapta. Isto exige reconhecer o padrão organizativo, aproveitando pontos-chaves no texto através de um processo de verificação e rejeição de hipóteses; ii) Estratégias que permitam reconhecer a ideia global do texto, através da supressão ou seleção de ideias fundamentais para a ideia principal e obviando aquelas que são irrelevantes; generalizando para extrair uma ideia desde os conceitos semânticos das distintas ideias existentes no texto e integrando sequências de orações e substituí-las por uma nova que não apareça no texto; iii) Estratégias para identificar como se relacionam os elementos do texto entre si; iv) Estratégias de autorregulação da compreensão, como reconhecer as dificuldades que podem surgir, localizar a sua origem e buscar as soluções adequadas.

Fornecer instruções específicas para elaborar resumos, formular hipóteses, responder a questões, encontrar as ideias principais são exemplos dessas mesmas estratégias. Observar, comparar,

relacionar, analisar e sintetizar são as operações mentais que os professores necessitam ensinar aos alunos para que estes possam refletir sobre o próprio processo de compreensão, o que implica ensinar também a aplicar as estratégias de compreensão mais adequadas em função das características do texto e da complexidade da tarefa (Vallés & Vallés, 2006).

Destaca-se ainda que alguns estudos enfatizam a importância de trabalhar a consciência fonológica, morfológica, a fluência leitora, o vocabulário, como forma de alcançar um melhor entendimento (Dufrene, Reisener, Olmi, & Horn, 2010). Essas estratégias são incluídas em cerca de 30% dos programas.

O que é mais importante sobre a evidência aqui citada é que as escolas de 1.º ciclo não precisam de aceitar os atuais níveis de leitura. A investigação tem comprovado que os resultados escolares podem ser substancialmente afetados por programas e práticas adotadas nas escolas e que existem estratégias comprovadas para o desenvolvimento da compreensão da leitura. Uma política criteriosa de usar o que funciona, ao mesmo tempo que se amplia o número e variedade dos programas disponíveis, pode fazer a diferença no sucesso dos alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico. É neste sentido que desenvolvemos este estudo.

2.4.10. Síntese

Atualmente existe uma panóplia de estudos internacionais que utilizaram programas que ajudam a melhorar a compreensão da leitura dos nossos alunos. As metodologias descritas nesses estudos são diversificadas. No entanto, a maioria desses estudos inclui um grupo experimental e um grupo de controlo, sendo variável a dimensão dos grupos, situando-se entre 20 e 1041 participantes. Para além disso, 90% dos instrumentos usados nos estudos anteriormente descritos incidem na utilização de testes apropriados para avaliar a compreensão da leitura. Apenas três estudos não referem os instrumentos utilizados, centrando-se nos textos dos manuais escolares.

Compreender o que se lê é determinante para o sucesso escolar de qualquer aluno enquanto ser individual. Compreender um texto não é sinónimo de mais ou menos inteligência, mas é crucial aprender a compreender e melhorar a compreensão. Como tal, existem diversas estratégias que ajudam nessa compreensão, mas para isso há que aprender a analisar as perguntas, para alcançar níveis mais elevados de compreensão.

Nos estudos analisados foram encontradas estratégias cognitivas e/ou metacognitivas diferenciadas, destacando uma maior prevalência da elaboração de resumos, extração das ideias principais, ativação dos conhecimentos prévios, resposta a perguntas, extração das ideias principais,

realização de previsões e formulação de hipóteses sobre o conteúdo dos textos, entre outras. Quanto mais precocemente forem ensinadas estratégias cognitivas/ metacognitivas, melhor será o nível de compreensão de leitura das nossas crianças.

Os resultados desta revisão indicam que, atualmente, deparamo-nos com uma variedade de programas estruturados destinados ao ensino explícito da compreensão da leitura, mostrando que os alunos melhoram a compreensão da leitura e as variáveis em estudo. Verificou-se que a maioria dos programas é direcionada para crianças de 4.º ano de escolaridade, constatando-se que os anos iniciais do 1.º ciclo continuam com lacunas por colmatar, sendo necessário desenvolver um programa direcionado para os alunos de 2.º ano. Verificou-se, a nível internacional, uma escassez de programas destinados unicamente a alunos de 2.º ano, constatando-se nesta revisão apenas 3 programas (Baldeón, 2014; Castillo & Muñoz, 2009; Nevo et al., 2015). Em Portugal, de acordo com a pesquisa efetuada, não foram encontrados programas de ensino explícito de compreensão da leitura direcionados a alunos do 2.º ano de escolaridade.

Capítulo III. Racional teórico do Programa de Compreensão da Leitura

3.1. Introdução

Como vimos ao longo dos capítulos I e II, a leitura é considerada uma das ferramentas fundamentais para desenvolvimento do ser humano, na medida em que condiciona a aprendizagem em geral.

Portugal tem participado em diversos estudos sobre os níveis de literacia (PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018; IEA 1989; PIRLS 2011 e 2016) que revelaram as dificuldades dos alunos ao nível da compreensão da leitura. Contudo, nos últimos anos tem havido melhorias neste âmbito.

Ler é, por definição, extrair significado dos textos escritos. No entanto, ler em sistemas de escrita alfabética implica o domínio de um sistema de notação, usualmente designado como código alfabético. Este domínio é determinante, mas não é suficiente. Compreender a linguagem escrita convoca competências que são partilhadas com a linguagem oral, como por exemplo, realizar inferências.

Sabendo do contributo da linguagem oral para a compreensão da leitura, sabendo da importância do domínio do código e sabendo da necessidade de ensinar explicitamente a compreender o que é lido (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017) os primeiros anos de escolaridade merecem uma atenção especial em termos pedagógico-didáticos.

Existem, atualmente, em Portugal, dois programas estruturados destinados ao ensino explícito da compreensão da leitura entre o 3.º e o 6.º anos de escolaridade, intitulados *Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber - Um Programa de Intervenção Para o 3.º e 4.º Anos Ensino Básico* (Viana, Ribeiro, Fernandes et al., 2010) e *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Ribeiro et al., 2010). Os programas foram construídos para responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que possibilitasse o ensino explícito da compreensão leitora. Estes programas têm um cariz desenvolvimental, com o objetivo de elevar os níveis de compreensão de todos alunos, isto é, incluindo os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com talentos excecionais.

Ambos os programas incluem uma sequência estruturada de atividades orientadas para a mudança a nível de comportamentos, competências e atitudes e orientados face à leitura. A eficácia destes programas foi avaliada através de um estudo empírico (Viana, Cadime, Santos, et al., 2017) e da prática dos professores que os utilizam. Assim sendo, partindo da revisão efetuada no capítulo anterior,

e atendendo à escassez de programas de ensino explícito da compreensão destinados ao 2.º ano de escolaridade, quer a nível nacional, quer a nível internacional, considerou-se pertinente construir um programa de ensino explícito para este ano de escolaridade.

O programa para o 2.º ano de escolaridade foi construído tendo como base o racional teórico do programa atrás referido (*Aprender a Compreender. Da teoria à prática pedagógica*) e os documentos oficiais em vigor, nomeadamente o Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Buescu Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Foram também tidos em conta os descritores de desempenho em leitura esperados para o 2.º ano expressos nas Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015).

Em ambos os programas, a personagem Vicente Inteligente, que representa a metacognição, assume o papel de tutor, modela as atividades de pensamento e de reflexão e dá sugestões de abordagem eficaz às tarefas.

Todavia, dado que no início do 2.º ano muitos alunos não possuem competências de decodificação que lhes permitam uma leitura autónoma, é proposto que a primeira parte seja operacionalizada na modalidade oral.

3.2. Organização do Programa

O programa está organizado em duas partes. Na primeira parte do programa (modalidade oral), os textos são lidos pelo professor, na segunda parte (modalidade de leitura), são lidos pelos alunos.

No início do 2.º ano, grande parte dos alunos ainda não é autónoma ao nível da leitura. Mesmo os que são relativamente autónomos ficam inseguros quando são colocados perante textos extensos. Assim sendo, a primeira parte do programa é orientada essencialmente para a compreensão de textos apresentados na modalidade oral.

3.2.1. Tipologia dos textos

À semelhança dos programas para o 3.º e 4.º anos, são contemplados textos de diversos géneros, a partir dos quais são apresentadas propostas de trabalho que visam orientar a compreensão. Estas propostas assumem, maioritariamente, o formato de perguntas.

Quanto à tipologia, o programa para 3.º e 4.º ano inclui 12 textos narrativos, 7 textos informativos, 7 poesias e 7 textos instrucionais.

Para o programa de 2.º ano selecionaram-se 15 textos narrativos, 6 informativos, 5 poesias e 3 instrucionais.

Há uma discrepância nos tipos de texto nas duas partes. Na primeira parte incluiu-se um maior número de textos narrativos, enquanto na segunda parte se optou por variar mais o tipo de texto, aumentando a introdução das poesias e textos informativos, familiarizando as crianças com outros tipos de texto habitualmente menos representados nos manuais escolares de 2.º ano de escolaridade.

O texto narrativo está

...vulgarizado na nossa cultura e faz parte do quotidiano das crianças desde muito cedo, através das histórias que ouvem contar ou ler, dos conhecimentos narrados pelos pais em casa, dos filmes da televisão, das conversas dos amigos da escola, das histórias aos quadrinhos (Rosa, 2015, p. 17).

3.2.2. Extensão dos textos

Na seleção dos textos foram considerados os seguintes critérios:

- a) vocabulário e estrutura sintática;
- b) temáticas com potencialidade de corresponderem às áreas de interesse das crianças;
- c) potencial para a realização de inferências;
- d) extensão dos textos e o seu nível linguístico;
- e) qualidade literária e rigor científico;
- f) sugestões da Casa da Leitura e do Plano Nacional de Leitura (PNL).

No caso de excertos, procuraram-se aqueles que permitissem o seu funcionamento de forma autónoma, sem supressões e sem adaptações.

Cada texto foi testado por diferentes professores (não participantes no estudo), de modo a verificar a sua adequabilidade e a adesão das crianças.

Quanto à extensão, procurou-se, na 1ª parte do programa, incluir textos mais longos em virtude de serem explorados na modalidade oral. A sua extensão varia entre as 58 e as 518 palavras.

Na 2ª parte do programa, a sua extensão varia entre as 29 e 183 palavras (textos curtos).

A Tabela 4 sintetiza os textos e perguntas do programa.

Tabela 4.

Textos e Perguntas do Programa de Compreensão da Leitura

Sequência didática	Título do texto	Autor e editor	Classificação do texto				Número de palavras	Número de perguntas	Níveis de compreensão			
			Instrucional	Poesia	Informativo	Narrativo			Literal	Inferencial	Reorganização	Crítica
PRIMEIRA PARTE: MODALIDADE ORAL												
1	O pastor ambicioso	Luís, 4.º ano de escolaridade, Escola 1.º Ciclo do E.B. – Maia				X	86	3	1	1	0	1
2	A borboleta chinesa	S/ autor	X				113	2	0	0	2	0
3	Vladimir	José Eduardo Agualusa Lisboa: Dom Quixote				X	216	3	1	1	1	0
4	Loto de animais bebés	S/ autor	X				119	2	1	1	0	0
5	A borboleta chinesa	S/ autor	X				113	1	0	0	1	0
6	O sono e o Sonho	José Jorge Letria Lisboa: Editorial Desabrochar				X	278	7	3	3	0	1
7	Que animal ajuda os asiáticos a cultivar o arroz?	O grande livro de perguntas e respostas de Charlie Brown Lisboa: Bertrand Editora			X		125	6	3	1	2	0
8	Uns óculos para Rita	Luísa Ducla Soares Porto: Editora Civilização				X	480	18	4	11	2	1

Sequência didática	Título do texto	Autor e editor	Classificação do texto				Número de palavras	Número de perguntas	Níveis de compreensão			
			Instrucional	Poesia	Informativo	Narrativo			Literal	Inferencial	Reorganização	Crítica
9	Se a panela tem asas	Luísa Ducla Soares Lisboa: Livros Horizonte		X			58	6	1	2	1	2
10	Joaninha	Álvaro Magalhães Porto: Edições Asa				X	148	6	2	2	0	2
11	Bicho-da-Seda	Álvaro Magalhães Porto: Edições Asa				X	175	3	1	2	0	0
12	Este é o Tobias	Manuela Bacelar Porto: Porto Editora				X	224	6	1	4	0	1
13	O Crocodilo	Violeta Figueiredo Lisboa: Editorial Caminho		X			70	9	2	3	0	4
14	A Centopeia	Álvaro Magalhães Porto: Edições Asa				X	104	7	2	4	1	0
15	Duas estrelas	António Torrado Porto: Edições Asa				X	315	6	0	5	1	0
16	Fantasma	Manuela Bacelar Porto: Porto Editora				X	518	13	5	8	0	0
17	História das contas e dos contos	José Vaz Porto: Trampolim Editores				X	337	8	1	6	0	1
		Total	3	2	1	11		106	28	54	11	13
SEGUNDA PARTE: MODALIDADE DE LEITURA												
18	Avó e avô	João Pedro Mésseder Coimbra: Pé de Páginas Editores		X			29	5	1	3	0	1
19	A Alimentação	Carol Watson Lisboa: Editorial Verbo			X		46	2	2	0	0	0

Sequência didática	Título do texto	Autor e editor	Classificação do texto				Número de palavras	Número de perguntas	Níveis de compreensão			
			Instrucional	Poesia	Informativo	Narrativo			Literal	Inferencial	Reorganização	Crítica
20	Casas no Solo	Priscila Hannaford Lisboa: Difusão Verbo			X		58	3	3	0	0	0
21	Os elefantes	Carol Watson Lisboa: Editorial Verbo			X		61	5	4	1	0	0
22	De onde vem o chocolate	S/ autor Sintra: Marus Editores			X		56	5	3	2	0	0
23	Nandu	José Jorge Letria Lisboa: Oficina do Livro		X			54	3	1	2	0	0
24	Animais de estimação	Priscila Hannaford Porto: Difusão Verbo			X		71	5	1	3	0	1
25	A cor que se tem	Maria Cândida Mendonça Lisboa: Editora Plátano		X			79	6	2	1	1	2
26	A avó Leonor	Natércia Rocha Lisboa: Editorial Presença				X	85	8	4	1	1	2
27	A história do menino que não parava de rir	Ursula Wolfel Matosinhos: Kalandraka				X	149	5	4	1	0	0
28	A história da raposinha na torre	Ursula Wolfel Matosinhos: Kalandraka				X	156	6	4	2	0	0
29	Coração de robô	José Jorge Letria Porto: Editora Desabrochar				X	183	8	1	5	1	1
Total			0	3	5	4		60	30	21	3	7

3.3. Operacionalização

À semelhança do programa referido para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, a *Família Compreensão* é objeto de apresentação e de análise conjunta, seguida de uma exploração metódica de vários textos (literários, informativos e instrucionais).

Antes da leitura de cada texto, são sugeridas diversas atividades que possibilitam a ativação de conhecimentos prévios e que constituem atividades de pré-leitura. Por exemplo, são apresentadas propostas de pesquisa de informação (procura da definição de palavras assinaladas ou de informação *online*).

Após a leitura dos textos, propõe-se a exploração das tarefas elaboradas para este fim e que são maioritariamente orientadas para o processo de compreensão.

As tarefas iniciais foram concebidas para possibilitar a apresentação da *Família Compreensão*.

A realização das tarefas é seguida de uma justificação, permitindo uma explicação dos passos usados para realizar cada uma dessas tarefas.

Os programas foram concebidos para serem desenvolvidos na íntegra, não sendo definido um tempo específico para a exploração de cada um dos textos propostos.

3.3.1. Níveis de compreensão de leitura

À semelhança do programa desenvolvido para o 3.º e 4.º anos, a classificação adotada para os níveis de compreensão da leitura foi a proposta por Català et al. (2001) – compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica.

As tarefas propostas para cada nível de compreensão da leitura e a sua classificação por nível de compreensão foram submetidas à apreciação de 3 peritos.

A vertente lúdico-pedagógica foi mantida (e expandida) de modo a garantir a motivação dos alunos do 2.º ano. Foram criadas no programa original seis personagens que remetem para os diversos processos de compreensão e que compõem a *Família Compreensão: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado* que correspondem, respetivamente, à metacompreensão, à compreensão literal, compreensão inferencial, à reorganização da informação, à compreensão crítica e ao vocabulário. A vertente lúdico-pedagógica serve explicações dos processos subjacentes a cada tarefa. No programa elaborado para o 2.º ano de escolaridade as personagens são apresentadas sob a forma de fantoches (cf. Anexo IV) e não em cartões, a fim de

aumentar o potencial lúdico e motivador. Importa salientar que estas personagens apresentam diferentes papéis e encarnam diferentes processos linguísticos e cognitivos, na medida que os alunos seguem várias etapas promotoras da utilização de estratégias metacognitivas.

Neste programa foi criada uma nova personagem da *Família Compreensão*, a *Glória Memória*, dada a importância da memória em todo o programa, mais concretamente na primeira parte, correspondente à modalidade oral. A expressão oral fez sentir a necessidade de mais uma personagem. Como os textos e as propostas de trabalho são apresentados oralmente, sentiu-se a necessidade de armazenar informação contida no texto, mesmo após a leitura e audição de excertos. Contudo, só foi usada na segunda parte.

O objetivo primordial da *Família Compreensão* é o de ajudar a identificar o que fazer, o que é necessário melhorar, inclusivamente controlar a correção das respostas fornecidas pelos alunos. Assim sendo, este recurso ajuda os alunos a perceberem como pensam e que estratégias usam, explicando os processos cognitivos presentes na compreensão da leitura e assumindo um papel de modeladora de estratégias durante a exploração das tarefas propostas.

Estas personagens são introduzidas através da leitura da fala de cada uma delas. Podem ajudar a compreender os textos, visto funcionarem como mediadoras que levam à metacognição.

Este programa contempla vários tipos de tarefas, com diferentes níveis de exigências, de modo a avaliar a compreensão da leitura. As mais usadas são: tarefas do tipo verdadeiro/falso, de escolha múltipla, de resposta aberta, de ligação e de completamento (cloze) (Viana, 2009). Na tabela 5 são apresentadas as diferentes tarefas utilizadas, bem como as vantagens e desvantagens de cada uma delas.

Tabela 5.

Vantagens e Desvantagens dos Tipos de Tarefas

Tarefas	Vantagens	Desvantagens
Tipo verdadeiro/falso	Não há exigência verbal ou escrita e é de fácil aplicação.	Há uma probabilidade de acerto por mero acaso.
Escolha múltipla	Não há exigência verbal ou escrita de modo complexo e possui um elevado grau de fidelidade nos procedimentos de cotação.	Não permitem avaliar de modo rigoroso se o aluno constrói significado sobre o texto.
Resposta aberta	Recolhe informações mais aprofundadas e detalhadas sobre o que o aluno compreendeu do texto. Identifica problemas de compreensão e permite a análise dos erros de interpretação.	Exigem competências de escrita que podem afetar as respostas dadas.
Tipo cloze	Requer pouca exigência em termos de competências de produção textual.	Probabilidade elevada de resultados pouco rigorosos, devido à grande atenção dada às frases individuais e não propriamente à capacidade de integração e compreensão do texto.

Apesar de o programa se destinar a alunos mais novos do que os que constituíram o público-alvo dos programas originais, mantiveram-se preocupações relativas ao desenvolvimento de algumas competências de metacompreensão.

O ensino explícito da compreensão da leitura exige que o aluno identifique o processo que está implícito à interrogação ou à tarefa proposta.

3.4. Documentos Oficiais em Vigor

Este programa atendeu também aos documentos oficiais Programa do Português e Metas Curriculares do Português (Buescu et al., 2015).

Segundo o Programa do Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015, pp. 11-12) os alunos no 2.º ano de escolaridade deverão:

- 1) contactar com textos de características: narrativas, informativas, descritivas, poema, banda desenhada;
- 2) desenvolver o vocabulário, possibilitando o alargamento, adequação e variedade;
- 3) desenvolver o sentido de paráfrase;
- 4) promover o sentido do texto: sequência de acontecimentos, mudança de espaço; encadeamentos de causa e efeito; tema, assunto; informação essencial; articulação de factos e de ideia;
- 5) ter noção de cadência dos versos;
- 6) desenvolver a antecipação de conteúdos, intenções e emoções das personagens;
- 7) extrair inferências;
- 8) recontar textos;

- 9) realizar a alteração de passagens em texto narrativo;
- 10) expressar sentimentos e emoções.

Segundo as metas Curriculares do Português (Buescu et al., 2015, pp.49-51) os alunos do 2.º ano de escolaridade, em termos de leitura, deverão:

- 1) ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada;
- 2) reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora);
- 3) identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 200 palavras;
- 4) relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito;
- 5) identificar o tema ou referir o assunto do texto;
- 6) indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor;
- 7) inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual;
- 8) escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 50 a 80 palavras, lido anteriormente;
- 9) escolher entre diferentes interpretações, propostas pelo professor, de entre as intenções ou os sentimentos da personagem principal, a que é a mais apropriada às intenções do autor do texto, tendo em conta as informações fornecidas, justificando a escolha;
- 10) sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas, sem omitir nenhum caso, e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses;
- 11) antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações;
- 12) descobrir regularidades na cadência dos versos;
- 13) interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história;
- 14) fazer inferências;
- 15) recontar uma história ouvida ou lida;
- 16) propor alternativas distintas: alterar características das personagens;
- 17) propor um final diferente para a história ouvida ou lida.

3.5. Descrição do Programa de Compreensão de Leitura

3.5.1. Destinatários

O programa *“Compreender para Ler, Ler para Compreender”* destina-se a alunos a frequentar o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.5.2. Objetivos

3.5.2.1. Gerais

- a) Promover o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral;
- b) Promover o desenvolvimento da compreensão da leitura;
- c) Promover o desenvolvimento da metacompreensão.

3.5.2.2. Específicos

As tarefas a apresentar foram concebidas tendo como principais objetivos que os alunos:

- a) Compreendam palavras e frases;
- b) Recordem factos e detalhes e detetem a ideia principal;
- c) Sintetizem o conteúdo;
- d) Compreendam relações (comparar, contrastar e deduzir relações de causa efeito);
- e) Realizem inferências (enumeração de conclusões prévias);
- f) Distingam realidade e ficção;
- g) Tirem conclusões;
- h) Efetuem uma leitura crítica.

3.5.3. Aplicação

Este programa foi organizado em 29 sequências didáticas, com uma duração situada entre 45 e 60 minutos, uma vez por semana.

Este número de sessões foi calculado por razões práticas e de exequibilidade, pois corresponde aproximadamente ao número de semanas letivas em que não há avaliações, passeios, interrupções ou outras atividades. Este número de sessões viabiliza a sua aplicação integral durante o ano letivo.

O programa foi aplicado dentro da sala de aula, em horário letivo, uma vez por semana e em articulação estreita com o/a professor titular. Este programa foi aplicado pela autora da tese, com a colaboração dos docentes titulares que estiveram presentes em todas as sequências didáticas.

3.5.3.1. Familiarização com a Família Compreensão – personagens

Depois de os alunos conhecerem satisfatoriamente estas personagens, torna-se mais fácil a sua ajuda para a compreensão de alguns textos. Estas diferentes personagens se organizam “em família” e têm representações diferentes entre si e podem ajudar a compreender bem um texto (cf. Anexo II).

3.5.3.2. Perguntas/tarefas

São apresentadas propostas de trabalho que visam orientar a compreensão. Estas propostas assumem, maioritariamente, o formato de perguntas e, dentro destas, o formato de respostas de escolha múltipla, porque estas “constituem uma das principais formas de avaliação em todo o mundo, já que aliam facilidade de execução e avaliação, economia de tempo e fiabilidade” (Camilo & Silva, 2008, p. 1).

Ao longo do programa são visíveis tarefas de ligação, de ordenação, de tipo verdadeiro/ falso, de resposta aberta, de escolha múltipla e do tipo *cloze*. A Tabela 6 apresenta a distribuição das tarefas por texto e tipo.

Tabela 6.

Número de Tarefas por Sessão

Sequência didática	Título do texto	Tipo de tarefas					
		Escolha múltipla	Ligação	Ordenação	Verdadeiro e Falso	Resposta Aberta	Cloze
1	O pastor ambicioso	2	-	-	-	1	-
2	A borboleta chinesa	-	-	1	-	1	-
3	Vladimir	1	-	-	-	1	1
4	Loto de animais bebés	-	1	-	1	-	-
5	A borboleta chinesa	-	-	1	-	-	-
6	O sono e o sonho	7	-	-	-	-	-
7	Que animal ajuda os asiáticos a cultivar o arroz?	5	-	1	-	-	-
8	Uns óculos para Rita	17	-	-	-	1	-
9	Se a panela tem asas	1	-	-	-	4	1
10	Joaninha	5	-	-	-	-	1
11	Bicho-da-Seda	3	-	-	-	1	-
12	Este é o Tobias	5	-	-	-	1	-
13	O crocodilo	7	-	-	-	2	-
14	A centopeia	6	-	1	-	-	-
15	Duas estrelas	3	-	1	-	2	-
16	Fantasma	11	-	-	1	0	1
17	História das contas e dos contos	5	-	-	1	2	-
18	Avó e avô	4	-	-	-	1	-
19	A alimentação	1	-	-	1	-	-
20	Casas no Solo	2	-	-	1	-	-
21	Os elefantes	5	-	-	-	-	-
22	De onde vem o chocolate	4	-	-	-	-	1
23	Nandu	3	-	-	-	-	-
24	Animais de estimação	2	1	-	1	1	-
25	A cor que se tem	6	-	-	-	-	-
26	A avó Leonor	5	1	-	1	-	1
27	A história do menino que não parava de rir	5	-	-	-	-	-
28	A história da raposinha na torre	6	-	-	-	-	-
29	Coração de Robô	6	-	-	-	1	1
	TOTAL	127	3	5	7	19	7

3.5.4. Sequenciação das atividades

3.5.4.1. 1ª Parte: modalidade oral

A primeira parte está estruturada a partir de leituras a realizar, maioritariamente, pelo professor.

Para a primeira parte do programa foram selecionados 11 textos narrativos, 2 poéticos, 3 instrucionais e 1 informativo. O número de questões varia entre 1 e 18 por texto, perfazendo um total de 106.

Em relação aos níveis de compreensão, foram elaboradas 28 tarefas de compreensão literal, 54 de compreensão inferencial, 11 de reorganização e 13 de compreensão crítica.

Quanto ao número de palavras por texto, este situa-se entre as 58 e as 480 palavras.

Quanto à frequência de palavras, os textos incluem, maioritariamente, palavras regulares (cf. Anexo III).

Sequência didática 1 a 5

As primeiras sequências didáticas do programa têm como objetivo apresentá-lo às crianças, incluindo nesta apresentação as personagens da *Família Compreensão* e orientar a sua atenção para a análise das perguntas.

Foram incluídas, no início, cinco sequências didáticas cujo objetivo é o de facilitar a familiarização com a *Família Compreensão*, com análise de diferentes tipos de questões: ordenação, verdadeiro/falso, *cloze* e escolha múltipla. Optou-se por utilizar os mesmos textos e tarefas do programa de 3.º e 4.º anos, em virtude de os considerarmos adequados ao 2.º ano de escolaridade.

Foi usado o texto instrucional “A Borboleta Chinesa” duas vezes, para facilitar a abordagem à *Família Compreensão*.

Sequência didática 6 a 17

Estas sequências didáticas foram desenhadas para serem efetuadas na modalidade oral, embora em função das competências dos alunos, os pedidos/ instruções para algumas tarefas possam ser lidos pelas crianças. É essencialmente o professor a ler os textos e a apresentar as propostas de trabalho.

3.5.4.2. 2ª Parte: Compreensão da leitura

A segunda parte do programa é composta por doze sequências didáticas, correspondente ao número de textos analisados.

Nesta parte do programa, a leitura dos textos é efetuada pelas crianças.

Nesta segunda parte do programa foram selecionados 4 textos narrativos, 3 poéticos e 5 informativos.

O número de tarefas, por texto, variou entre 2 e 8, num total de 61 questões.

Foram propostas 30 tarefas de compreensão literal, 21 de compreensão inferencial, 7 de compreensão crítica e 3 de reorganização.

O número de palavras, situa-se entre 29 e 183 palavras, com uma frequência de palavras regulares (cf Anexo III).

Sequência didática 18 a 22

Nestas cinco sequências didáticas, sugere-se que a leitura dos textos e das tarefas seja feita pelos alunos e as tarefas desenvolvidas oralmente. Há alunos que leem já de forma autónoma, mas muitos ainda não o fazem, daí a ênfase dada à oralidade. Esses cinco textos são lidos por alunos que já leem bem.

Sequência didática 23 a 29

Nas últimas sete sequências didáticas propõe-se que a leitura dos textos e as tarefas sejam efetuadas pelos alunos, de forma autónoma com monitorização por parte do professor. Estas opções de distribuição prendem-se com a variabilidade que se regista ao nível da descodificação no final do 2.º ano.

Comparando as duas partes deste programa, pode-se afirmar que há um desequilíbrio entre si. Há mais perguntas na primeira parte do programa do que na segunda, dada a introdução da *Família Compreensão* e, além disso, as questões efetuadas na modalidade oral implicavam somente uma audição atenta e capacidade de compreensão oral.

3.6. Síntese

As tarefas, e a classificação por níveis de compreensão, foram desenvolvidas, em conformidade ao programa original, de acordo com a taxonomia de Català et al. (2001) – compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica.

De modo a facilitar o processo subjacente à tarefa proposta foram criadas no programa original seis personagens que remetem para os processos de compreensão e que compõem a *Família Compreensão: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado* que correspondem à metacompreensão, à compreensão literal,

compreensão inferencial, à reorganização da informação e compreensão crítica e ao vocabulário. Para o programa destinado ao 2.º ano de escolaridade sentiu-se a necessidade de criar nova personagem – a *Glória Memória*. Este programa está organizado em duas partes, sendo que na primeira parte (modalidade oral), os textos são lidos pelo professor e na segunda parte (modalidade de leitura) pelos alunos.

Capítulo IV. Avaliação dos efeitos do programa

“ Compreender para ler. Ler para Compreender”

4.1. Introdução

Neste capítulo são descritas as opções metodológicas adotadas na realização do estudo empírico efetuado, incluindo resultados e discussão de dados. Primeiramente são descritos os objetivos – gerais e específicos – e as questões de investigação, seguidos da descrição e justificação dos procedimentos metodológicos adotados, incluindo a descrição da amostra e dos instrumentos de avaliação, bem como os procedimentos de recolha de dados. Logo de seguida apresentam-se os resultados e respetiva discussão de dados.

4.2. Objetivos e Hipóteses

O objetivo central deste estudo foi analisar o impacto de um programa de ensino explícito da compreensão da leitura, adaptado para o segundo ano de escolaridade, partindo de um programa prévio desenhado para o terceiro e quarto anos (Viana et al., 2010, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>).

Pretende-se analisar o impacto do programa ao nível de três variáveis – leitura de palavras, compreensão da leitura e linguagem oral – recorrendo a um desenho quase-experimental, com pré e pós-teste e grupo de controlo (GC) e grupo experimental (GE).

As hipóteses operacionalizaram-se do seguinte modo:

Hipótese 1: Os alunos do GE apresentam, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC ao nível da linguagem oral (definição verbal, compreensão de estruturas complexas, completamento de frases e reflexão morfosintática).

Hipótese 2: Os alunos do GE apresentam, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC a nível de leitura de palavras.

Hipótese 3: Os alunos do GE apresentam, após a aplicação do programa, níveis de Compreensão de Leitura superiores aos do GC.

4.3. Amostra

Neste estudo participaram 90 alunos do 2.º ano de escolaridade do Ensino Básico, oriundos de 4 escolas do concelho do Funchal – Região Autónoma da Madeira (duas escolas de rede pública e duas privadas). Foi usada apenas uma turma de cada escola, ou para incorporar o Grupo Experimental ou o Grupo de Controlo, para evitar efeitos de contaminação e o efeito *halo*. Assim 50 alunos (duas turmas de escolas diferentes) integraram o Grupo Experimental (GE) e os outros 40 alunos (duas turmas de escolas diferentes) integraram o Grupo de Controlo (GC), de acordo com a seguinte distribuição:

Rede pública (Escola A), uma turma GC – 18 alunos

Rede privada (Escola B), uma turma GC – 22 alunos

Rede pública (Escola C), uma turma GE – 22 alunos

Rede privada (Escola D), uma turma GE – 28 alunos

O emparelhamento das turmas por grupo foi efetuado em função dos valores obtidos nos testes realizados no pré-teste (Leitura de Palavras, Definição Verbal, Completamento de Frases, Estruturas Complexas, Reflexão Morfossintática, Avaliação da Compreensão da Leitura), por forma a assegurar a equivalência dos grupos nas variáveis linguagem oral, leitura de palavras e compreensão da leitura.

A distribuição das crianças pelos grupos está sintetizada na Tabela 7.

Tabela 7.

Número de Participantes por Grupo

Grupo	Total	Escola pública	Escola privada
Grupo de controlo	40	18	22
Grupo experimental	50	22	28
TOTAL	90	40	50

A Tabela 8 apresenta a distribuição da amostra por género e por grupo. Foi utilizado o teste de Qui-Quadrado para determinar se existiam diferenças entre grupos ao nível do género. O teste indica que não existem diferenças significativas ($p = .257$). Ambos os grupos apresentam uma proporção semelhante de indivíduos do género masculino e do género feminino.

Tabela 8.

Frequências, Percentagens e Testes Comparativos entre Grupos (Qui-Quadrado) para o Género

Género	GC		GE		Total		$\chi^2(1)$	<i>p</i>
	n	%	n	%	n	%		
Masculino	24	60.0	24	48.0	48	53.3	1.29	.257
Feminino	16	40.0	26	52.0	42	46.7		

Nota: GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental.

A idade das crianças variava entre os 6 e os 8 anos. Na Tabela 9 apresenta-se a média da idade das crianças, à data de recolha dos dados, destacando-se uma média para a amostra total de 88.77 meses ($DP = 3.69$). O teste *T-Student* é destinado para amostras independentes e foi realizado com o objetivo de identificar se existiam diferenças ao nível da idade. Os resultados revelaram que os grupos não diferem em relação a esta variável ($p = .295$). Como pode ser observado na Tabela 12, as médias de idade de ambos grupos são semelhantes.

Tabela 9.

Médias, Desvios Padrões e Testes Comparativos entre Grupos (T-Student) para a Idade e para os Resultados nas Matrizes Progressivas de Raven

Variável	Grupo	Média	DP	t(88)	<i>p</i>
Idade	Controlo	89.23	3.44	1.05	.295
	Experimental	88.40	3.87		
	Total	88.77	3.69		
Matrizes Progressivas de Raven	Controlo	24.70	3.37	-1.39	.167
	Experimental	26.02	5.18		
	Total	25.43	4.94		

Nota. DP= Desvio Padrão

Relativamente aos resultados das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000), a amostra total teve resultados entre os 15 e 35 pontos brutos, com uma média de 25.43 ($DP = 4.94$, cf. Tabela 9). Não foi retirado da amostra nenhum aluno, pois não foi identificado nenhum problema cognitivo, verificando-se um percentil mínimo de 15. A este nível os grupos eram também equivalentes.

Em resumo, o grupo experimental e o grupo de controlo eram equivalentes, no que se refere ao género, idade e nível cognitivo.

4.4. Instrumentos

Os alunos foram avaliados no pré-teste com recurso às seguintes provas: a) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000); b) Avaliação da Linguagem Oral, de Sim-Sim (1997); c) Teste de Leitura de Palavras, versão TLP-1 (Ribeiro et al., 2014); d) Teste de Avaliação da Compreensão Leitora 1 (Català et al., 2001; adaptação de Mendonça, 2008).

No pós-teste, os alunos foram avaliados com as provas: a) Avaliação da Linguagem Oral, de Sim-Sim (1997); c) Teste de Leitura de Palavras, versão TLP-1 (Ribeiro et al., 2014); d) Teste de Avaliação da Compreensão Leitora 2 (Català et al., 2001; adaptação de Mendonça, 2008).

4.4.1. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1947, adaptação para português por Simões 2000)

O Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) é uma medida de inteligência fluida. A sua aplicação visou assegurar a equivalência do GE e GC em termos cognitivos. Trata-se de um teste para crianças com idades entre os 6 e os 11 anos. Estas matrizes são constituídas por 36 itens, distribuídos em três séries de dificuldade crescente (A, AB e B). Cada série é constituída por 12 itens e cada um dos itens é composto por uma matriz de figuras geométricas abstratas. No topo de cada página é exposta uma matriz que tem uma parte em falta e que deve ser preenchida por apenas uma das 6 a 8 figuras que aparecem no fundo da página. O aluno deve fazer corresponder à parte que falta, a peça adequada. Os itens avaliam a capacidade de raciocínio e de resolução do problema apresentado e implicam a perceção de diferenças/ semelhanças, identidade, mudança, simetrias, orientação e completamento de uma configuração. Para propósitos deste estudo, a prova foi cotada, somando o número de respostas corretas obtidas por cada criança (resultados brutos). O MPCR é um teste que apresenta boas qualidades psicométricas: apresenta uma elevada consistência interna (coeficiente Alfa de Cronbach entre os .89 e .93); estabilidade teste-reteste com um mês de intervalo de .87; a validade concorrente é observada nos valores de correlação com os desempenhos na WISC – *Wechsler Intelligence Scale for Children* (Raven, 1947, adaptação de Simões, 2000).

4.4.2. Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997)

Trata-se de uma prova que avalia o desenvolvimento da linguagem oral e é composta por três domínios linguísticos (lexical, sintático e fonológico), estando contempladas as capacidades recetivas e expressivas.

Desta prova foram aplicados os subtestes: Definição Verbal, Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfossintática, de acordo com as normas do respetivo manual. A aplicação foi individual e efetuada pela autora desta tese. Todas as subprovas apresentam níveis adequados de consistência interna, com coeficientes de alfa de Cronbach superiores a .90.

4.4.2.1. Subteste Definição Verbal

No subteste Definição verbal pede-se que a criança forneça verbalmente o significado de um conjunto de palavras que lhe são apresentadas também verbalmente. É constituído por 35 itens, cuja pontuação pode ser de 0 (não resposta ou exemplificação genérica), 0.5 (Exemplificação); 1 (definição perçetual e/ou funcional); 1.5 (Definição categorial) e 2 pontos (definição categorial particularizada). A pontuação máxima possível é de 70 pontos.

4.4.2.2. Subteste de Completamento de Frases

Neste subteste, a criança deve completar em cada frase uma, duas ou três palavras que se encontram em falta. À criança é dada a seguinte instrução *"Ouve com atenção. Vou-te dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta"*. De seguida são fornecidos três exemplos prévios. A criança tem de completar frases em que estão omissos nomes, determinantes, artigos definidos e indefinidos, pronomes pessoais, pronomes possessivos, verbos e pronomes relativos. Este subteste é constituído por 30 itens (frases). No caso de existirem vários itens omissos na frase, a resposta só é considerada correta quando todos eles são identificados. Deste modo, a pontuação máxima possível é de 30 pontos.

4.4.2.3. Subteste de Compreensão de Estruturas Complexas

Neste subteste é avaliado o reconhecimento das regras sintáticas que regulamentam na língua portuguesa. A criança deve reconhecer e compreender um enunciado descontextualizado, através da solicitação de uma resposta a uma pergunta formulada com base nesse enunciado. Este subteste é constituído por 32 itens, com cotação máxima que varia entre 0 (resposta errada) e 1 (resposta certa). A pontuação máxima é de 32 pontos.

4.4.2.4. Subteste Reflexão Morfossintática

No subteste de Reflexão Morfossintática, o objetivo é que a criança identifique se uma frase é ou não gramaticalmente correta e que, em caso negativo, detete o erro e o corrija. Neste subteste é dada a seguinte instrução *"Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer se a frase que eu te disse está ou não correta. Se não estiver correta, vais corrigi-la "*. Este subteste é

constituído por 22 itens, incluindo quatro itens sem incorreções. A cotação varia entre 0 (não resposta), 0.5 (repetição corrigida), 1 (repetição exata) 1; (avaliação reflexiva) e 1 (correção), em que as pontuações podem variar entre 0 e 3 pontos. Nos itens sem incorreções, a pontuação máxima atribuída a cada item é de 2 pontos: não resposta – 0 pontos; repetição corrigida – 0.5; repetição exata – 1 ponto; avaliação reflexiva – 1 ponto. A pontuação máxima possível é de 62 pontos.

4.4.3. Teste de Leitura de Palavras – TLP (Ribeiro, Viana, Santos, Cadime, Chaves-Sousa, Vale, & Spinillo, 2014).

O Teste de Leitura de Palavras (TLP) é uma prova estandardizada de leitura isolada de palavras, em formato digital, integrada na Bateria de Avaliação da Leitura (Ribeiro, Viana, Santos, et al., 2014). O TLP inclui quatro versões de teste, tendo sido utilizada neste estudo a versão TLP-1.

A apresentação incluiu uma fase inicial de treino com 3 palavras, para familiarizar o aluno com a realização da tarefa e de seguida surgem 30 palavras que aparecem, uma a uma, no centro do ecrã, e que a criança deve ler em voz alta. As suas instruções e os exemplos são lidos em voz alta ao aluno. Para além disso, tranquiliza-se a criança dizendo-lhe que algumas palavras são difíceis e é normal não as conhecer todas. As respostas corretas são cotadas com 1 ponto e as respostas erradas com 0 pontos, sendo a pontuação máxima de 30 pontos.

Os valores de fidelidade deste teste são adequados, sendo superiores a .70. No que se refere à validade concorrente, o estudo de validade do TLP sugeriu que as pontuações deste se correlacionam significativamente com as pontuações noutros testes de leitura de palavras e com as pontuações em testes de compreensão da leitura (Ribeiro et al., 2014).

4.4.4. Teste de Avaliação da Compreensão da Leitura - ACL 1 e ACL 2 (Català et al., 2001).

As provas espanholas ACL 1 e 2 (Català et al., 2001) foram traduzidas e adaptadas para Português Europeu por Mendonça (2008).

Os Testes ACL1 e 2 avaliam a compreensão da leitura, em quatro componentes: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. O Teste ACL1 é constituído por 6 textos (4 narrativos, 1 carta e um poético), que a criança é convidada a ler seguidos de um conjunto de 24 perguntas com resposta de escolha múltipla (4 alternativas), mais 2 itens de treino. Os itens distribuem-se da seguinte forma pelos 4 níveis de compreensão: literal (10 perguntas), Inferencial (7 perguntas), Reorganização (5 perguntas) e Crítica (3 perguntas). Cada resposta certa é pontuada com 1 ponto e cada resposta errada com 0 pontos. A pontuação total deste teste é 24 pontos.

O Teste ACL 2 é em tudo semelhante ao ACL 1, mas destinado ao 2.º ano de escolaridade. Apenas se registam alterações no número de itens por nível de compreensão da leitura: 7 itens para avaliar a Compreensão Literal, 6 itens para a Compreensão Inferencial, 7 para a Reorganização e 4 para a Compreensão Crítica. O estudo de validação de Mendonça (2008) indica que ambos os instrumentos apresentam uma consistência interna adequada (coeficiente de alfa de Cronbach superior a .83), com resultados semelhantes aos da versão original. Foi ainda recolhida evidência de validade de critério, verificando-se correlações significativas entre os resultados das provas e os testes de língua portuguesa administrados aos alunos pelos respetivos professores (Mendonça, 2008).

4.5. Procedimentos

Foi solicitada autorização à Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, que recebeu o N.º 5.68.0.0 bem como às escolas participantes. Foi ainda obtido o consentimento informado dos pais das crianças intervenientes. As crianças foram informadas dos objetivos do estudo e tiveram também oportunidade de aceitar ou não participar, independentemente do consentimento dos pais.

Foram seguidos os procedimentos éticos usuais neste tipo de estudo, nomeadamente ao nível da garantia de confidencialidade dos dados.

Numa primeira fase, foram aplicadas as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, que ocuparam entre 10 a 20 minutos. As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven foram aplicadas em pequenos grupos de 3 elementos, possuindo cada aluno um caderno de estímulos, sem o recurso à linguagem oral (inteligência não-verbal) sem tempo limite, em sala disponibilizada pelas respetivas escolas.

As restantes provas foram aplicadas pela autora do estudo e de acordo com as instruções dos respetivos manuais, com a seguinte ordem: 1) Prova de Avaliação da Linguagem Oral; 2) Teste de Leitura de Palavras e; 3) ACL1 e 2 - Teste de Avaliação de Compreensão Leitora. Todas estas provas foram aplicadas individualmente, excetuando as provas ACL que foram aplicadas em sala de aula, em grande grupo. A aplicação da Prova de Avaliação da Linguagem Oral ocupou quatro sessões: uma sessão para a aplicação de cada subteste (Definição Verbal; Completamento de Frases, Compreensão de Estruturas Complexas, Reflexão Morfossintática). Cada uma das sessões em que foram aplicados os subtestes da Prova de Avaliação da Linguagem Oral teve a duração aproximada de 20 minutos. O Teste de Leitura de Palavras foi administrado numa sessão com duração aproximada de 20 minutos e o Teste de Avaliação da Compreensão da Leitura (ACL 1 e 2) foi administrado numa sessão com duração aproximada de 60 minutos.

4.5.1. Análise estatística

Para efetuar a análise estatística dos resultados, recorreu-se ao *IBM SPSS Statistics 23*. Foram usados testes paramétricos na análise das diferenças das médias quando se obteve uma distribuição normal, e testes não paramétricos quando não se encontrou uma distribuição normal dos resultados. Todas as análises estatísticas foram efetuadas para um nível de significância (α) de 0.05.

Realizaram-se testes de diferenças no pré-teste, de modo a verificar se havia ou não diferenças de base significativas entre o GE e o GC, utilizando testes estatísticos *T-Student* para amostras independentes para variáveis cujos *scores* se distribuíam normalmente e *U de Mann-Whitney* quando se verificou uma distribuição não normal.

Nos casos em que não se verificaram diferenças de base, foi utilizada uma análise de variância para medidas repetidas mista (ANOVA mista) de forma a avaliar os efeitos da intervenção nos resultados pós-teste. Nos casos em que se verificaram diferenças de base foi observada a diferença na mudança da linha base, definida como o resultado do pós-teste menos o resultado do pré-teste, como sugerido por Van Breukeleng (2013). Para as diferenças de mudança de linha base foram utilizados testes estatísticos *T-Student* ou *U de Mann-Whitney* dependendo do cumprimento ou não do pressuposto de normalidade. Uma vez que a Compreensão de Leitura foi avaliada com instrumentos diferentes no pré-teste (ACL-1) e no pós-teste (ACL-2), não foi possível aplicar testes estatísticos para medidas repetidas, pelo que foram utilizados testes estatísticos *T-Student* ou *U de Mann-Whitney* para determinar as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental tanto no pré-teste como no pós-teste.

Os pressupostos das ANOVAS mistas foram validados recorrendo aos testes de normalidade (*Kolmogorov-Smirnov*), aos *scores Z* de assimetria e curtose (i.e., valor da estatística dividido pelo seu erro-padrão) e ao teste de avaliação da homogeneidade das variâncias (Levene). O pressuposto de esfericidade da matriz de variâncias-covariâncias não foi avaliado, uma vez que apenas existem dois momentos de avaliação e este pressuposto só é avaliado quando existem mais de dois momentos de avaliação (Maroco, 2014).

Foi calculada a magnitude do efeito para todos os resultados significativos: η_p^2 parcial ao quadrado (η_p^2) para a ANOVA mista, coeficiente de correlação bisserial por ordens de Glass (r_g) para o teste *U de Mann-Whitney* e o indicador d de Cohen para o teste *T-Student*, seguindo as recomendações e fórmulas de Field (2011). Foi utilizada a interpretação proposta por Cohen (Field, 2011), isto é, para o η_p^2 e o r_g : valor superior a .10 é uma magnitude pequena, superiores a .30 média ou moderada, maiores de .50 grande, e superiores a .70 muito grande; para o d valor superior a .20 é uma magnitude pequena, superiores a .50 média ou moderada, e maiores de .80 grandes.

4.6. Resultados

4.6.1. Análise exploratória dos resultados no pré-teste

A utilização de testes paramétricos exige a verificação de que a variável dependente possua distribuição normal, pelo que foram realizadas análises exploratórias para verificar se os resultados das variáveis dependentes no pré-teste eram ou não normalmente distribuídas em função dos grupos (GC e GE). Foram utilizados os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e analisados os valores standardizados ($\bar{Z}$) de assimetria ($s\bar{K}$) e curtose ($k\bar{u}$). Valores de Z situados entre -1.96 e 1.96 sugerem uma aproximação a uma distribuição normal.

Nos testes de **Definição verbal e Reflexão morfo sintática** concluiu-se que a distribuição é normal para ambos grupos, uma vez que os resultados do teste de *Kolmogorov-Smirnov* não são significativos e os valores de curtose e assimetria apresentam valores inferiores a $|1.96|$.

No teste de **estruturas complexas**, os testes de *Kolmogorov-Smirnov* indicam que o GC apresenta uma distribuição diferente da normal ($p < .050$). Uma vez que este tipo de teste é muito sensível a pequenas variações da normalidade, observamos com maior atenção os valores de assimetria e curtose. Estes valores encontram-se entre os limites recomendados (Ver Tabela 10), pelo que concluímos que as variáveis apresentam uma distribuição semelhante à normal, sendo possível utilizar testes paramétricos.

No teste de **Completamento de frases** observamos que no GE existem dois indicadores de uma distribuição não normal dos dados. Apesar de que existem valores elevados de assimetria (2.39) no GE, os modelos paramétricos são robustos para valores absolutos de assimetria inferiores a 3 e valores absolutos de curtose inferiores a 8-10 (Maroco, 2014), como é este o caso, pelo que podemos considerar que estes valores não representam uma violação extrema da normalidade. Assim, nesta variável serão usados testes paramétricos.

Nos resultados apresentados na Tabela 10 em relação ao teste de **Leitura de palavras** observamos desvios extremos da distribuição normal em ambos grupos, patentes nos altos valores de assimetria e curtose. Assim, para esta variável serão utilizados testes não paramétricos.

Finalmente, nos resultados totais do teste de **Compreensão da leitura (ACL-1)**, e apesar de esta prova apresentar valores elevados de assimetria e curtose, os testes de *Kolmogorov-Smirnov* indicam que não existe uma violação do pressuposto de normalidade, pelo que podemos utilizar testes paramétricos. Nas quatro dimensões de compreensão (literal, inferencial, reorganização e crítica) foram obtidos valores de assimetria e curtose indicadores de distribuição normal ($Z < |1.96|$), tanto no grupo

de controlo como no GE. Assim, na análise dos resultados nas quatro dimensões também serão utilizados testes paramétricos.

Tabela 10.

Análise de Normalidade dos Resultados no Pré-teste

Variável		Grupo	K-S	<i>p</i>	<i>Assimet</i>	<i>SE</i>	<i>Z_{assimetria}</i>	<i>Curtose</i>	<i>SE</i>	<i>Z_{curtose}</i>
Linguagem Oral	Definição verbal	GC	0.82	.937	-.923	.374	-0.62	.436	.733	-0.36
		GE	0.82	.871	-.258	.337	-0.82	-.500	.662	-0.85
	Estruturas complexas	GC	.231	.024	.059	.374	0.16	-.959	.733	-1.31
		GE	.181	.066	.193	.337	0.57	-.013	.662	-0.02
	Completamento de frases	GC	.203	.063	-.148	.374	-0.40	-.704	.733	-0.96
		GE	.227	.010	-.165	.337	-0.49	-1.579	.662	2.39
	Reflexão morfosintática	GC	.170	.175	.229	.374	0.61	.043	.733	0.06
		GE	.160	.140	-.483	.337	-1.44	1.559	.662	2.35
Leitura de palavras	Total	GC	.320	<.001	-3.051	.374	-8.16	10.368	.733	14.15
		GE	.232	.007	-1.961	.337	-5.83	3.077	.662	4.65
Compreensão da leitura	Total	GC	.180	.132	-1.263	.374	-3.38	1.748	.733	2.39
		GE	.118	.457	-.469	.337	-1.39	.369	.662	0.56
	Compreensão Literal	GC	.179	.134	-.692	.374	-1.85	.217	.733	0.30
		GE	.144	.229	-.054	.337	-0.16	-.288	.662	-0.44
	Reorganização	GC	.253	.010	-.609	.374	-1.63	-.640	.733	-0.87
		GE	.162	.130	-.104	.337	-0.31	-.172	.662	-0.26
	Compreensão Inferencial	GC	.300	.010	.520	.374	1.39	1.366	.733	1.86
		GE	.223	.012	.171	.337	0.51	-.209	.662	-0.32
	Compreensão Crítica	GC	.218	.038	-.429	.374	-1.15	-.656	.733	-0.90
		GE	.236	.006	-.452	.337	-1.34	-.136	.662	-0.20

Nota. GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental.

Em resumo, no pré-teste apenas o teste de Leitura de Palavras apresentou uma distribuição não normal. Assim sendo, para verificar a equivalência dos grupos no pré-teste, usou-se o teste paramétrico *T-Student* para amostras independentes para todas as variáveis, com exceção da leitura de palavras, para a qual se recorreu ao teste não paramétrico *U de Mann-Whitney*.

4.6.2. Equivalência dos grupos no pré-teste.

Foram comparados os resultados obtidos no pré-teste para verificar a equivalência entre os dois grupos (experimental e de controlo).

Na Tabela 11 são apresentados os resultados das análises comparativas utilizando o teste estatístico *T-Student* para amostras independentes para os teste de linguagem oral e de compreensão de leitura, que apresentaram distribuição normal. Os resultados são todos estatisticamente não

significativos ($p > .05$), pelo que se pode confirmar que não existiam diferenças entre os grupos nestas competências antes da aplicação do programa. De facto, podemos observar que os valores médios dos grupos são semelhantes.

Tabela 11.

Médias e Desvios Padrões dos Resultados do Pré-teste e Testes Comparativos (T-Student)

Variável		Grupo	Média	DP	t(88)	p
Linguagem Oral	Definição verbal	GC	54.57	3.82	-0.278	.782
		GE	54.79	3.48		
	Estruturas complexas	GC	28.18	1.52	1.606	.112
		GE	27.62	1.71		
	Completamento de frases	GC	27.85	1.12	0.847	.404
		GE	27.64	1.23		
	Reflexão morfossintática	GC	54.13	4.01	1.570	.120
		GE	52.52	5.38		
Compreensão da leitura	Total	GC	14.95	3.90	0.806 ^a	.423 ^a
		GE	14.18	5.16		
	Compreensão Literal	GC	6.23	1.97	0.742 ^b	.460 ^b
		GE	5.86	2.70		
	Reorganização	GC	3.35	1.41	0.799	.427
		GE	3.10	1.53		
	Compreensão inferencial	GC	3.30	0.94	1.512 ^c	.134 ^c
		GE	2.94	1.32		
	Compreensão crítica	GC	2.08	0.83	-1.077	.284
		GE	2.28	0.95		

Nota. a = Homogeneidade das variâncias não assumidas, graus de liberdade corrigidos ($g/ = 87.752$); b = Homogeneidade das variâncias não assumidas, graus de liberdade corrigidos ($g/ = 87.333$); c = Homogeneidade das variâncias não assumidas, graus de liberdade corrigidos ($g/ = 86.969$); d=GC (Grupo de Controlo); e=GE (Grupo Experimental).

Na Tabela 12 são apresentados os resultados das análises comparativas utilizando o teste estatístico *U de Mann-Whitney* para a leitura de palavras, variável na qual existe uma violação extrema do pressuposto de normalidade. Os resultados indicam que existem diferenças significativas ($p < .050$) no que se refere à leitura de palavras. Os alunos do grupo de controlo apresentam uma média de leitura de palavras significativamente superior à do grupo experimental.

Tabela 12.

Médias e Desvios padrões dos Resultados do Pré-teste e Testes Comparativos (U de Mann-Whitney)

Variável	Grupo	Média	DP	U	p
Leitura de palavras	GC	26.38	5.00	724.0	.024
	GE	23.90	6.94		

Nota. DP= Desvio Padrão

Em resumo, no pré-teste apenas encontramos diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental ao nível da leitura de palavras, não existindo diferenças nem na compreensão de leitura, nem na linguagem oral.

4.6.3. Análise exploratória dos resultados no pós-teste

4.6.3.1. Pressuposto de normalidade

Para determinar se a variável dependente apresentava distribuição normal, foram utilizados os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e os *scores Z* de assimetria e de curtose, cujos resultados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13.

Análise de Normalidade dos Resultados de Pós-teste

Variável		Grupo	K-S	p	Assim	SE	Z _{assimetria}	Curtos	SE	Z _{curtos}
Linguagem Oral	Definição verbal	GC	.131	.457	.332	.374	-0.81	-.878	.733	-1.02
		GE	.082	.871	.072	.337	-0.84	-.800	.662	-0.77
	Estruturas complexas	GC	.168	.189	.088	.374	0.23	-.078	.733	-0.11
		GE	.273	.001	-.632	.337	-1.88	-.198	.662	-0.30
	Completamento de frases	GC	.318	<.001	-.385	.374	-1.03	.489	.733	0.67
		GE	.252	<.001	-.186	.337	-0.55	-.483	.662	-0.73
	Reflexão morfossintática	GC	.203	.063	.098	.374	0.26	-1.206	.733	-1.65
		GE	.171	.094	-.086	.337	-0.25	.021	.662	0.03
Leitura de palavras	Total	GC	.237	.019	-1.911	.374	-5.11	4.392	.733	5.99
		GE	.200	.031	-1.056	.337	-3.14	1.112	.662	1.68
Compreensão da leitura	Total	GC	.153	.276	-.536	.374	-1.43	-.078	.733	-0.11
		GE	.147	.207	-.897	.337	-2.66	.444	.662	0.67
	Compreensão Literal	GC	.362	<.001	-1.164	.374	-3.11	.312	.733	0.43
		GE	.404	<.001	-1.276	.337	-3.79	.537	.662	0.81
	Reorganização	GC	.232	.022	-.245	.374	-0.66	-.642	.733	-0.88
		GE	.235	.006	-.641	.337	-1.91	-.074	.662	-0.11
	Compreensão Inferencial	GC	.247	.012	.462	.374	1.24	.153	.733	0.21
		GE	.214	.018	-.372	.337	-1.10	-.603	.662	-0.91
	Compreensão Crítica	GC	.294	.001	-.211	.374	-0.56	-.173	.733	-0.24
		GE	.308	<.001	-.422	.337	-1.25	.526	.662	0.79

Nota. GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental.

Como podemos observar, apesar de algumas variáveis apresentarem resultados significativos no teste de *Kolmogorov-Smirnov*, todos os valores de assimetria e curtose estão dentro dos limites indicadores de distribuição normal para ambos os grupos ($Z < |1.96|$), com exceção da leitura de palavras e da dimensão de compreensão literal. No entanto, os modelos paramétricos, como a ANOVA

mista, são robustos para valores absolutos de assimetria inferiores a 3 e valores absolutos de achatamento inferiores a 8-10 (Maroco, 2014), pelo que consideramos que a dimensão Compreensão Literal apresenta uma distribuição semelhante à normal. Assim, apenas os resultados no teste de Leitura de Palavras apresentam uma violação extrema da normalidade.

4.6.3.2. Pressuposto de homogeneidade das variâncias

Na Tabela 14 são apresentados os resultados do teste de Levene, que avalia a homogeneidade das variâncias entre os grupos, o segundo pressuposto para a utilização das estatísticas paramétricas. Foram observados valores significativos no teste de Levene nos subtestes de Estruturas Complexas e Completamento de Frases, no teste de Avaliação da Linguagem Oral, e na dimensão Compreensão Literal do teste de Compreensão de Leitura. No entanto, para todos os subtestes o rácio entre a menor variância e a maior variância (Variance ratio) é inferior ao valor crítico (1.96) indicado por Hartley (citado por Field, 2011) para testar a homogeneidade de duas variâncias numa amostra de entre 30 e 60 sujeitos por grupo, pelo que podemos considerar que o pressuposto de homogeneidade das variâncias está cumprido para todas as variáveis.

Tabela 14.

Testes de Levene dos Resultados de Pós-teste

Variável		Grupo	Média	DP	Levene (F)	p	Variance ratio
Linguagem Oral	Definição verbal	GC	58.34	3.78	0.36	.735	1.29
		GE	62.83	4.29			
	Estruturas complexas	GC	28.35	1.49	4.34	.040	1.95
		GE	30.58	1.07			
	Completamento de frases	GC	28.93	0.69	6.37	.013	1.52
		GE	28.62	0.85			
	Reflexão morfosintática	GC	57.43	3.08	1.86	.176	1.24
		GE	57.52	2.76			
Leitura de palavras	Total	GC	27.80	2.14	0.34	.562	1.75
		GE	28.42	1.62			
Compreensão da leitura	Total	GC	16.93	2.32	2.52	.116	1.66
		GE	19.54	2.99			
	Compreensão Literal	GC	6.40	0.84	4.59	.035	1.72
		GE	6.58	0.64			
	Reorganização	GC	4.45	1.36	0.51	.474	1.22
		GE	5.44	1.23			
	Compreensão Inferencial	GC	3.60	0.90	2.78	.099	1.52
		GE	4.50	1.11			
	Compreensão Crítica	GC	2.48	0.64	2.46	.120	1.14
		GE	3.02	0.68			

Nota: GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental; DP= Desvio Padrão.

4.6.4. Comparação dos resultados do pós-teste

Para determinar se os alunos do 2.º ano do GE apresentaram, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC ao nível da linguagem oral, da leitura de palavras e da compreensão da leitura foram utilizadas análises de variância mista (nas dimensões do teste de linguagem oral), assim como teste de *U de Mann-Whitney* (na mudança de linha base no teste de leitura de palavras) e o *T - Student* (nas dimensões do teste de compreensão da leitura).

4.6.4.1. Resultados do pós-teste para a variável linguagem oral.

Na Tabela 15 são apresentados os resultados das ANOVAS mistas utilizadas para avaliar o efeito da participação no programa sobre a linguagem oral. Tal como pode verificar-se na referida Tabela, o efeito do tempo é significativo para todas as variáveis analisadas. Comparando as médias do pós-teste com as médias do pré-teste, apresentadas na Tabela 11, pode-se ver que todos os alunos apresentaram uma melhoria entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de definição verbal, estruturas complexas, completamento de frases e reflexão morfossintática.

Tabela 15.

Médias e Desvios-Padrão do Pós-teste e Resultados das Análises de Variâncias (ANOVA) mista para o Teste de Linguagem Oral

Variável		Grupo	Média	DP	Efeito	F	p	η^2
Linguagem Oral	Definição verbal	GC	58.34	3.78	Tempo	265.48	<.001	.757
		GE	62.83	4.29	Grupo×Tempo	35.01	<.001	.292
	Estruturas complexas	GC	28.35	1.49	Tempo	128.39	<.001	.593
		GE	30.58	1.07	Grupo×Tempo	101.32	<.001	.535
	Completamento de frases	GC	28.93	0.69	Tempo	118.39	<.001	.574
		GE	28.62	0.85	Grupo×Tempo	0.25	.616	.003
	Reflexão morfossintática	GC	57.43	3.08	Tempo	152.33	<.001	.634
		GE	57.52	2.76	Grupo×Tempo	6.39	<.001	.068

Nota: GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental; DP= Desvio Padrão.

O resultado da *ANOVA* mista para o subteste de Definição Verbal indica que existe um efeito significativo grupo×tempo. Neste subteste existem evidências de que os resultados no pós-teste foram significativamente influenciados pela participação no programa de intervenção. Como pode ser observada na Figura 3 o GE apresenta um melhor desempenho na prova de definição verbal no pós-teste do que o GC com uma magnitude de efeito pequena.

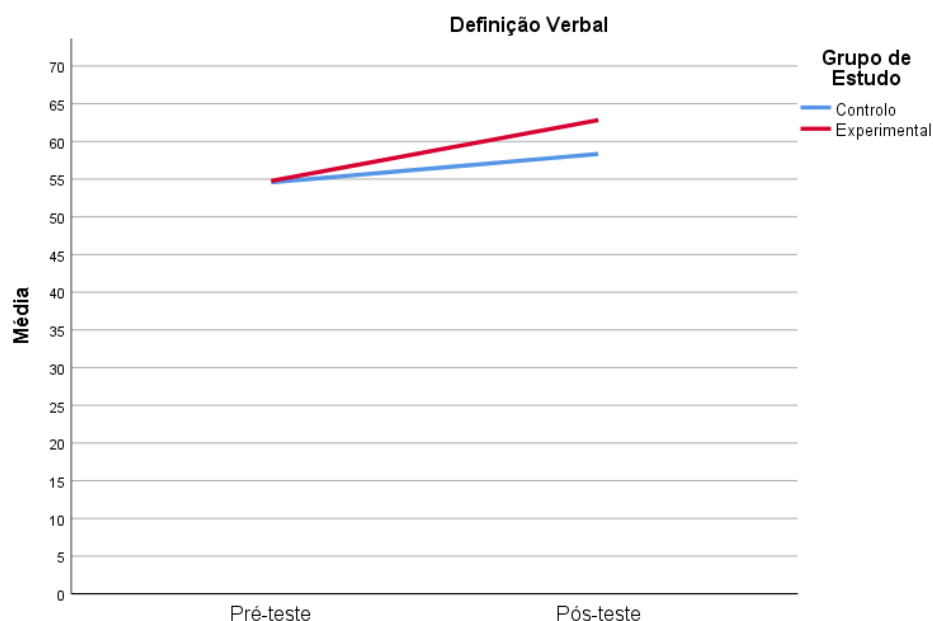


Figura 3. Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável "Definição Verbal" para cada um dos grupos em estudo.

O resultado da *ANOVA* mista para o subteste de Estruturas Complexas indica que existe também um efeito de interação grupo×tempo significativo ($p < .001$, cf. Tabela 15). O tamanho do efeito é grande, com o GE apresentando um desempenho superior ao do GC no pós-teste (ver Figura 4). O resultado da *ANOVA* mista para o subteste de Completamento de Frases, apresentado também na Tabela 15, indica que não existe um efeito de interação significativo ($p > .05$). A participação no programa não parece ter tido efeitos estatisticamente significativos nos resultados no pós-teste (ver Figura 5).

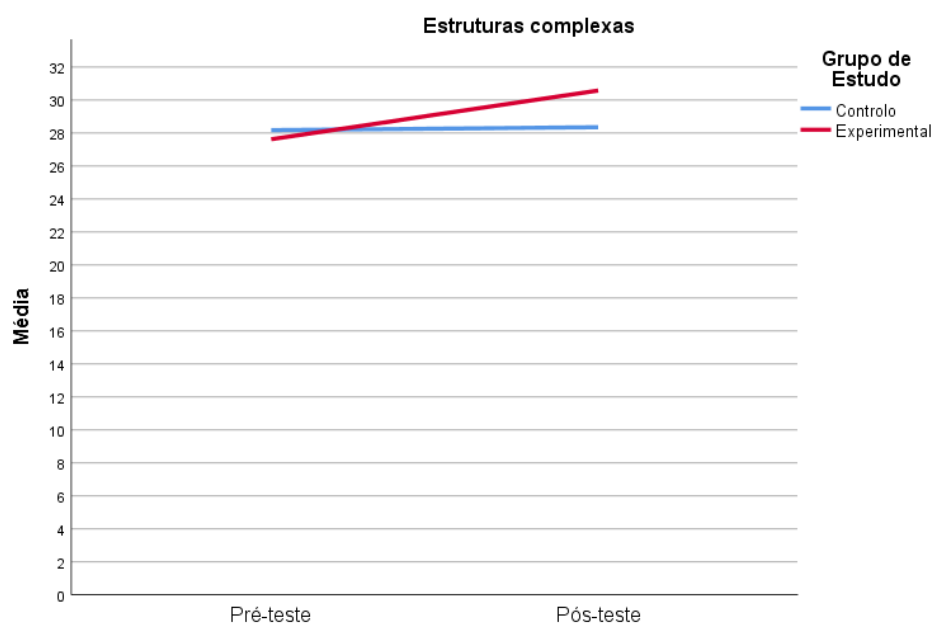


Figura 4. Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável "Estruturas complexas" para cada um dos grupos em estudo.

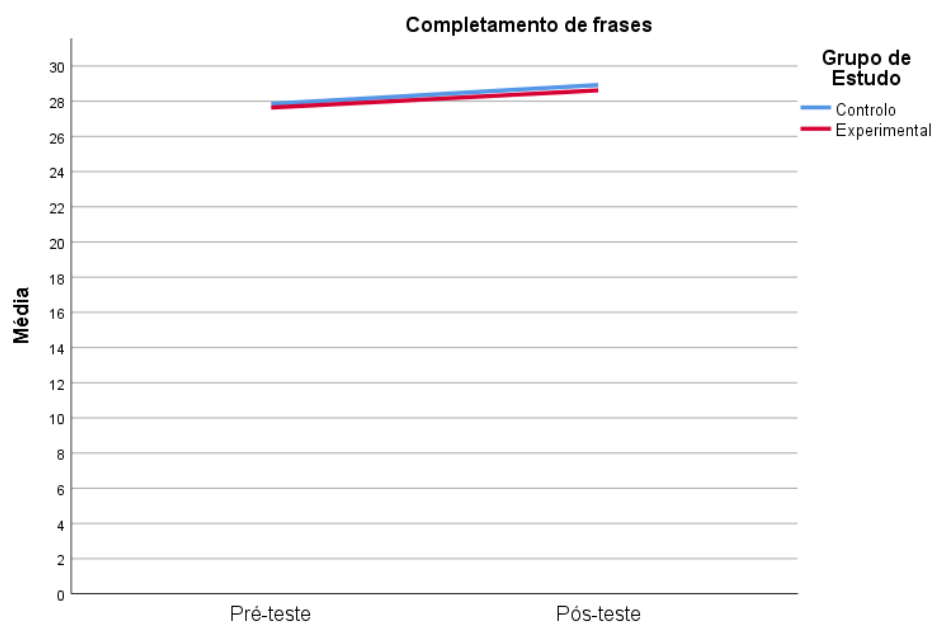


Figura 5. Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável “Completamento de frases” para cada um dos grupos em estudo.

O resultado da *ANOVA* mista para o subteste de Reflexão Morfossintática indica existir um efeito de interação significativo, de tamanho pequeno, nos resultados do pós-teste, com o GE apresentando um desempenho ligeiramente superior ao do GC no pós-teste, como observado na Figura 6.

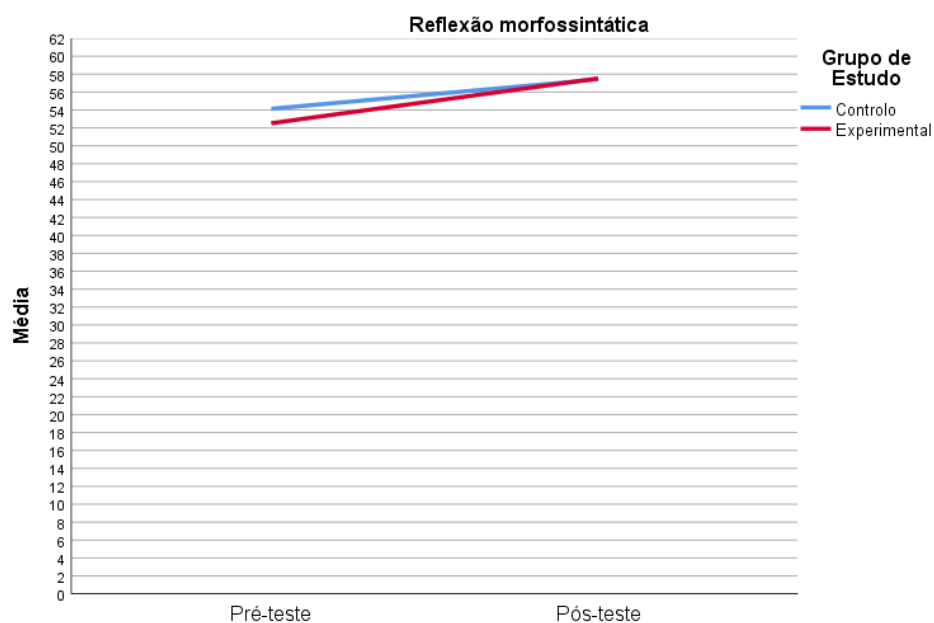


Figura 6. Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável “Reflexão morfossintática” para cada um dos grupos em estudo.

Em resumo, confirmamos efeitos significativos da participação no programa, com um tamanho grande no subteste de Estruturas Complexas; e pequeno no subteste de Definição Verbal e no subteste Reflexão Morfossintática. Não se encontraram evidências de efeitos no subteste de Completamento de Frases.

4.6.4.2. Resultados do pós-teste para a variável leitura de palavras.

Como já foi indicado anteriormente, os resultados do pré-teste na prova de leitura de palavras indicam que existem diferenças de base entre o GC e o GE, com o GC apresentando melhor desempenho. Assim, e seguindo as recomendações de van Breukelen (2013) foi observada a diferença na mudança da linha base, definido como o resultado do pós-teste (descritos na Tabela 16) menos o resultado do pré-teste. Esta nova variável (pós-teste - pré-teste) apresenta uma distribuição diferente da normal ($K-S = .334$, $p < .001$, $Z_{\text{assimetria}} = 10.00$, $Z_{\text{curtose}} = 6.59$), pelo que foi utilizado o teste não paramétrico *U de Mann-Whitney* para determinar as diferenças na mudança de linha base.

Tabela 16.

Médias e Desvios Padrões do Pós-teste e Resultados do Teste das Diferenças (U de Mann-Whitney) na Mudança da Linha Base

Variável	Grupo	Média	DP	<i>U</i>	<i>p</i>
Pós-teste	GC	27.80	2.14	-	-
	GE	28.42	1.62		
Mudança da linha base (pós-teste – pré-teste)	GC	1.42	3.30	1631.5	< .001
	GE	4.52	5.80		

Nota: GC= Grupo de Controlo; GE= Grupo Experimental; DP= Desvio Padrão.

Os resultados, apresentados na Tabela 16, indicam que existem diferenças entre o GC e GE na mudança da linha base, existindo uma maior diferença entre o pré-teste e o pós-teste no grupo experimental ($p < .001$). Assim, no pós-teste o grupo experimental apresentou um aumento na média de leitura de palavras superior à do grupo de controlo, como pode ser observado na Figura 7. O efeito do grupo nos resultados do pós-teste é grande ($r_g = 0.63$).

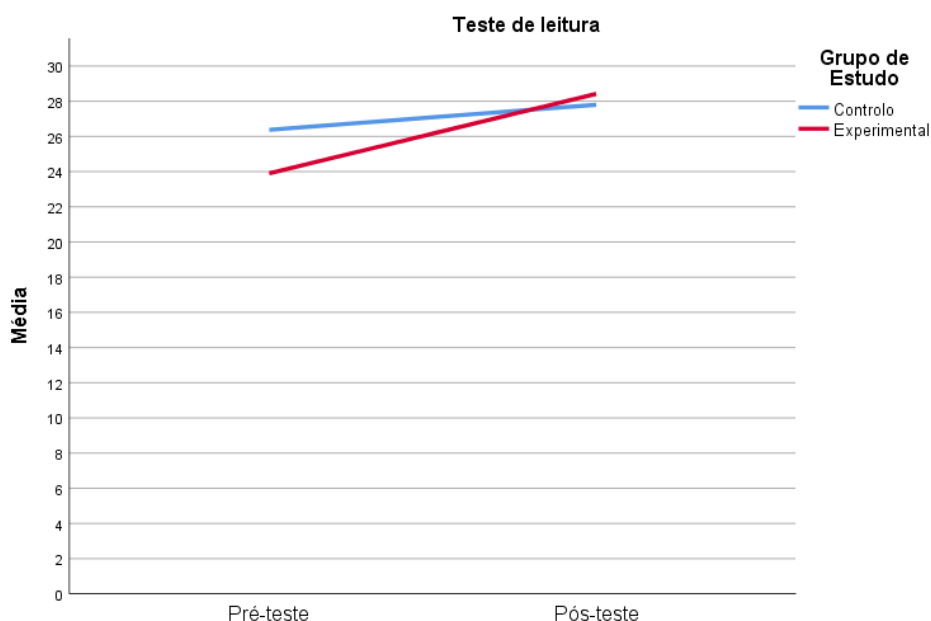


Figura 7. Médias do pré-teste e o pós-teste para a variável "Leitura de Palavras" para cada um dos grupos em estudo.

4.6.4.3. Resultados do pós-teste para a variável compreensão da leitura.

Uma vez que os resultados da Compreensão da Leitura no pós-teste (ACL-2) apresentam uma distribuição normal, foram utilizados testes estatísticos *T-Student* para amostras independentes, para determinar as diferenças entre o grupo de controle e o grupo experimental. Na Tabela 17 são apresentados as médias e os desvios-padrão para a escala total e cada uma das dimensões.

Tabela 17.

Médias e Desvios Padrões do Pós-Teste e Resultados dos Testes de T- Student para a Compreensão da Leitura

Variável			Grupo	Média	DP	T	p	d
Compreensão da leitura	Total		GC	16.93	2.32	-4.54	<.001	.97
			GE	19.54	2.99			
	Compreensão Literal		GC	6.40	0.84	-1.15	.253	.24
			GE	6.58	0.64			
	Reorganização		GC	4.45	1.36	-3.62	<.001	.77
			GE	5.44	1.23			
	Compreensão Inferencial		GC	3.60	0.90	-4.15	<.001	.88
			GE	4.50	1.11			
	Compreensão Crítica		GC	2.48	0.64	-3.86	<.001	.82
			GE	3.02	0.68			

Nota: GC= Grupo de Controle; GE= Grupo Experimental; DP= Desvio Padrão.

O resultado do teste *T-Student* para a escala total da Compreensão da Leitura indica que existe um efeito significativo do programa nos resultados do pós-teste ($p < .001$, cf. Tabela 17). O GE apresenta

um melhor desempenho na prova de compreensão da leitura no pós-teste do que o GC, com um tamanho de efeito grande.

O resultado do teste *T-Student* para a dimensão Compreensão Literal indica que não é possível confirmar a presença de um efeito da participação no programa nesta dimensão ($p > .05$). Os valores médios no pós-teste são bastante semelhantes nos dois grupos .

O resultado do teste *T-Student* para a Reorganização indica que existe um efeito significativo de magnitude moderada do grupo nos resultados do pós-teste ($p < .001$) com o GE apresentando um desempenho melhor nesta dimensão do que o GC.

O resultado do teste *T-Student* para a Compreensão Inferencial, apresentado na Tabela 17, indica que existe um efeito significativo de grande magnitude do grupo nos resultados do pós-teste ($p < .001$) com o GE apresentando um desempenho melhor nesta dimensão do que o GC.

O resultado do teste *T-Student* para a Compreensão Crítica indica que existe um efeito significativo do grupo nos resultados do pós-teste ($p < .001$). Assim, na Tabela 17 observamos que o GE apresenta um melhor desempenho na prova de compreensão da leitura no pós-teste do que o GC, com um efeito grande.

Em resumo, confirmamos efeitos significativos e de grande magnitude para os participantes no programa ao nível da Compreensão da Leitura. Quando consideradas cada uma das dimensões, observam-se efeitos de tamanho grande nas dimensões de Compreensão Inferencial e Compreensão Crítica e de tamanho moderado na dimensão Reorganização. Não se confirmaram as evidências de efeitos na dimensão Compreensão Literal.

4.7. Discussão dos Resultados

O objetivo central deste estudo foi analisar o impacto de um programa de ensino explícito da compreensão da leitura, para o segundo ano de escolaridade, adaptado a partir do programa “*Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber - Um Programa de Intervenção para o 3.º e 4.º Anos do Ensino Básico* (Viana, et al., 2010, 2018)” dirigido ao terceiro e quarto anos. Especificamente, pretendeu-se avaliar o impacto do programa ao nível de três variáveis – leitura de palavras, compreensão da leitura e linguagem oral – recorrendo a um desenho quase-experimental, com medidas pré e pós-teste e com grupo de controlo (GC) e grupo experimental (GE), constituídos por duas turmas, cada grupo.

A primeira hipótese deste estudo referia-se ao impacto do programa na linguagem oral. A linguagem oral é um fator preponderante para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Trata-se de um suporte

linguístico basilar para que as habilidades de leitura e escrita se estabeleçam. Essas habilidades, especificamente de linguagem expressiva e recetiva são fortes preditores e bons sinais precoces da compreensão da leitura, conforme referem Bishop e Adams (1990) e Bishop (2002). Assim, esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC ao nível da linguagem oral (Definição Verbal, Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfossintática) (Hipótese 1). Os resultados das análises realizadas permitem confirmar efeitos positivos da participação no programa nos subtestes de compreensão da Definição verbal, Estruturas Complexas, e na Reflexão Morfossintática, com o grupo experimental a apresentar desempenhos significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste. O tamanho de efeito do grupo foi grande para o subteste de Compreensão das Estruturas Complexas e pequeno para o subteste de Definição Verbal e de Reflexão Morfossintática. Estes resultados são um excelente indício da eficácia do programa. Efeitos positivos na linguagem oral têm sido observados como consequência da implementação de outros programas de compreensão da leitura que, tal como este, utilizam a ativação de conhecimentos prévios (McCartney et al., 2015; Tapia, 2003), através de atividades realizadas antes da leitura de cada texto, como por exemplo a procura da definição de palavras ou de informação *online*. Estas atividades parecem, assim, ter efeitos positivos em termos das competências linguísticas dos alunos, que se traduzem por melhores resultados em provas de linguagem oral. Inclusivamente, Carretti et al. (2014) observaram que alunos sujeitos a intervenção ao nível da compreensão da leitura de textos obtiveram maiores ganhos na linguagem oral quando comparados com os alunos sujeitos apenas a intervenção ao nível da compreensão oral. É possível que as tarefas de exploração da estrutura do texto, realizadas após a leitura, tanto neste programa como no programa de Carreti et al. (2014), tenham efeitos positivos na linguagem, impossíveis de serem obtidos num programa apenas dirigido à compreensão oral.

As diferenças observadas nos participantes do grupo experimental no que concerne à Compreensão das Estruturas Complexas é relevante, dadas as implicações da linguagem oral para a compreensão da leitura. Se um aluno tiver uma boa compreensão da linguagem oral, menor será a probabilidade de ter uma baixa compreensão leitora (Cain, Oakhill, & Bryant, 2000, García & Cain, 2014). Já as tarefas de Definição Verbal permitem estabelecer uma relação entre o conceito e a palavra, que dependerá grandemente da experiência individual. Segundo Sim-Sim (1997), através da definição verbal, é possível perceber quais as características que a criança identifica como sendo relevantes. Neste estudo verificaram-se efeitos de magnitude pequena a nível das tarefas de Definição Verbal, retratando o repertório lexical das crianças, assim como os conceitos que têm acerca dos mesmos. Estes resultados

são relevantes, uma vez que o vocabulário é também uma competência linguística que está relacionada com o sucesso na leitura (Fernandes, 2004; Gonçalves, 2012; Rodrigues, 2015) e com a compreensão da leitura, especificamente (García & Cain, 2014; Kendeou et al., 2009; Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2015). Quanto maior conhecimento lexical tiverem os alunos, maior a probabilidade de compreenderem o que leem (Fernandes, 2004; Pinto, 2012; Gonçalves, 2012). Os resultados do presente estudo sugeriram, também, ganhos ao nível da Reflexão Morfossintática, embora o tamanho do efeito nesta variável seja pequeno. A tarefa de Reflexão Morfossintática exige que a criança faça um julgamento de gramaticalidade sobre as frases fornecidas, detetar o erro, caso haja, e corrigi-lo. As melhorias nesta variável poderão estar, possivelmente, associadas às melhorias na compreensão das estruturas complexas.

As tarefas de Completamento de Frases implicam conhecimentos acerca de regras específicas do sistema linguístico, quer a nível da forma, do uso e até mesmo do conteúdo. Nestas tarefas, a criança tem de usar indicadores semânticos e sintáticos inerentes à frase para poder identificar a palavra ou palavras em falta, tendo em conta a reconstrução do enunciado. Se uma criança tiver dificuldades nestas regras, interferirá grandemente na compreensão oral do enunciado ouvido, o que se reflete nas respostas dadas. Todavia, não se encontraram evidências de efeitos significativos da participação no programa no subteste de Completamento de Frases. No entanto, é importante chamar a atenção para o facto de todos os participantes, no pré-teste, apresentarem valores muito próximos do valor máximo possível de atingir (30 pontos), com 27.85 e 27.64 respetivamente para grupo de controlo e para o grupo experimental e com um desvio padrão muito pequeno (1.12 e 1.23 respetivamente), existindo, por isso, pouca margem de melhoria. É possível, assim, que haja um efeito de teto neste subteste que impede a quantificação de ganhos no pós-teste.

A nossa segunda hipótese referia-se ao impacto do programa na capacidade de leitura de palavras. Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC a nível de Leitura de Palavras (Hipótese 2). Os resultados obtidos revelam a existência de um efeito de grande magnitude na capacidade de leitura de palavras. O grupo experimental apresentou um crescimento superior ao grupo controlo após a aplicação do programa. Apesar de o programa não enfatizar os processos básicos de leitura, ao longo do programa foram utilizadas até três modalidades de leitura (leitura silenciosa pelo aluno; a leitura em voz alta pelo professor; a leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos) que parecem ter contribuído no aumento das competências de decodificação. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que demonstraram a existência de melhorias significativas na leitura de palavras resultantes da

intervenção ao nível da compreensão da leitura. O estudo de Ferguson et al. (2011) tinha como objetivo avaliar o impacto de um programa de alfabetização durante dois anos a nível da leitura e da ortografia. Foi aplicado o programa durante o ano letivo durante 80 minutos a alunos de 1.º ano de escolaridade. Os resultados desse estudo revelam que os desempenhos dos alunos em leitura de palavras, ortografia e compreensão da leitura melhoraram significativamente como resultado da intervenção.

Neste estudo, a melhoria na leitura de palavras poderá também estar relacionada com a melhoria das competências linguísticas dos alunos, nomeadamente, da capacidade de definição verbal e da compreensão de estruturas complexas. Como já tínhamos indicado, os níveis de compreensão oral e vocabulário influenciam a leitura de palavras (Protopapas et al., 2013; Tunmer & Chapman, 2012). Também observamos que os nossos alunos apresentam uma boa capacidade de completamento de frases que é relevante para a leitura de palavras e para a compreensão da leitura.

Estes resultados são relevantes, uma vez que a compreensão da leitura e o seu desenvolvimento estão altamente dependentes da habilidade de ler palavras escritas, de forma adequada e fluente (García & Cain, 2014; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003; Kim et al., 2011; Silva, Colli, Di Santo de Melo Machado, & Maluf, 2016). Quando a leitura de palavras é lenta e custosa, a atenção do leitor e os seus recursos cognitivos são desviados para a identificação das palavras, em detrimento da compreensão (Viana, 2002).

Finalmente, a terceira hipótese refere-se ao impacto do programa na compreensão da leitura. Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, níveis de Compreensão de Leitura superiores aos do GC (Hipótese 3). Confirma-se o efeito significativo da intervenção na compreensão da leitura. Estes resultados remetem para conclusões sólidas que vão ao encontro de outros trabalhos realizados, por exemplo, por Biancarosa e Snow (2004), Edmonds et al. (2009), ou pelo *National Reading Panel* (2000), que sugerem que os alunos beneficiam positivamente de um ensino explícito de estratégias de compreensão. Estes autores sublinham a necessidade de ensinar as estratégias de compreensão de um modo direto e explícito sobretudo com as crianças que têm dificuldades, como também tem sido referido por outros autores (Almeida & Tavares, 1998; Defior, 1996; Gonçalves, 2012; Lencastre, 2003; Ribeiro, 1998; Ribeiro et al., 2010; Solé, 1998).

O estudo de Cunha e Capellini (2017) tinha como objetivo verificar os efeitos de dois programas de compreensão da leitura, para textos narrativos e para textos expositivos. Os programas tinham uma duração de 16 sessões durante 8 semanas, sendo administrados duas vezes por semana: um dia para textos narrativos e um dia para os textos expositivos. Os resultados deste estudo indicam diferenças significativas no pós-teste nas respostas às perguntas inferenciais nos três grupos de 3.º, 4.º e 5.º anos

do grupo experimental. Os resultados do presente estudo são semelhantes aos de Cunha e Capellini (2017), havendo diferenças estatisticamente significativas no pós-teste nas respostas às perguntas de compreensão inferencial. As perguntas de compreensão inferencial exigem que o leitor vá mais além do que se encontra explicitamente no texto. Segundo Viana (2009), não é suficiente a compreensão de frases isoladas num texto. É crucial que as relacionemos e organizemos como um todo. É necessário que possamos estabelecer ligações entre as diversas partes, que consigamos interpretar a informação que se encontra implícita no texto. É também importante que consigamos acrescentar informação em falta, tendo em atenção os nossos conhecimentos prévios e até mesmo as nossas vivências e pontos de vista.

As tarefas de reorganização implicam a sistematização, esquematização ou resumo da informação, com a consolidação e reorganização de ideias com base na informação obtida. Nestas tarefas, o grupo experimental apresentou uma melhoria significativa comparativamente ao grupo de controlo, indicando que o programa permitiu desenvolver os macroprocessos do modelo de Giasson (2000) que norteiam a compreensão da totalidade do texto, permitindo o resumo e a verificação da forma como as ideias são estruturadas no texto.

Também observamos um efeito do programa de tamanho moderado na compreensão crítica, isto é, na formação de juízos, na distinção de factos de opiniões e na análise da intenção do autor. Assim, os processos de elaboração de Giasson (2000) também foram desenvolvidos neste programa permitindo realizar inferências, criando uma capacidade crítica sobre o texto e estabelecendo ligações com os seus conhecimentos anteriores.

Apenas na subescala de Compreensão Literal não foram encontrados efeitos positivos do programa, com o GE a apresentar resultados semelhantes ao GC no pós-teste. É possível que este resultado se deva, mais uma vez, a possíveis efeitos de teto nesta subescala. Tanto no pré como no pós-teste, os alunos de ambos os grupos respondiam corretamente, em média, a 6 das 7 questões de compreensão literal. No pós-teste, o desvio-padrão é particularmente baixo, o que reforça a ideia de existência de efeitos de teto severos. A relativa facilidade das perguntas de compreensão literal está relacionada não só com o facto de este nível não exigir a mobilização de processos de elaboração e macroprocessos, mas também com o facto de os manuais e as práticas pedagógicas desenvolvidas normalmente na sala de aula se centrarem muito em tarefas de localizar informações explícitas, ou seja, em tarefas de compreensão oral (Marcuschi, 1996; Rocha, 2007; Spinillo, 2008). Assim, os resultados deste estudo indicam que o programa foi eficaz na promoção dos processos de leitura mais elevados descritos por Giasson (2000).

Em suma, obteve-se suporte empírico para as hipóteses deste estudo, o que se traduz em evidência de efeitos positivos do programa não só nas competências de compreensão da leitura, mas também na leitura de palavras e na compreensão oral. Assim sendo, os resultados obtidos neste estudo reforçam a evidência fornecida por investigação anterior (García-Madruga, Cordero, Luque, & Santa María, 1995; García-Madruga, Elosúa, Luque, Gutierrez, & Garagate, 1999) que indica que os programas de intervenção na compreensão da leitura trazem benefícios/ efeitos positivos para o desenvolvimento da leitura e melhores níveis de literacia das crianças. Esta investigação remete e sugere para a utilização de programas de compreensão da leitura de modo sistemático, uma vez que pode ser um auxílio às crianças para vencerem o desafio da aprendizagem da compreensão.

Capítulo V. Conclusão e considerações Finais

Vários estudos realizados a nível internacional e nacional têm mostrado a existência, nos alunos portugueses, de problemas significativos na compreensão da leitura. Em face dos resultados dos estudos internacionais PISA e PIRLS, dos resultados a nível nacional das provas de aferição (2007 a 2012 e 2016 a 2018) e dos exames de final de ciclo (2013 a 2015) ficou evidente, na revisão efetuada no capítulo 1, a necessidade de promover nos alunos as competências de literacia em leitura. Portugal avançou com medidas no sentido de alterar este panorama, desde a criação de uma rede de Bibliotecas Escolares, a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL) e do PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português, e a implementação do Novo Programa Nacional do Ensino do Português para o 1.º Ciclo. Todavia, as mesmas não foram suficientes, havendo necessidade de intervir também a nível micro, através de programas visando o ensino explícito da compreensão da leitura.

Atendendo a este panorama, era urgente a construção de um programa de ensino de compreensão da leitura com o intuito de ensinar explicitamente a compreender o mais precocemente possível, de modo a minimizar as dificuldades dos alunos na compreensão da leitura.

Assim sendo, procedeu-se à revisão de programas existentes a nível nacional e internacional, cujos resultados foram descritos no capítulo 2 desta tese. Desta revisão ficou claro que, no geral, os programas implementados tiveram efeitos significativos não só nos desempenhos dos alunos ao nível da compreensão da leitura, nomeadamente os que incluíram estratégias de ensino explícito, mas também na aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas. Todavia, na revisão efetuada apenas se registaram três programas destinados ao 2.º ano de escolaridade. A nível nacional, existem dois programas cientificamente validados (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017) destinados ao ensino explícito da compreensão da leitura em alunos do 3.º ao 6.º anos de escolaridade - *Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber - Um Programa de Intervenção para o 3.º e 4.º Anos do Ensino Básico* (Viana et al., 2010, 2018) e *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Ribeiro et al., 2010). Tendo como ponto de partida estes programas, nomeadamente aquele que é destinado ao 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do Ensino Básico, constituíram-se como objetivos deste trabalho, a construção e a análise da eficácia de um programa de intervenção – *Compreender para ler. Ler para compreender* –, visando o ensino explícito da compreensão da leitura e tendo como público-alvo alunos do 2.º ano de escolaridade.

No capítulo 3 foi descrita a elaboração do programa, no qual se incorporaram as estratégias que a investigação demonstrou terem impacto positivo no desempenho em compreensão da leitura e

revistas aquando da elaboração dos programas atrás mencionados. Este programa foi construído tendo como base o racional teórico dos programas originais anteriormente referidos (Viana et al., 2010, 2018; Ribeiro et al., 2010), bem como os documentos oficiais em vigor, nomeadamente o Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) e os descritores de desempenho em leitura esperados para o 2.º ano de escolaridade expressos nas Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015). O programa *Compreender para ler. Ler para compreender* é constituído por 29 sequências didáticas, distribuídas por duas partes. Na primeira os textos foram lidos pelo professor (modalidade oral), uma vez que os alunos, no início do 2.º ano, ainda não são autónomos ao nível da leitura. Na segunda parte do programa, os textos foram lidos pelos alunos (modalidade de leitura). A primeira parte do programa é composta por 17 sequências didáticas, desenvolvidas a partir de outros tantos textos (11 narrativos, 2 poéticos, 3 instrucionais e 1 informativo). A segunda parte é constituída por 12 sequências didáticas, desenvolvidas a partir de 12 textos (4 narrativos, 3 poéticos e 5 informativos).

A seleção dos textos a incorporar no programa, bem como o desenho das tarefas destinadas a orientar o ensino explícito da compreensão da leitura constituíram uma das pedras angulares desta tese. A vertente lúdico-pedagógica dos programas originais foi mantida e expandida com o intuito de garantir a motivação dos alunos do 2.º ano. Assim sendo, foram mantidas as seis personagens da Família Compreensão – *Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado* – que correspondem, respetivamente, à metacompreensão, à compreensão literal, compreensão inferencial, à reorganização da informação, à compreensão crítica e ao vocabulário. Atendendo que na primeira parte do programa os textos e as propostas de trabalho foram apresentados oralmente e dada a necessidade de apoiar os alunos na conservação de informação contida nos textos ouídos, foi criada uma nova personagem na *Família Compreensão*: a *Glória Memória*.

Para avaliar a eficácia do programa *Compreender para ler, ler para compreender*, foi realizado um estudo empírico de cariz quase experimental, com um grupo experimental (n= 50) e um grupo de controlo (n= 40), avaliados em dois momentos (pré e pós-teste). No capítulo 4 foi apresentada a metodologia do estudo empírico realizado e os resultados obtidos.

Neste estudo foram colocadas 3 hipóteses:

H1 - Os alunos do Grupo experimental apresentam, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do Grupo de Controlo ao nível da linguagem oral - definição verbal, compreensão de estruturas complexas, completamento de frases e reflexão morfosintática.

H2 - Os alunos do GE apresentam, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC a nível de leitura de palavras.

H3 - Os alunos do GE apresentam, no final do 2.º ano de escolaridade, níveis de Compreensão de Leitura superiores relativamente aos do GC.

Em relação à Hipótese 1, verificaram-se efeitos significativamente superiores nos desempenhos do Grupo experimental nos subtestes de Definição verbal, Compreensão de estruturas complexas e Reflexão Morfossintática. Não foram encontradas evidências de efeitos significativos da participação no programa no subteste de Completamento de frases. Esta hipótese foi, por isso, confirmada na sua quase totalidade.

Relativamente à hipótese 2, verificaram-se diferenças significativas a favor do Grupo experimental, com efeito de grande magnitude, pelo que esta hipótese foi confirmada.

No que concerne à hipótese 3, verificou-se que os alunos alvo do programa registaram desempenhos superiores e significativos, do ponto de vista estatístico, aos do grupo de controlo, pelo que a hipótese foi confirmada. Analisando estes desempenhos em função dos níveis de compreensão considerados, registaram-se efeitos de grande magnitude nas dimensões compreensão inferencial e compreensão crítica e de tamanho moderado na dimensão reorganização. No nível compreensão literal, não se verificaram efeitos com significância estatística.

Este estudo apresenta algumas limitações. A primeira limitação prende-se com o facto de ter sido usada uma amostra de conveniência, de meio urbano, limitada a uma Região Autónoma e constituída apenas por 4 turmas. A segunda limitação relaciona-se com a inexistência de uma avaliação em termos da motivação dos alunos para a modalidade de leitura individual que constitui a 2ª parte do programa. A terceira limitação está relacionada com o facto de a personagem Glória Memória não estar disponível aquando da implementação da primeira parte do programa. A sua criação dependeu da disponibilidade da ilustradora e de apoio financeiro. Uma outra limitação prende-se com o facto de o programa ter sido aplicado em sessões de 1h, uma vez por semana. Uma maior frequência da intervenção poderia, eventualmente, levar a ganhos de maior magnitude.

Confirmada a eficácia do programa *Compreender para ler, ler para compreender*, importa, ao concluir esta tese, referir alguns aspetos que ajudam a contextualizar este impacto e dão conta da adesão dos alunos ao mesmo.

Como referido anteriormente, a seleção dos textos foi alvo de atenção especial, não apenas porque havia necessidade de controlar a complexidade do vocabulário utilizado, mas também porque eles teriam de ter potencial motivador para esta faixa etária. Além disso, teriam também de ter potencial para permitirem a elaboração de tarefas desafiadoras e orientadas para o processo de compreensão. Os textos explorados nas sequências didáticas contribuíram para a expansão de conhecimentos, para

incentivar a curiosidade, para o alargamento de vocabulário e para a procura de outros textos produzidos pelos mesmos autores. As tarefas construídas mostraram-se adequadas aos objetivos do programa e do agrado dos alunos, confirmando que as propostas ao nível da Zona de Desenvolvimento Próximo são, de facto, promotoras de desenvolvimento.

A utilização da Família Compreensão como recurso lúdico-didático mostrou também ser adequada para o 2.º ano de escolaridade. A utilização da *Família Compreensão* sob a forma de cartões foi complementada com a apresentação das personagens em três dimensões, sob a forma de fantoches manipuláveis. Esta opção contribuiu para o envolvimento dos alunos nas atividades e para a compreensão dos processos cognitivos e/ou linguísticos a convocar para responder de forma correta às tarefas propostas. Como referido nesta tese, a motivação está estreitamente relacionada com as relações afetivas que o leitor vai estabelecendo com a linguagem escrita (Solé, 1998). Estas personagens facilitam o estabelecimento de relações afetivas com os textos e com o processo de aprendizagem, tornando a leitura uma atividade motivadora. Para além disso, o tempo dedicado à exploração de cada texto foi adequado.

Como referido no primeiro capítulo desta tese, o sucesso escolar depende, em grande parte, da competência da leitura e do seu uso para a aquisição de conhecimentos (Ribeiro, 2005). A investigação mostrou que é possível (e desejável) ensinar os alunos, de forma explícita, a extrair sentido(s) dos textos lidos. Sem este ensino explícito, sistemático e orientado, muitos alunos nunca atingirão níveis de compreensão adequados ao nível de escolaridade frequentado. A existência de programas estruturados e validados para este ensino constitui um recurso que urge fazer chegar aos professores, incentivando a sua inclusão nas aulas de língua. A aplicação do programa permitiu ainda identificar a necessidade de formação por parte dos docentes, atualizando os seus conhecimentos nesta área e dando-lhes segurança para arriscar na proposta de tarefas de compreensão da leitura que se distanciam bastante das incluídas nos manuais escolares. Comprovada a eficácia do programa de ensino explícito de compreensão da leitura, seria importante desenvolver estudos que avaliem o seu impacto ao nível da motivação para ler. Para além disso, sugere-se verificar o impacto da utilização da *Família Compreensão* na compreensão da leitura das tarefas propostas nos manuais escolares adotados na área de Português.

Em termos futuros, seria importante ministrar formação a futuros docentes, na formação inicial, e aos professores do 1.º ciclo no ativo, de modo a dotá-los de conhecimentos e competências relacionadas com a administração deste programa, para que o possam usar corretamente nas suas salas de aula, fazendo uma ponte contínua com a utilização dos programas originais de 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Para finalizar, espera-se que este trabalho possa ser um ponto de partida para uma futura análise de manuais escolares de Português do 2.º ano de escolaridade, a fim de reestruturar algumas das tarefas propostas com recurso à *Família Compreensão*, com vista a melhorar a compreensão da leitura dos alunos. Esta análise pode ser complementada com a construção de pequenas histórias e estruturação de tarefas, convidando os alunos a usar estratégias cognitivas e metacognitivas.

Referências bibliográficas

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102, 281–298. doi:10.1037/a0019318
- Ahn, H., & Kang, Y. (2016). Reading fluency and listening comprehension abilities as predictors of reading comprehension. *English Teaching*, 71(1), 3–24. doi:10.15858/engtea.71.1.201603.3
- Almeida, L. & Tavares, J. (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Asa Editores.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schematheoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Andreassen, R., & Braten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice test. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263–283. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x
- Araújo, L. (2005). The development of thinking in literature education. *Da investigação às práticas – Estudo de natureza educacional*, 6(2), 75–85.
- Baldeón, R. (2014). *Efectos del programa “Aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5846>
- Baron, J., & Strawson, C. (1976). Use of orthographic and word-specific knowledge in reading word aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 386–393.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137–164. doi:10.1080/02702710801963951
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2004). *Reading next. A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bishop, D. V. M. (2002). The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of Communication Disorder*, 35(4), 311–328. doi:10.1016/S0021-9924(02)00087-4
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027–50. doi:10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x
- Blachowicz, C., & Fisher, P. (1996). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

- Bonifacci, P., & Tobia, V. (2017). The simple view of reading in bilingual language - minority children acquiring a highly transparent second language. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 109–119. doi:10.1080/10888438.2016.1261869
- Bormuth, J. R. (1969). An operational definition of comprehension instruction. In K. S. Goodman & J. T. Fleming (Eds.), *Psycholinguistics and the teaching of reading* (pp. 48–60). Newark, DE: International Reading Association.
- Bowey, J. A. (2000). Recent developments in language acquisition and reading research: The phonological basis of children's reading difficulties. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 17, 5–31. doi:10.1017/S0816512200028017
- Buck, J., & Torgesen, J. (2003). *The relationship between performance on a measure of oral reading fluency and performance on the Florida Comprehensive Assessment Test* (FCRR Tech. Rep. No. 1). Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research. Retirado de www.fcrr.org/TechnicalReports/TechnicalReport1.pdf
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Burgoyne, K., Whiteley, H., & Hutchinson, J. (2011). The development of comprehension and reading-related skills in children learning English as an additional language and their monolingual, English-speaking peers. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 344–354. doi:10.1348/000709910X504122
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Cosme, M. C., & Ribeiro, I. (2017). The role of word cognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, 30(3), 591–611. doi: 10.1007/s11145-016-9691-3
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 431–443. doi:10.1177/0022219411410042
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 13, 31–56. doi:10.1023/A:100805141

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, 31–42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31
- Camilo, H., & Silva, J. (2008). Os testes de escolha múltipla. *Essências EDUcare, 6*, 1-2. Retirado de https://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/fichaspedagogicas/Essencia_06
- Capellini, S. A., & Conrado, T. L. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidades fonológicas, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista CEFAC, 11*(Supl. 2), 183–93.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: Correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *PsicoUSF, 9*(1), 39–47. doi:10.1590/S1413-82712004000100006
- Caravolas, M. (2005). The nature and causes of dyslexia in different languages. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 336–355). Oxford: Blackwell.
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: the effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology, 84*(2), 194–210. doi:10.1111/bjep.12022
- Castillo, A. M., & Muñoz, S. P. (2009). *Influencia del programa "Leer y comprender" en niños del segundo grado de educación primaria I.E.P. San Antonio Abad* (Tese de pós-graduação). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1.º 6.º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research, 108*(4), 278–291. doi:10.1080/00220671.2014.886175
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review, 100*(4), 589–608. doi:10.1037/0033-295X.100.4.589
- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., & Gilbert, J. K. (2008). Tracking children who fly below the radar: Latent transition modeling of students with late-emerging reading disability. *Learning and Individual Differences, 18*, 329–337. doi:10.1016/j.lindif.2008.04.003

- Concannon-Gibney, T., & Murphy, B. (2010). Reading practice in Irish primary classrooms: Too simple a view of reading? *Literacy*, 44, 122–130. doi:10.1111/j.1741-4369.2010.00564.x
- Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591–613. doi:10.1007/s11145-008-9126-x
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2015). *Relatório Técnico. Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE.
- Cook, R. G. (2003). *The Utility of DIBELS as a Curriculum Based Measurement in Relation to Reading Proficiency on High Stakes Tests* (Dissertação de mestrado). Marshall University Graduate College, Virgínia.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2017). Informative intervention programs to reading comprehension: development and implementation. *Estudos de Psicologia*, 34(3), 411–422. doi:10.1590/1982-02752017000300009
- Custódio, P. B. (2012). A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: Alguns contributos do PNEP um breve apontamento. *Interacções*, 19, 127–141.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277–299. doi:10.1207/s1532799xssr1003_5
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238. doi:10.1017/S0142716404001110
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo – Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Department for Education (2011). *The National Strategies 1997-2011. A brief summary of the impact and effectiveness of the national Strategies*. London: Crown. Retirado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175408/DFE-00032-2011.pdf
- Direção Regional de Estatística da Madeira (2018). *Série Retrospectiva da Educação*. Retirado de <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/noticias/164-serie-retrospectiva-da-educacao.html>

- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of "the simple view of reading". In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives, 41st Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 169-175). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Dufrene, B., Reisener, C., Olmi, J., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education, 18*(3), 239–256. doi:10.1007/s10864-010-9111-8
- Durkin, D. (1978). *What Classroom observations reveal about Reading comprehension instruction* (Technical Report n° 106). Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Durrell, D. D. (1949). Development of comprehension and interpretation. In N. B. Henry (Ed.), *Reading in the elementary school: The forty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 233–253). Chicago: University of Chicago Press.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Cable, A., Tackett, K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79*(1), 262–300. doi:10.3102/0034654308325998
- Elley, W.B. (1988). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly, 24*, 174–187. doi:10.2307/747863
- Ellis, N. C., Natsume, I., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., & Petalas, M. (2004). The effects of the orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly, 7*, 438–468. doi:10.1598/RRQ.39.4.5
- Elosúa, M. R., García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Improving Reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica, 12*(5), 1425–1438. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm
- Ferguson, N., Currie, L., Paul, M., & Topping, K. (2011). The longitudinal impact of a comprehensive literacy intervention. *Educational Research, 53*(3), 237–256. doi:10.1080/00131881.2011.598657
- Fernandes, P. P. (2004). Literacia emergente. In A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo (Coords.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura* (pp. 53–93). Coimbra: Quarteto.
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing, 30*(9), 1987–2007. doi:10.1007/s11145-017-9763-z

- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Finger-Kratochvil, C. (2010) *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Flores, M., & Duran, D. (2016). Influence of catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330–346. doi:10.1111/1467-9817.12044
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576. doi:10.1007/s10648-011-9175-6
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111. doi:10.3102/0034654313499616
- García-Madruga, J. A., Cordero, J. L. M., Luque, J. L., & Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L., & Garaté, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Gayo, E., Deño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464–470. doi:10.7334/psicothema2014.42
- Georgiou, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 76–84. doi:10.1177/0022219408326210
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279–320. doi:10.3102/00346543071002279
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2nd Ed.). Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 311-336). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Gonçalves, E. M. (2012). *Avaliação da leitura em alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade: Comparação dos desempenhos em função da tarefa usada e sua relação com desempenho escolar a língua portuguesa* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257–288. doi:10.1207/S1532799XSSR0503_4
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. doi:10.1177/074193258600700104
- Guimarães, S. R. K., Paula, F. V., Mota, M. M. P., & Barbosa, V. R. (2014). Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? *Psicologia USP*, 25(2), 201–212. doi:10.1590/0103-6564A20133713
- Guthrie, J. T. (1973). Models of reading and reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 65, 9–18. doi:10.1177/074193258600700104
- Høien-Tengesdal, I. (2010). Is the simple view of reading too simple? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 451–469. doi:10.1080/00313831.2010.508914
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799
- Irwin, J. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2nd Ed.). Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729. doi:10.1037/0022-0663.95.4.719
- Johnston, T. C., & Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 339–361. doi:10.1007/s11145-005-4644-2
- Joly, M. C. (2009). Avaliação da compreensão em leitura pelo sistema orientado de Cloze (SOC). *Fractal Revista de Psicologia*, 26(1), 223–242. doi:10.1590/S1984-02922014000100016.
- Joly, M. C., & Marini, J. A. (2006). Metacognição e cloze na avaliação de dificuldades em leitura. In M. C. Joly & G. Vectore (Eds.), *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar* (pp. 13–36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353–370. doi: 10.1348/978185408X369020

- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of Reading. *Reading & Writing, 25*, 433–464. doi:10.1186/s12906-015-0640-5
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of firstgrade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*, 338–362. doi:10.1080/10888438.2010.493964
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*, 93–111. doi:10.1016/j.jecp.2012.03.002
- Klingner, J. Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties* (2nd Ed). New York, NY: The Guilford Press.
- Laufer, B. (1986). Possible changes in attitudes towards vocabulary acquisition research. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 24*(1), 69–75. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/259820087_Possible_changes_in_attitude_toward_vocabulary_acquisition_research
- Lencastre, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina
- Linuesa, M. C., & Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Long, S., Winograd, P., & Bridge, C. (1989). The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly, 24*, 353-372.
- Lúcio, P. S., Lima, T. H., Jesuíno, A., & Rueda, F. J. M. (2018). Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 9*(3), 112-131. doi: 10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp112
- Lysenko, L. V., & Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers & Education, 75*, 162–172. doi:10.1016/j.compedu.2014.01.010
- Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2016). Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de cloze. *Revista Psicopedagogia, 33*(101), 144–153. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n101/04.pdf>
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto, 16*(69), 64–82.
- Maroco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

- Marzuca, R. (2004). *El programa de lectura silenciosa sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/105945>
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: a feasibility study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 129–135. doi:10.1111/1460-6984.12124
- McKeown, M., Beck, I., & Blake, R. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- Medina, D. P. (2015). *Programa de compreensão lectora para niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/739>
- Mendonça, S. (2008). *Provas de avaliação da compreensão leitora: Estudo de validação* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (3ª Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Minatel, M. Q. P. (2016). *O papel da consciência morfológica no desempenho da compreensão da leitura* (Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal do Paraná, Brasil). Retirado de <https://hdl.handle.net/1884/66092>
- Ministério da Educação e Ciência. (1997). *Metas Curriculares do Português. Caderno de apoio. Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000. Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2004). *Resultados do estudo internacional Pisa 2003. Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/resultados_pisa2003.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2006). *Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto*. Retirado de http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/lei_47_2006.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2007a). *Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2007_decretolei_261.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2007b). *Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro*. Retirado de <http://area.dge.mec.pt/sime/legislacao-enquadramento>

Ministério da Educação e Ciência. (2008). *Despacho n.º 415/2008, de 4 de janeiro*. Retirado de <http://area.dge.mec.pt/sime/legislacao-enquadramento>

Ministério da Educação e Ciência. (2009). *Educação em Números. Portugal – 2009*. Lisboa: MEC. Retirado de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educacaoemnumeros2009.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educacaoemnumeros2009.pdf)

Ministério da Educação e Ciência. (2011). *Avaliação externa da aprendizagem. Exames nacionais e provas de aferição 2011. Júri Nacional de Exames, Certificar com equidade. Relatório 2011*. Lisboa: MEC.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Provas de aferição 1.º ciclo – Língua Portuguesa. Relatório 2012*. Lisboa: MEC. Retirado de http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Rel_PA_LP_2012.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2013a). *Avaliação externa da aprendizagem. Exames nacionais e provas de aferição 2012. Júri Nacional de Exames, Certificar com equidade. Relatório 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2012_reatorioanual.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2013b). *Avaliação externa da aprendizagem. Exames nacionais e provas de aferição 2013. Júri Nacional de Exames, Certificar com equidade. Relatório 2013*. Lisboa: MEC. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual-jne-2013_0.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2013c). *Despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro*. Retirado de <http://area.dge.mec.pt/sime/legislacao-enquadramento>

Ministério da Educação e Ciência. (2013d). *Despacho n.º 14788-A/2013, de 14 de novembro*. Retirado de <http://area.dge.mec.pt/sime/legislacao-enquadramento>

Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Avaliação externa da aprendizagem. Exames nacionais e provas de aferição 2015. Júri Nacional de Exames, Certificar com equidade. Relatório 2015*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência. (2016a). *Perfil do aluno 2014/2015*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1415.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1415.pdf)

- Ministério da Educação e Ciência. (2016b). *Relatório Nacional 2016 e 2017. Provas de Aferição. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2017). *Resultados Nacionais das Provas de Aferição 2017*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <https://www.spf.pt/files/files/Exames%20e%20provas%20do%20b%C3%A1sico%20e%20secund%C3%A1rio/Resultados%20Nacionais%20das%20Provas%20de%20Aferi%C3%A7%C3%A3o%202017.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2018a). *Perfil do aluno 2017/2018*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGE_EC_DSEE_2019_PERFIL_DO_ALUNO_1718.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGE_EC_DSEE_2019_PERFIL_DO_ALUNO_1718.pdf)
- Ministério da Educação e Ciência. (2018b). *Resultados Nacionais das Provas de Aferição 2018*. Lisboa: MEC Retirado de http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Informacao_Resultados_PA2018_16jan.pdf
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mota, M. M. P. E., Anibal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311–318. doi:10.1590/S0102-79722008000200017.
- Mota, M., & Santos, A. (2009). O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 207-212. doi:10.1590/S1413-294X2009000300004.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *TIMSS 2015 International results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: the validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359–370. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x
- National Institute of Child Health and Human Development – NICHD (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific*

- research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nevo, E., Brande, S., & Shaul, S. (2015). The effects of two different reading acceleration training programs on improving. *Reading Psychology*, 37, 533–546. doi:10.1080/02702711.2015.1066911
- Nicolau, A. (2001). *Implementación del programa comprensión de lectura 1 de aliende y otros y su incidencia en el nivel de comprensión de lectura de niñas de 4.º grado de primaria de la Escuela oficial urbana para niñas No. 59* (Dissertação de mestrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443–468. doi:10.1080/01690960344000008
- Observatório de Educação Região Autónoma da Madeira – OERAM (2016). *Taxa de retenção e desistência, segundo o ano letivo, por ciclo de estudo e ano de escolaridade*. Retirado de www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx%3Ffileticket%3Dp7aBaslp5ZQ%253D%26tabid%3D1621%26mid%3D5742%26forcedownload%3Dtrue+&cd=7&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt
- Orbea, J. M. M., & Villabeitia, E. M. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. Un programa implementado por el profesorado. *Anales de Psicología*, 26(1), 112–122. doi:10.6018/92111
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. Retirado de <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2007). *PISA 2006 - Science competencies for tomorrow's world - Volume 2*. Paris: OECD Publishing. Retirado de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). Where countries rank in reading performance*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264091450-graph11-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do (Volume 1, Revised edition, February 2014): Student Performance in*

- Mathematics, Reading and Science*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264208780-8-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2015). *PISA 2015. Resultados clave*. Paris: OECD Publishing. Retirado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264266490-en.
- Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Retirado de <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: a cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1–31. doi:10.1080/10573569.2013.758932
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239–1252. doi:10.1037/0022-0663.76.6.1239
- Paucar, M. (2007). *Influencias de un programa de mejoramiento de la comprensión lectora sobre el rendimiento escolar en alumnos de cuarto grado de primaria* (Dissertação de mestrado). Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Paula, F. V. (2007). *Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, Brasil). doi:10.11606/T.47.2007.tde-18012010-084053
- Petscher, Y., & Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49(1), 107-129. doi:10.1016/j.jsp.2010.09.004
- Pinto, O. C. (2012). *A compreensão leitora, o contexto social e o sucesso académico: um estudo transversal no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.14/20777>
- Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: Procesos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 3–25. doi:10.35362/rie4432242

- Ponce, H. R., López, M. J., & Mayer, R. E. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education*, 59, 1170–1183. doi:10.1016/j.compedu.2012.05.013
- Price, K., Meisinger, E., Louwerse, M., & D'Mello, S. (2015). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167-210.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 168–202. doi:10.1080/10573569.2013.758569
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159–175. doi:10.1111/cdev.12292
- RAND Reading Study Group (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA, and Washington, DC: RAND Corporation. Retirado de https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem individual da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 51-60.
- Rego, L. L. B. (1997). The connection between syntactic awareness and reading: Evidence from portuguese speaking children taught by a phonic method. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 349-365. doi:10.1080/016502597385379
- Rego, L. L. B., & Bryant, P.E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology*, 8(3), 225-246.
- Ribeiro, I., Rodrigues, B., Santos, S., Cadime, I., & Viana, F. L. (2015). Effects of listening comprehension, word recognition, and oral reading fluency on reading comprehension in second-grade students. *Atas da 17th European Conference on Developmental Psychology* (pp. 51–56). Bologna, Italy: Medimond International Proceedings.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura – Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, I., Viana, F., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A. & Spinillo, A. (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas*. Lisboa: Cegoc.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* (Tese de doutoramento). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>.

- Ripoll, J. C. S., Aguado, G. A., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34(1), 17–31. doi:10.1016/j.rlfa.2013.04.006
- Ritchey, K. D., Silverman, R. D., Montanaro, E. A., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2012). Effects of a tier 2 supplemental reading intervention for at-risk fourth grade students. *Council for Exceptional Children*, 78(3), 318-334. doi:10.1177/001440291207800304
- Roberts, G., Good, R., & Corcoran, S. (2005). Story retell: A fluency-based indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, 20, 304–317. doi:10.1521/scpq.2005.20.3.304
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rodrigues, B. R. S. (2015). *Effects of listening comprehension, word recognition, and oral reading fluency on reading comprehension in second-grade students* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Retirado de <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorium.sdum.uminho.pt:1822/37545>
- Rodrigues, M. L, Alçada, I., Mata, J., & Calçada, T. (2017). *Apresentação de resultados do projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal* (Relatório de progresso). Retirado de <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Roehrig, A. D., Petscher, Y., Nettles, S. M., Hudson, R. F., & Torgesen, J. K. (2008). Not just speed reading: Accuracy of the DIBELS oral reading fluency measure for predicting high-stakes third grade reading comprehension outcomes. *Journal of School Psychology*, 46, 343–366. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.006
- Rojo, M. (1990) *Efectos de un programa de habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura* (Dissertação de mestrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Rosa, T. (2015). *Histórias aos quadrinhos*. Coimbra: Almedina.
- Sá, J. L. N. (2006). *O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados* (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Salinas, J. (2010). *Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa del Callao* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1304>
- Sánchez-Miguel, E., García-Pérez, J. R., & Gonzalez, A. J. C. A. (2007). Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 290-305. doi:10.1177/00222194070400040101

- Santos, S. (2018). *Para uma avaliação abrangente de leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico: Relações entre decodificação e compreensão* (Tese de doutoramento). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56403>
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. doi:10.1348/000712603321661859
- Silva, C. S., & Capellini, S. A. (2011). Correlation between time, error, speed and reading comprehension in students with learning disorders. *Revista da Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*, 16(4), 412–416. doi: 10.1590/S1516-80342011000400008
- Silva, F. R. A., Colli, D., Di Santo de Melo Machado, M., & Maluf, M. R. (2016). Leitura de palavras e compreensão de frases: Estudo com alunos do 3.º ano do ensino fundamental de três escolas das cidades de São Paulo. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 36(91), 437-449. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94649376012>
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2012). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 1–26. doi:10.1080/10888438.2011.618153
- Simmons, D. C., & Kame'enui, E.J. (1998). *What Reading research tells us about childre with diverse learning meeds: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Smith, N. B. (1965). *American reading instruction*. New Jersey, Newark: International Reading Association.
- Snellings, P., van der Leij, A., Jong, P. F., & Blok, H. (2009). Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 291–305. doi:10.1177/0022219408331038.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., & Nievas-Cazorla, F. (2013). Instruction of reading comprehension strategies through reciprocal teaching: effects of grouping formats. *Anales de Psicología*, 29(3), 848–854. doi:10.6018/analesps.29.3.158401
- Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29–40.
- Sticht, T. G., & James, H. J. (1984). Listening and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. I, pp. 293–317). New York: Longman.
- Stuart, M., Stainthorp, R., & Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42(2), 59–66. doi:10.1111/j.1741-4369.2008.00490.x
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24–47. doi:10.1177/0022219409338743
- Tapia, V. (2003). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)*. Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.
- Taylor, I., & Taylor, M. M. (1983). *The psychology of reading*. New York, NY: Academic Press.
- Teixeira, B. S., Schiefer, A. M., Carvalho, C. A. F., & Ávila, C. R. B. (2016). Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita. *Revista CEFAC*, 18(6), 1370–1377. doi:10.1590/1982-021620161862216
- Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: another piece of the puzzle. *Journal Learning Disabilities*, 47(1), 22–23. doi:10.1177/0022219413509971.

- Tong, X., Deacon, S. H., Kirby, J. R., Cain, K. & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 523–534. doi:10.1037/a0023495
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 453–466. doi:10.1177/0022219411432685
- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Comprensión Lectora y Estudio*. Valencia. Editorial Promolibro.
- Van Breukelen, G. J. P. (2013). ANCOVA versus CHANGE from baseline in nonrandomized studies: The difference. *Multivariate Behavioral Research*, 48(6), 895–922. doi:10.1080/00273171.2013.831743
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skill model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3–32. doi:10.1080/10888430709336632
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Cadime, I., Fernandes, I., Baptista, A., Leitão, C. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/11216>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., & Borges, M. (2016). Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade. *Educar em Revista*, 62, 33–51. doi: 10.1590/0104-4060.48023
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). doi:10.1590/s1413-24782017227172.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes S., ... Pereira, L. (2011). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber - Um Programa de Intervenção para o 3.º e 4.º anos Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois e aprender a ler* (pp. 15–31). Coimbra: Almedina.
- Vila Maior, A. (2003). *A compreensão na leitura: estratégias de aprendizagem em contexto de mudança*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Wood, D. E. (2009). Modeling the relationships between cognitive and reading measures in third and fourth grade children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 96–112. doi:10.1177/0734282908323609
- Zarzosa, S. M. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. (Dissertação de mestrado). Retirado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/salud/Zarzosa_RS/enPDF/T_completo.PDF

ANEXO I. Artigos sobre programas de leitura

Artigos identificados na base de dados *Scopus*, utilizando as seguintes palavras-chaves em inglês: Reading comprehension, programs, reading strategies, vocabulary, reading fluency, reading programs, metacomprehension, comprehension, Reading.

Referência	Exclusão/ inclusão
Awada, G. M., & Ghaith, M. G. (2017). Effect of the paideia seminar on the comprehension of poetry and reading anxiety. <i>Reading Psychology</i> , 39(1), 69–89. doi:10.1080/02702711.2017.1382406	Excluído
Alrwele, N. S. (2015). Efficacy of a training program in some self-managed strategies on developing english language reading comprehension and reader's Self-perception of 11th grade female students. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i> , 177, 71–76. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.337	Excluído
Andreassen, R., & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit Reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. <i>Learning and Instruction</i> , 21(4), 520–537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003	Excluído
Anunciação, I. S. O. (2011). <i>A Compreensão Leitora em crianças com Síndrome de Asperger- Estudo de caso</i> (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Porto.	Excluído
Baldeón, R. (2014). <i>Efectos del programa "Aprendo jugando" para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron</i> (Dissertação de mestrado). Retirado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5846	Incluído
Brevik, L. M. (2017). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes, <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 61(1), 76–94, doi:10.1080/00313831.2015.1075310	Excluído
Capellini, S. A., Pinto, C. A. R., & Cunha, V. L. O. (2015). Reading comprehension intervention program for teachers from 3rd grade's students. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i> , 174, 1339–1345	Excluído
Carretti, B., Caldara, N., Tencati, C., & Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in Reading and listening settings: the effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 84(2), 194–210. doi:10.1111/bjep.12022	Incluído
Cartoceli, R., Abusamra, V., Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. <i>Interdisciplinaria</i> , 33, 1, 111–128.	Excluído
Castillo, A. M., & Muñoz, S. P. (2009). <i>Influencia del programa "Leer y comprender" en niños del segundo grado de educación primaria I.E.P. San Antonio Abad</i> (Dissertação de Pós-graduação). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima.	Incluído
Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students' reading. <i>Journal of Educational Research</i> , 108(4), 278–291. doi:10.1080/00220671.2014.886175	Incluído
Donnel, W. M. (2015). A correlational study of a reading comprehension program and attrition rates os ESL nursing students in Texas. <i>Nursing Education Perspectives</i> . Janeiro/ fevereiro, 16–21. doi:10.5480/13-12	Excluído
Dwyer, E. J., & Reed, V. (1989). Effects of Sustained Silent Reading on Attitudes Toward Reading. <i>Reading Horizons</i> , 29(4), 283-293. Retirado de http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol29/iss4/9	Excluído
Elosúa, M. R., García-Madruga, J.A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Improving Reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. <i>Universitas Psychologica</i> , 12(5), 1425–1438. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm	Incluído
Ferguson, N., Currie, L., Paul, M., & Topping, K. (2011). The longitudinal impact of a comprehensive literacy intervention. <i>Educational Research</i> , 53(3), 237–256. doi:10.1080/00131881.2011.598657	Incluído
Flores, M. & Duran, D. (2016). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. <i>Journal of Research in Reading</i> , 39, 3, 330–346. doi:10.1111/1467-9817.12044	Incluído
Gayo, E., Deño, M, Conde, A., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. <i>Psicothema</i> , 26(4), 464–470. doi:10.7334/psicothema2014.42	Excluído

Referência	Exclusão/ inclusão
Goff, D. A., Prati, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. <i>Reading and Writing</i> , 18, 583–616.	Excluído
González Fernández, A. (1992). <i>Estrategias metacognitivas en la lectura</i> . Madrid: Universidad Complutense.	Excluído
Gunn, B., Smolkowski, K., Biglan, A., & Black, C. (2002). Supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school: A follow-up. <i>Journal of Special Education</i> , 36(2), 69–79.	Excluído
Habibian, M. (2015). The impact of training metacognitive strategies on reading comprehension among ESL Learner's. <i>Journal of Education and Practice</i> , 6(8), 61–69. Retirado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081318.pdf	Excluído
Haria, P. D., & Midgette, E. (2014). A gender-specific reading comprehension strategy to enhance struggling fifth-grade readers' ability to critically analyze argumentative text. <i>Reading & Writing Quarterly</i> , 30(4). doi:10.1080/10573569.2013.818908	Excluído
Hausheer, R., Hansen, A., & Doumas, D. M. (2011). Improving Reading Fluency and Comprehension among Elementary Students: Evaluation of a School Remedial Reading Program. <i>Journal of School Counseling</i> , 9(9). Retirado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ933175.pdf	Excluído
Holt, S. B., & O'Tuel, F. S. (1989). The effect of sustained silent reading and writing on achievement and attitudes of seventh and eighth students reading two years below grade level. <i>Reading Improvement</i> , 26, 290–297.	Excluído
Ismail, N. M., & Tawalbeh, T. I. (2014). Effectiveness of a metacognitive Reading strategies program for improving low achieving EFL readers. <i>International Education Studies</i> , 8(1), 71–87. doi:10.5539/ies.v8n1p71	Excluído
Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Arrebillaga, L. (2009). Measuring metacognitive strategies using the Reading awareness scale ESCOLA. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i> , 7(7), 779–804.	Excluído
Junaidi, M., Alfani, Z. & Nofita, Y. (2016). Strategies Training in the Teaching of Reading Comprehension of EFL Learners in Indonesia. <i>English Language Teaching</i> , 9(2), 49–56.	Excluído
Lysenko, L. V., & Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. <i>Computers & Education</i> , 75, 162–172. doi:10.1016/j.compedu.2014.01.010	Incluído
Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2016). Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de cloze. <i>Revista Psicopedagogia</i> , 33(101), 144–153. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n101/04.pdf	Incluído
Mansur-Alves, M., & Flores-Mendoza, C. (2015). Working memory training does not improve intelligence: evidence from Brazilian children. <i>Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica</i> , 28(3), 474–482. doi: 10.1590/1678-7153.201528306	Excluído
Marzuca, R. (2004). <i>El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su Efecto Sobre la Comprensión Lectora</i> (Dissertação de mestrado). Retirado de http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/105945	Incluído
McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S. (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: a feasibility study. <i>International Journal of Language and Communication Disorders</i> , 50(1), 129–135. doi: 10.1111/1460-6984.12124	Incluído
Medina, D. P. Q. (2015). <i>Programa de comprensión lectora para niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos</i> (Dissertação de mestrado). Universidad Ricardo Palma, Lima.	Incluído
Mistar, J., Zuhairi, A., & Yanti, N. (2016). Strategies training the teaching of reading comprehension for EFL learners in Indonesia. <i>English Language Teaching</i> , 9(2), 49–56. doi:10.5539/elt.v9n2p49	Excluído
Nicolau, A. (2001). <i>Implementación del Programa Comprensión de Lectura 1 de Allende y otros y su Incidencia en el Nivel de Comprensión de Lectura de Niñas de 4º grado de Primaria de la Escuela oficial Urbana para Niñas No. 59</i> (Dissertação de mestrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.	Incluído
Orbea, J. M. M., & Villabeitia, E. M. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacomprensión lectora. Un programa implementado por el profesorado. <i>Anales de Psicología</i> , 26(1), 112–122. doi: 10.6018/92111	Incluído
Pagan, S. & Sénéchal, M. (2014). Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. <i>Canadian Journal of Education</i> , 37(2). Retirado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057959.pdf	Excluído

Referência	Exclusão/ inclusão
Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's awareness and comprehension. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 76, 1239–1252. doi:10.1037/0022-0663.76.6.1239	Incluído
Paucar, M. (2007). <i>Influencias de un Programa de Mejoramiento de la Comprensión Lectora sobre el Rendimiento Escolar en Alumnos de Cuarto Grado de Primaria</i> (Dissertação de mestrado). Universidad Ricardo Palma, Lima.	Incluído
Pereira, M. C. (2013). <i>A banda desenhada como recurso didático para desenvolver a compreensão leitora e a expressão escrita, na aula de língua</i> (Relatório de estágio não publicado). Universidade de Minho, Braga.	Excluído
Pérez, J. F. R., Bander, E. E., León, I. R., & Cerván, R. L. (2003). Application of a written composition and Reading comprehension program in primary education students. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i> , 1(2). Retirado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/english/Art_2_24.pdf	Excluído
Pilgreen, J., & Krashen, S. (1993). Sustained Silent Reading with English as a Second Language High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency, and Reading Enjoyment. <i>School Library Media Quarterly</i> , 22(1), 21–23.	Excluído
Ponce, H. R., López, M. J., & Mayer, R. E. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. <i>Computers & Education</i> , 59, 1170–1183. doi:10.1016/j.compedu.2012.05.013	Incluído
Ritchey, K. D., Silverman, R. D., Montanaro, E. A., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2012). Effects of a tier 2 supplemental reading intervention for at-risk fourth grade students. <i>Except. Child.</i> , 78(3), 318–334. doi:10.1177/001440291207800304	Incluído
Rojas, S. (2008). <i>Efectos del programa Aprendo Estrategias para Leer y Comprender para incrementar el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos de 6to grado de Educación Primaria</i> (Dissertação de mestrado). Universidad Ricardo Palma, Lima.	Excluído
Rojo, M. (1990) <i>Efectos de un programa de habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura</i> (Dissertação de mestrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.	Incluído
Salinas, J. (2010). <i>Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa del Callao</i> (Dissertação de mestrado). Retirado de http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1304	Incluído
Sandoval, G., & Casa, W. (2011). <i>Aplicación y validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva para niños que cursan el quinto grado de primaria en una institución educativa parroquial</i> (Dissertação de mestrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.	Excluído
Smadi, O., & Alshra'ah, M. (2015). The Effect of an Instructional Reading Program Based on the Successful Readers' Strategies on Jordanian EFL Eleventh Grade Students' Reading Comprehension. <i>Journal of Education and Practice</i> , 6(15), 76–87. Retirado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079981.pdf	Excluído
Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., & Nieves-Cazorla, F. (2013). Instruction of Reading comprehension strategies through reciprocal teaching: effects of grouping formats. <i>Anales de Psicología</i> , 29(3), 848–854. doi: 10.6018/analesps.29.3.158401	Incluído
Sung, Y., Chang, K., & Huang, J. (2008). Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. <i>Computers in Human Behavior</i> , 24(4), 1552–1571. doi:10.1016/j.chb.2007.05.009	Excluído
Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. <i>Reading and Writing</i> , 22(1), 85.	Excluído
Tapia, V. (2003). <i>Programa Psicopedagógico de Comprensión Lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)</i> . Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.	Incluído
Velarde, E. (2001). <i>Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del tercer grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del cercado del Callao</i> (Dissertação de mestrado). UNIFÉ, Lima.	Excluído
Viana, F.L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes S., Pereira, L. (2011). <i>Aprender a compreender torna mais fácil o saber- Um Programa de Intervenção para o 3.º e 4.º ano Ensino Básico</i> . Coimbra: Almedina.	Incluído
Wright, A., Mitchell, S., O'Donoghue, A., Cowhey, S., & Kearney, M. (2015). Making sense of it: a brief programme to improve Reading comprehension in adolescents with language impairments in main stream school. <i>International Journal of Language & Communication Disorders</i> , 50(6), 776–787. doi:10.1111/1460-6984.12170	Excluído

Referência**Exclusão/
inclusão**
Incluído

Zarzosa, S. M. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo* (Dissertação de mestrado). Retirada de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/salud/Zarzosa_RS/enPDF/T_completo.PDF





Olá! Eu sou o **VICENTE INTELIGENTE**. Chamam-me inteligente porque sei responder a tudo o que me perguntam e, quando não sei, nunca desisto. Digo a mim mesmo “se existe uma pergunta tem de haver uma resposta e vou encontrá-la!”.

Como consigo? Em primeiro lugar não me precipito! Penso... digo de mim para mim “Calma Vicente! Lê com atenção o que te estão a perguntar...” e questiono-me: “O que é que me faz dizer que...?”, “Neste parágrafo o que significará...?”, “O que me leva a achar que o título foi bem escolhido?”, “O que sei?”.

Não tenho a mania de que sou o melhor e não tenho vergonha de pedir ajuda a todos os membros da *Família Compreensão*. Lembro-me das palavras da minha avó que me dizia: “A união faz a força”.

Fico vaidoso quando me chamam “inteligente”, mas fico ainda mais vaidoso quando dizem que sou altruísta. AL-TRU-Í-S-TA... é uma palavra com personalidade. Foi o Gustavo Significado que me começou a chamar assim porque ajudo todos desinteressadamente e não guardo a sabedoria só para mim. Ajudo a pensar, lembro o que têm de fazer, faço perguntas para ver se estão no caminho certo... e às vezes digo ao ouvido o que é preciso fazer...

Olá! O meu nome é **JUVENAL LITERAL**. A minha família diz que eu sou do clube do “menor esforço”, o que não é verdade. Eu acho que sou do “clube dos colecionadores”. Leio os textos com atenção e guardo a informação que lá encontro: nomes de personagens, incidentes, factos, datas, locais, características das pessoas... Se eu não vejo logo a informação, é porque ela não deve estar lá muito visível! O que está escondido não me interessa. Isso são enigmas para o Durval Inferencial. Por isso, depois de ler, a primeira coisa a fazer é veres se achas que a resposta ao que te é perguntado está visível no texto. Se estiver... chama por mim que eu entro logo ao serviço. São muito injustos quando dizem que eu sou do clube do “menor esforço”, pois a maior parte das vezes sou o primeiro a trabalhar. Às vezes até sou o único! Presta atenção, pois as aparências, por vezes, enganam.

Como disse, guardo as informações, mas gosto muito de ser original. Digo o que encontro se bem que por palavras minhas, pois sou colecionador e não papagaio. Confesso que fico vaidoso quando respondo com palavras diferentes das do texto! Peço muitas vezes ajuda ao Gustavo Significado para descobrir palavras diferentes, mas isso é um segredo entre nós...





Olá! O meu nome é **GUSTAVO SIGNIFICADO** e sou o mais jovem da *Família Compreensão!* Talvez por isso existem muitas coisas que não conheço. Sou muito curioso e estou sempre a perguntar “porquê?”, “para quê?”, “o que é?” ... Eu não tenho culpa de ser curioso, de querer saber o significado de tudo e de perguntar para que é que as coisas servem. Como estou sempre a fazer perguntas, dizem-me que estou outra vez na “idade dos porquês”. Se calhar em vez de Gustavo Significado deveria chamar-me... Antenor Perguntador... Não! Acho que não. Gustavo é um nome bem mais bonito.

Nasci perguntador. Corro atrás de palavras que não conheço e não desisto à primeira. Gostava muito de ter uma lupa, mas o meu tio Durval não a larga.

Não tenho vergonha de fazer perguntas e detesto ficar com dúvidas. Estou sempre a aprender coisas novas e a cada dia que passa cresço em tamanho e inteligência.

Olá! O meu nome é **DURVAL INFERENCIAL**. A minha família chama-me detetive, porque adoro enigmas. O meu trabalho é muito minucioso, com várias etapas que têm de ser seguidas com rigor... e sem pressas. Primeiro, há que pensar muito bem no problema que tenho de desvendar. Só depois procuro as pistas que o texto me pode dar. Como qualquer detetive, preciso de ajudas. O Gustavo Significado e a Conceição Reorganização são os meus “ajudantes de campo”. Junto pistas e ajudas, penso, estabeleço relações e conexões e outros *ões* e... eureka!... encontro as soluções. Parece fácil? Parece, mas não é. Muitas vezes as pistas que estão no texto não são suficientes e eu tenho de as juntar a outros conhecimentos anteriores. Outras vezes ainda preciso de recorrer a “especialistas” para encontrar a tal informação de que necessito para resolver os mistérios. O meu lema é: - “*Pensar e saber é o truque para tudo resolver!*”





Olá! O meu nome é **CONCEIÇÃO REORGANIZAÇÃO**. Pelo meu nome percebem a razão da minha família me chamar a “eficiente?” Pois é... sou muito prática e organizada. Gosto de ter tudo arrumado para encontrar depressa o que quero. Quando as coisas estão desorganizadas, gosto de as classificar, reordenar... Além disso, gosto também de fazer esquemas para saber onde as coisas estão e o que me falta. O Juvenal é um colecionador. Eu deito fora o que acho estar a mais. Por isso, resumo e sintetizo tudo. Fico só com o essencial, mas tenho muito cuidado, pois, com este feitio, posso arriscar-me a deitar fora coisas importantes que depois me poderão fazer falta. Um dos meus passatempos favoritos é imaginar títulos que, com poucas palavras, dêem o máximo de informação. Como o Juvenal, eu também sou criativa, mas só às vezes... Nessas alturas dá-me para inventar títulos, cujo significado, para ser descoberto, precisa da ajuda do Durval Inferencial.

Olá! O meu nome é **FRANCISCA CRÍTICA**. A minha família chama-me “a questionadora” pois gosto de questionar tudo. Não consigo ler e ficar calada. Tenho sempre de perguntar “Verdade ou mentira? ”Real ou fantasia?”, “Bem ou mal?”, “Certo ou errado?” E não me contento com respostas de “Sim” ou “Não”. Quero sempre saber os porquês. Por isso, acho que não me deviam chamar “questionadora” mas “juíza” já que quero provas para tudo. O meu trabalho não é tarefa simples! Não se pode julgar à toa. É uma grande responsabilidade! As pessoas consideram-me muito inteligente, mas eu, que sou muito crítica, sei que sem a ajuda dos outros membros da família não conseguiria fazer bem o meu trabalho. Tenho de perceber tudo muito bem. Não hesito em pedir ajuda ao Juvenal Literal, ao Gustavo Significado, ao Durval Inferencial e à Conceição Reorganização.





Olá, eu sou a **GLÓRIA MEMÓRIA**. Sou o novo membro da família Compreensão. Todos sentiam a minha falta, por isso... aqui estou eu. O Gustavo Significado já não é o mais novo elemento da família... mas ele não é ciumento, até porque eu o ajudo muito. Como é que ele se poderia lembrar do significado de tantas palavras se não fosse eu?

Há quem diga que os gatos têm sete vidas... e há quem diga que os seres humanos têm sete memórias. Pensando bem... talvez tenham razão. Há pessoas que têm boa memória para lugares e imagens e outras que têm boa memória para cheiros, para histórias, para canções.... Há coisas que eu só guardo por um bocadinho de tempo – por exemplo, se me pedem que vá comprar pão, só preciso de guardar o pedido até fazer o recado. Mas há coisas de que eu me lembro muito bem, apesar de terem acontecido há muito tempo. Mas uma boa memória depende muito da prática, isto é, do uso. Quanto mais usamos a memória, melhor ela fica... e isto é extraordinário! Sou uma privilegiada, diz a Francisca Crítica.

Às vezes perguntam-me qual é o truque para eu ter tão boa memória. O meu maior segredo é ser arrumada. Se não guardar as coisas na minha cabeça de uma forma lógica, não consigo encontrá-las. Se não juntar o que aprendo de novo com o que já sei, se tentar memorizar coisas sem as entender... é certo e sabido que me esqueço. Mas tenho outro segredo... não guardo tudo. Tenho de escolher o que é importante e o que me poupa trabalho. Por exemplo, sei a tabuada na ponta da língua... por isso faço as contas num instante, sem me enganar. Sei de cor como se escrevem muitas palavras... nem preciso de pensar se são escritas com dois “éses” ou com um “cê” e uma cedilha... e por isso, quando estou a escrever posso concentrar-me nas ideias e escolher palavras bonitas.

ANEXO III. Frequência de palavras para os textos utilizados

Texto 1

Palavra	Freq no Texto	Freq Abs (F_{abs})
A	21	14923
À	4	1059
abandonadas	1	#N/D
alguma	1	78
alunos	1	61
andar	1	90
anos	2	267
antiquíssimas	1	#N/D
aos	2	199
àquele	1	1
aqui	2	133
árido	1	1
arrepelasse	1	#N/D
árvore	4	141
árvores	4	134
as	8	4308
às	2	266
Até	1	273
aventureiro	1	2
barba	2	#N/D
barcos	1	14
besuntar	1	1
bigode	1	#N/D
branca	1	84
branco	1	59
brincarem	1	3
burros	1	4
cabelos	1	23
calaram-se	1	#N/D
calças	1	12
cama	1	62
camelos	1	5
cara	1	40
carregadinha	1	#N/D
carregados	1	1
carroças	1	2
castanheiros	1	5
cavalgar	1	4
cavalo	1	64
cem	1	47
cento	1	246
cerejeiras	1	1
chamar	1	22
Chamou	1	27
chegou	1	125
Cheguei	1	3
cima	1	91
coçasse	1	#N/D
com	1	3529
começou	1	70

Palavra	Freq no Texto	Freq Abs (F_{abs})
comer	1	118
comessem	1	1
compotas	1	#N/D
comprar	1	47
consegua	1	19
conseguiu	1	34
conservas	1	#N/D
cozinhar	1	6
creme	1	2
crescem	1	18
cu	1	9
da	3	2204
dantes	1	8
das	5	875
de	25	8435
decidir-se	1	#N/D
deitava-se	1	#N/D
deixar	1	23
dela	1	34
Dentro	1	157
desataram	1	#N/D
deserto	1	18
dinheiro	1	44
disse	1	204
do	3	2912
dourada	1	3
dragões	1	4
e	11	9240
é	1	2487
ele	1	294
eleito	1	#N/D
Eles	1	112
Em	5	1447
encolheu	1	#N/D
enriqueceram	1	#N/D
Era	4	581
Eram	1	110
Ergueram-se	1	#N/D
escolas	1	5
esforçou	1	#N/D
espécie	1	25
esse	1	63
está	1	533
Estão	2	214
estava	2	259
Estou	1	82
eu	1	561
exacto	1	2
exclamou	1	4
existia	1	1

Palavra	Freq no Texto	Freq Abs (F_{abs})
exportar	1	#N/D
fábricas	1	3
fadas	1	36
falar	2	114
faltava	1	7
farmacêuticos	1	#N/D
farto	1	6
fazer	2	448
Felício	2	#N/D
Felisberto	3	#N/D
Félix	2	#N/D
filhos	4	23
fio	1	20
florestas	1	8
foi	1	377
fora	1	107
fortuna	1	6
fruta	1	37
gémeos	1	5
gente	1	65
gravadas	1	#N/D
grossura	1	1
hei-de	1	#N/D
idade	1	62
ideia	1	35
inscrições	1	#N/D
insistiram	1	#N/D
Judas	1	#N/D
lá	1	242
laboratórios	1	#N/D
laranjeiras	1	#N/D
lentes	1	#N/D
ler	1	142
lhe	2	421
livros	1	106
local	1	58
logo	1	87
ma	1	16
maçã	1	26
macacos	1	27
macieiras	1	3
mães	1	7
mágica	1	5
mais	3	860
mandou	2	20
maravilhosa	1	4
marmelada	1	#N/D
mas	3	518
me	1	396
meninos	1	270
meu	2	333
Meus	1	128
moedas	1	26
montes	1	11
montou	1	3
móveis	1	1
Muita	1	108

Palavra	Freq no Texto	Freq Abs (F_{abs})
mundo	1	93
na	2	1498
não	2	1669
Nas	2	263
nenhum	1	16
ninguém	1	107
no	1	1939
noite	1	193
nossa	1	47
nosso	1	76
o	9	15442
obrigarem	1	#N/D
óculos	1	24
oficinas	1	#N/D
olhando	1	10
olhos	1	149
ombros	1	6
onde	2	555
Ora	2	46
os	10	3809
ou	1	888
ouro	1	30
ouvir	1	88
ouvira	1	#N/D
país	1	30
países	1	16
palmeiras	1	5
palmo	1	#N/D
papel	1	106
para	3	2323
parte	1	92
partindo	1	1
Patacas	5	#N/D
pedra	1	24
pela	1	197
pensar	1	64
perdidas	1	#N/D
pereiras	1	2
pergaminho	1	#N/D
perguntava	1	9
pés	1	66
pêssego	1	3
pinheiros	1	10
planta	2	77
plantou	1	#N/D
pobre	1	35
podem	1	80
pomares	1	2
Por	4	840
poucos	1	7
povo	1	7
prático	1	#N/D
precisa	1	20
Presidente	1	4
procura	1	98
procurem	1	4
prodígio	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	Freq Abs (F_{Abs})
professoras	1	2
Prometo	1	#N/D
punha-se	1	#N/D
pusera	1	#N/D
qual	1	299
Quando	1	596
que	13	6298
raparigas	1	5
rapazes	1	9
referido	1	#N/D
reforma	1	2
rei	2	59
reino	3	14
reis	1	28
República	1	1
repuxasse	1	#N/D
rico	1	27
roesse	1	#N/D
romper	1	1
sábio	1	7
salada	1	16
são	1	652
sempre	2	247
ser	1	325
serrações	1	#N/D
seu	1	270
sobreiros	1	#N/D
sopa	1	47
sua	2	261
sumos	1	4

Palavra	Freq no Texto	Freq Abs (F_{Abs})
tal	1	17
tanto	2	64
tarte	1	1
tenho	1	161
terras	2	27
teve	2	71
tijolo	1	2
tinha	1	334
toda	1	91
todas	1	162
todos	1	398
toneladas	1	#N/D
trepar	1	2
três	2	279
trono	1	4
tropeçar	1	#N/D
trouzer	1	2
tudo	1	207
um	1	2891
uma	3	2047
unhas	1	3
vaidosas	1	2
vales	1	4
velhinhas	1	2
vez	2	232
vir	1	12
vista	1	10
vitaminas	1	13
você	1	11
volta	1	62

Texto 2

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	4	14923
algodão	1	13
Anda	1	50
anos	1	267
ao	2	983
aparecem	1	15
aquela	1	48
aquele	1	47
arranjam	1	#N/D
as	1	4308
às	1	266
até	1	273
atenção	1	114
bichar	1	#N/D
bicho	1	22
bicho-da-lã	1	#N/D
Bicho-da-seda	2	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
bicho-do	2	#N/D
bichos-da-seda	1	#N/D
bocadinho	3	17
buraco	1	11
camisa	2	6
cansado	1	31
casulo	1	#N/D
Chegava	1	6
coisas	1	153
com	2	3529
como	1	1031
conheço	1	20
contente	1	45
continuava	1	5
correr	1	59
de	6	8435
deixar-me	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
dele	1	27
Depois	1	288
descansar	1	13
deve	1	42
disto	1	#N/D
e	10	9240
é	2	2487
então	1	120
Era	1	581
essas	1	47
eu	3	561
fartava	1	#N/D
fazer	3	448
ficava	1	31
fim	1	86
fosse	1	49
há	2	405
havia	1	101
ia	1	69
isto	1	52
linho	1	#N/D
mais	1	860
Mas	1	518
menos	1	55
muita	1	108
muito	2	881
não	3	1669
naquele	1	17
nascemos	1	2
nem	2	145
nesta	1	112
nós	1	84
o	3	15442
olhar	1	39
orgulhoso	1	3
os	2	3809
ou	2	888
outros	1	260

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
para	4	2323
passar	1	79
pedaço	1	6
pensava	1	27
pessoa	1	31
pessoas	1	214
por	1	840
pronto	1	24
Punha-se	1	#N/D
que	7	6298
queixava-se	1	#N/D
razão	1	83
reconhecia	1	#N/D
regalado	1	#N/D
rua	1	130
saía	1	7
saiba	1	4
se	3	2210
seda	3	25
sempre	2	247
sentava-se	1	#N/D
ser	1	325
sítio	1	24
só	2	292
tanto	1	64
tão	2	244
temos	1	40
tempo	1	427
tinham	1	56
trabalhar	2	63
um	5	2891
uma	3	2047
ver	1	199
vestido	2	26
vez	1	232
vezes	1	115
vida	1	163
Vou	1	216

Texto 3

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	2	14923
acabava	1	9
aparecia	1	5
apertar	1	10
café	1	15
calçava	1	9
casos	1	20
centésimo	2	5
Centopeia	2	17
cinquenta	1	121

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
cinquentepeia	1	#N/D
começar	1	34
como	1	1031
conheci	1	5
conta	1	108
Convidei-a	1	#N/D
cordões	1	7
da	1	2204
de	5	8435
deitar	1	27

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
desapertar	1	2
dizia	1	48
do	3	2912
e	1	9240
ela	3	275
envergonhada	1	4
Era	2	581
eram	1	110
eu	2	561
férias	1	171
fiz	1	20
horas	1	152
la	1	69
ir	1	137
já	1	466
jantar	1	21
lamentando-se	1	#N/D
mas	2	518
mesmo	1	248
muito	1	881
na	1	1498
não	2	1669
nas	1	263
nesses	1	6
nunca	1	108
os	2	3809
ou	1	888
para	3	2323

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
Páscoa	1	72
passava	1	28
passei	1	12
pé	1	85
por	1	840
primeiro	1	143
problema	1	33
Quando	2	596
quarenta-e-setepeia	1	#N/D
que	3	6298
rua	1	130
sair	1	52
sapato	1	11
sapatos	1	56
se	1	2210
simpática	1	12
só	1	292
sorvete	1	4
tão	1	244
tempo	1	427
tinha	1	334
tomar	1	44
Um	3	2891
uma	5	2047
várias	1	42
vez	2	232
vezes	1	115
vi	1	41

Texto 4

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	11	14923
à	1	1059
acontece	1	36
Ai	1	49
ao	6	983
Apagou-se	1	#N/D
ar	1	276
Arranje	1	#N/D
as	2	4308
Às	2	266
Assim	2	153
astronautas	1	2
azul	1	157
baixo	1	54
birrentas	1	#N/D
cabeça	1	74

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
cada	1	763
certo	1	46
céu	8	95
chegarem	1	2
chegavam	1	1
cima	1	91
cinema	1	19
cinicamente	1	#N/D
colocou-as	1	#N/D
colossal	1	#N/D
com	1	3529
cometa	1	#N/D
comigo	3	23
Como	3	1031
complicação	1	1
confundem	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
conseguiram	1	9
consta	1	#N/D
contrário	1	89
da	1	2204
de	5	8435
dêem	1	5
dei-lhes	1	#N/D
Depois	1	288
Deram	1	21
desculpem	1	#N/D
desmaiou	1	1
digam	1	1
direcção	1	14
disseram	3	20
distância	1	4
distraído	1	8
do	10	2912
Duas	4	260
e	10	9240
é	5	2487
Elas	3	66
em	3	1447
encontram-se	1	#N/D
entanto	1	7
entre	1	168
era	1	581
eram	1	110
esclareci	1	#N/D
esqueceu-se	1	#N/D
esta	1	149
está	1	533
estão	1	214
estrela	4	48
estrelas	5	39
experimentem	1	#N/D
explicar	1	13
Faça-nos	1	#N/D
fez	1	168
fim	1	86
Foram	1	126
fugiu	1	14
fúria	1	3
há-de	1	#N/D
histórias	1	161
horizonte	2	38
ilusão	1	#N/D
imagina	1	45
instante	1	12
intentos	1	#N/D
interessa	1	1
inventa	1	42
invente	1	1
lá	2	242
linha	1	82
longe	1	70
mais	5	860
mar	8	241

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
mas	2	518
menos	1	55
Mentira	1	18
mesmo	2	248
modelos	1	9
muito	4	881
mundo	2	93
Na	2	1498
nada	1	102
não	6	1669
nem	2	145
No	3	1939
nos	1	533
Nós	1	84
novo	1	142
num	2	181
nunca	2	108
o	14	15442
ofereceram-se	1	#N/D
óptica	1	#N/D
Os	2	3809
ou	1	888
Outra	2	75
ouviram	1	4
paciente	1	1
para	2	2323
parece	2	59
parede	1	25
partiu	1	17
pausadamente	1	#N/D
pendurou	1	2
perdi	1	6
pernas	1	30
pintara	1	#N/D
pintor	2	11
piparote	1	#N/D
pode	1	141
pois	1	51
pontas	1	5
posições	1	1
pouco	1	160
pronto	1	24
quadro	2	174
quando	1	596
que	10	6298
querem	1	14
Queremos	1	9
quiserem	1	#N/D
respingaram	1	#N/D
resultou	1	#N/D
ri-me	1	#N/D
saltinho	1	3
se	3	2210
segundo	1	57
senhor	1	135
ser	1	325
sete	1	133

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
seus	1	167
solução	1	24
tal	1	17
tarde	1	83
tempo	1	427
Tentei	1	#N/D
ter	4	213
Tive	1	2
Todo	1	117
trocar	1	7
troquem	1	#N/D
um	3	2891

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
Uma	3	2047
vem	1	66
vemos	1	3
verdadeiras	2	28
vezes	2	115
viagem	2	27
vida	2	163
vieram	4	18
virar	2	1
volta	4	62
vontade	2	18

Texto 5

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	7	14923
à	1	1059
abertos	1	11
acontecido	1	17
admirada	1	4
aflitos	1	6
Agora	1	196
água	1	294
almofada	1	1
andar	1	90
antes	1	123
arranjares	1	#N/D
as	1	4308
assim	1	153
até	1	273
barulho	1	44
cabeça	1	74
cachecol	1	13
caderno	2	205
caído	1	4
camisola	1	11
cantinho	1	1
canto	1	21
careta	1	2
chateado	1	#N/D
chorar	1	32
coisa	1	64
com	1	3529
Comecei	1	6
como	1	1031
constipasse	1	#N/D
contigo	1	17
da	2	2204
de	6	8435

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
debaixo	1	35
dei	1	11
desaparecido	1	#N/D
desenhar	1	31
desenhei-lhe	1	#N/D
desenho	1	130
do	5	2912
dormes	1	#N/D
dormir	1	56
e	10	9240
é	3	2487
ele	1	294
enquanto	1	53
então	1	120
estante	1	7
estava	3	259
Este	1	156
estiveres	1	#N/D
eu	1	561
faltava	1	7
fazem	1	112
fazer	5	448
fazer-te	1	#N/D
Fiquei	1	6
folha	1	103
folheares	1	#N/D
frasco	1	19
frio	1	140
fui	1	36
gritos	1	7
histórias	1	161
ia	1	69
já	1	466
junto	1	109

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
lápis	2	77
lavar	1	39
leres	1	3
lhe	3	421
limpei-o	1	#N/D
me	1	396
meu	2	333
mim	1	68
minha	1	232
muito	2	881
na	4	1498
nada	1	102
não	2	1669
no	1	1939
nome	1	449
num	1	181
Nunca	1	108
o	13	15442
olhar	1	39
Olhei	1	2
olhos	1	149
onde	1	555
os	1	3809
ou	2	888
outra	1	75
ouvi	1	3
página	1	147
para	6	2323
passou	1	55
pescoço	1	23
Pesquei-o	1	#N/D
pincéis	1	7
pintei-lhe	1	#N/D
pode	3	141

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
pois	1	51
Poisei	1	#N/D
possa	1	8
quando	3	596
que	4	6298
rapazinho	1	7
rapazito	2	4
reparei	1	5
repente	1	27
rir-se	1	#N/D
se	1	2210
só	1	292
souberes	1	1
T	1	#N/D
também	1	234
tempo	1	427
tinha	3	334
Tobias	7	#N/D
toda	1	91
todo	1	117
tremer	1	1
tu	3	201
tua	1	296
tudo	2	207
um	6	2891
Uma	2	2047
uns	1	101
veres	1	2
vez	1	232
vocês	2	11
volta	2	62
voltei	1	1
14. ^a	1	#N/D

Texto 6

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	22	14923
à	3	1059
abre	1	21
abriu-se	1	#N/D
admirada	1	4
Agora	1	196
água	1	294
ainda	1	162
Algum	1	38
altura	1	46
amarelas	3	15
amarelo	2	39
amassado	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
amigos	1	205
anda	1	50
andava	1	35
ante	1	2
Ao	1	983
aos	7	199
aparece	1	10
aproximou-se	1	#N/D
aqui	1	133
árvore	1	141
as	4	4308
às	2	266
assim	1	153

Palavra	Freq no Texto	FrequencyA bs (F_{Abs})
até	1	273
atelier	1	#N/D
atirada	1	#N/D
atrás	1	37
baloioçar	2	4
bico	2	44
bicos	2	8
boca	1	42
Bom	1	163
borracha	2	42
braços	1	24
branco	3	59
brincavam	1	4
buracos	1	3
cá	1	58
cabeça	1	74
cada	1	763
cadernos	1	8
cama	1	62
cantinhos	1	#N/D
canto	1	21
casa	4	454
castanho	1	17
certa	1	57
chão	2	83
chegado	1	2
cheios	1	12
chocolate	2	34
chupa-chupas	1	1
CHUUUP	1	#N/D
chuva	1	142
colegas	1	114
com	2	3529
comer	3	118
comiam	1	1
como	5	1031
Completamente	2	2
contava	1	9
Conversavam	2	1
cores	1	218
costas	1	25
cozinha	1	36
da	9	2204
das	3	875
de	27	8435
debaixo	1	35
deixado	1	2
deixou-se	1	#N/D
dele	1	27
dentro	3	157
depois	2	288
depressa	1	47
desatou	1	2
descobriu	1	10
dia	2	579
Diga-se	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyA bs (F_{Abs})
dizia	2	48
do	7	2912
e	26	9240
eis	1	4
EM	2	1447
embora	2	24
encontrões	1	#N/D
Enfim	1	9
enquanto	2	53
equivalentes	1	#N/D
era	1	581
eram	1	110
escola	3	535
esconderijo	1	3
escondeu-se	2	#N/D
escondido	1	8
escuro	1	21
esquadros	1	#N/D
ESTÁ	2	533
estava	2	259
estavam	1	56
estudo	1	55
existem	1	39
Fantasma	5	3
fantasmas	1	5
favor	1	22
faz	1	428
fazer	1	448
fez	1	168
ficar	2	61
fico	3	12
ficou	1	212
filha	1	19
filmes	1	1
Finalmente	1	44
foi-se	1	#N/D
fora	1	107
fugiu	1	14
gente	1	65
giz	1	4
gritar	1	11
gritos	1	7
guloseimas	1	7
guloso	1	7
Há	1	405
histórias	1	161
ia	1	69
ilustradora	3	#N/D
já	1	466
Lá	1	242
lanchar	1	2
lápiz	4	77
levantada	1	1
lhe	2	421
livros	2	106
luz	1	102

Palavra	Freq no Texto	FrequencyA bs (F_{Abs})
mãe	4	255
mais	3	860
mas	3	518
meio	1	188
melhor	2	89
melhores	1	10
menina	6	349
meninas	1	77
meninos	2	270
menos	1	55
mesa	1	55
mesmo	1	248
meter	1	6
meteu-se	3	#N/D
meu	1	333
migalhas	4	3
muuuuuuuto	1	#N/D
muitas	1	122
muito	3	881
na	2	1498
nada	1	102
Não	3	1669
nas	1	263
no	2	1939
nos	3	533
NOSSA	2	47
novo	1	142
num	1	181
nunca	1	108
o	17	15442
ó	1	152
óculos	1	24
olhava	1	7
olhos	1	149
os	9	3809
pão	3	58
para	6	2323
partidos	1	#N/D
passagem	1	16
passeio	1	49
pasta	5	22
pau	1	13
pé	2	85
pedido	1	10
Pediu	1	23
pegou	1	20
pensar	1	64
Pensou	1	40
pinta-me	1	#N/D
pintou-o	1	#N/D
poças	1	1
Por	1	840
porta	1	107
Pôs	1	32
professores	1	6

Palavra	Freq no Texto	FrequencyA bs (F_{Abs})
Quando	2	596
quarto	3	62
que	10	6298
Quero	1	86
quieto	2	4
rebuçados	1	29
recreio	1	36
réguas	1	1
repente	1	27
resistiu	1	1
resolveu	1	23
restinhos	2	#N/D
rua	1	130
saída	1	3
saíram	1	10
saiu	2	47
saltava	1	1
se	5	2210
sem	2	194
senão	1	10
sentiu	1	24
Sentiu-se	2	#N/D
sentou	1	10
ser	2	325
seu	2	270
sido	2	17
silêncio	1	35
Só	2	292
sobre	2	613
sustos	1	3
televisão	1	62
tempo	1	427
tenho	2	161
tinha	5	334
Tobias	10	#N/D
toda	1	91
todo	1	117
todos	1	398
tranças	3	10
tudo	1	207
UFFF	1	#N/D
um	6	2891
uma	4	2047
Ummm	1	#N/D
uns	1	101
úúúúúúúúúúúú	1	#N/D
úúúúúúúúúúúúúúúúúúúú	1	#N/D
úúúúú		
vermelho	2	96
Vês	2	84
via	1	18
viam	1	2
visto	2	24
vou	2	216
Vou-me	1	#N/D

Texto 7

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	5	14923
à	2	1059
abarrota	1	#N/D
abertura	1	10
acerca	1	4
acontecesse	1	#N/D
admiração	1	1
afirmar	1	#N/D
agasalhavam	1	1
ainda	1	162
algumas	1	166
amanhã	2	34
amarela	1	42
amigos	1	205
amizades	1	#N/D
animação	1	2
anos	1	267
ansiosos	1	#N/D
ao	1	983
aos	1	199
arranjar	1	15
as	1	4308
às	2	266
Até	3	273
atropelavam-se	1	#N/D
baixa	2	9
biblioteca	1	39
calados	1	3
casacos	1	#N/D
castanhos	1	8
cave	1	2
chá	1	28
chumbo	1	1
cidreira	1	#N/D
cima	1	91
colegas	1	114
com	1	3529
companheira	1	3
conhecer	1	75
contas	1	10
contos	1	17
cor	1	265
cores	1	218
Costumava	1	3
da	6	2204
daquela	1	5
daquele	1	9
dar	1	105
das	1	875
de	16	8435
descia	1	6
dia	3	579

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
dias	1	268
discussões	1	#N/D
disse	1	204
dizer	1	82
dizia	1	48
diziam	1	17
do	4	2912
dos	3	830
e	13	9240
é	1	2487
ele	1	294
elevador	1	2
em	4	1447
enchia-se	1	#N/D
Enganava-se	1	#N/D
era	1	581
eram	2	110
escolhiam	1	1
escritas	1	11
estacionavam	1	#N/D
estavam	1	56
fechava	1	7
ficaram	1	44
filhos	2	23
fim	3	86
fundo	1	51
gasta	1	1
grande	1	258
guardava	1	2
Histórias	1	161
homem	1	88
importante	1	63
isso	1	113
já	1	466
juventude	3	#N/D
leitores	1	1
leitura	1	256
livro	1	373
livros	2	106
mais	4	860
mal	1	98
mantinham-se	1	#N/D
mas	2	518
meninos	7	270
mês	1	102
mesa	1	55
meus	3	128
mil	1	16
moravam	1	#N/D
muito	3	881
muitos	3	71
nada	1	102

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
não	4	1669
naquela	1	10
nem	1	145
netos	1	4
nevoento	1	#N/D
no	4	1939
nova	1	56
novembro	1	#N/D
O	7	15442
olhavam	1	#N/D
olhos	1	149
onde	2	555
opinião	1	56
orgulhoso	1	3
os	8	3809
outras	1	191
outros	4	260
pai	1	247
palavras	1	1329
para	6	2323
pelos	1	42
pensava	1	27
pensavam	1	2
pés	1	66
por	3	840
porque	2	289
porquê	1	235
porta	2	107
prateleiras	1	8
precisava	1	3
presidir	1	#N/D
quando	2	596
quatro	1	227
que	6	6298
quem	2	495
Querem	1	14
queriam	1	6
quietos	1	2
quinhentos	1	8
redondamente	1	#N/D
reuniam	1	1

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
sabedoria	1	2
sabem	1	26
saber	1	113
sábios	2	2
saía	1	7
sala	2	112
são	1	652
se	2	2210
seguinte	1	90
sempre	2	247
senhor	1	135
sente	1	19
seus	4	167
silêncio	1	35
Só	2	292
sou	1	244
Sr	4	#N/D
sua	2	261
suas	1	104
subir	1	21
tantos	1	19
tarde	2	83
tempo	1	427
ter	1	213
tinha	1	334
tinham	2	56
Todos	2	398
tomar	1	44
Tomás	6	#N/D
trabalhava	1	4
tratava	1	3
triste	1	65
tudo	1	207
um	2	2891
uma	3	2047
umas	1	57
uns	3	101
vez	1	232
vida	1	163
viúvo	1	#N/D
voz	2	88

Texto 8

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	1	14923
Ainda	1	162
as	2	4308
às	3	266
asas	5	77
baixa-se	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
baixo	1	54
cidade	1	64
com	3	3529
crianças	2	134
das	1	875
de	1	8435

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
demasiado	1	5
descansando	1	2
destas	1	12
deste	1	33
dizer	2	82
diz-lhe	1	#N/D
duas	1	260
e	7	9240
É	2	2487
embora	2	24
encontrar	1	46
enquanto	2	53
Então	1	120
Era	3	581
erva	1	16
fica-se	1	#N/D
foi	2	377
frequente	1	4
grande	1	258
Há	2	405
isso	1	113
já	2	466
joana	2	#N/D
Joanas	2	#N/D
Joaninha	8	81
joaninhas	2	12
lindo	1	37
Lisboa	4	#N/D
mais	2	860
mas	3	518
meninas	2	77
mesmo	4	248
muita	1	108
muito	2	881
munho	1	93
não	4	1669
nem	1	145

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
o	6	15442
outras	1	191
ouve	1	40
pai	2	247
para	4	2323
pelo	1	167
pequena	1	47
pequenas	3	44
pezinho	1	4
pintinhas	3	18
pode	3	141
pois	2	51
Por	2	840
pretas	4	19
próximo	1	42
Quanto	2	58
que	5	6298
raramente	2	3
saiba	2	4
são	8	652
se	4	2210
sempre	1	247
suja	1	4
também	2	234
têm	2	277
teu	2	250
todas	2	162
triste	1	65
uma	7	2047
vai	1	263
vermelha	1	52
vermelhas	2	20
vestido	1	26
vez	1	232
vezes	1	115
voa	5	49

Texto 9

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	2	14923
achar-me	1	#N/D
afiados	1	3
águas	1	16
Andava	1	35
apareceu-me	1	#N/D
Aquilo	1	33
arrecuas	1	#N/D
às	1	266
atrás	1	37
Claro	1	36

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
com	1	3529
crocodilo	4	14
de	2	8435
deixando-me	1	#N/D
dentes	1	90
diantes	1	1
disse	1	204
do	1	2912
e	2	9240
em	2	1447
era	1	581

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
estilo	1	#N/D
eu	2	561
grande	1	258
inesperado	1	#N/D
Lembrei-me	1	#N/D
lhe	1	421
logo	1	87
mansas	1	#N/D
marcha	1	1
me	1	396
meu	1	333
muito	1	881
nadar	2	18
nas	1	263
Nilo	3	#N/D
no	2	1939
nunca	1	108
O	3	15442

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
outra	1	75
para	1	2323
partiu	1	17
perguntar	1	14
que	1	6298
rabiar	1	#N/D
rabo	1	12
rapaz	1	74
rio	3	82
Sabes	1	74
sei	1	98
sonhara	1	#N/D
sozinho	1	44
tranquilo	1	4
trincar	1	1
um	2	2891
vez	1	232

Texto 10

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	15	14923
à	1	1059
Abanou-o	1	#N/D
abraçou-o	1	#N/D
Acabo	1	1
acendeu	1	3
Acordei-te	1	#N/D
acordou	2	34
acreditar	1	6
aflição	1	8
agora	1	196
agradado	1	#N/D
Alguém	1	56
alto	1	86
ao	1	983
assustada	1	6
avô	5	112
azul	2	157
bicicleta	2	31
bruços	1	#N/D
cabeceira	1	1
cama	1	62
cara	1	40
chamar	1	22
chamei	1	#N/D
com	2	3529
começou	1	70
como	2	1031
confortável	1	4
conheci	1	5

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
Conta	2	108
contar	3	82
contar-te	1	#N/D
criança	1	54
Custa	1	11
da	4	2204
Dava-me	1	#N/D
de	7	8435
deitado	1	9
depois	1	288
Desculpa	1	7
dia	1	579
disse	3	204
dizer	1	82
do	2	2912
dormia	1	10
dormir	1	56
e	7	9240
é	2	2487
ela	1	275
ele	4	294
enquanto	1	53
era	1	581
és	2	61
espera	1	34
esqueceste	1	3
esse	1	63
está	1	533
estava	2	259
ficou	1	212

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
filho	1	30
foi	3	377
força	1	29
fotografia	2	28
fui	1	36
gemer	1	1
gemia	1	2
Gostava	1	75
havia	1	101
história	2	268
histórias	1	161
Já	1	466
jeito	1	12
João	5	#N/D
lado	1	112
lançou-se	1	#N/D
lembras	1	2
Liberdade	1	16
luz	1	102
mais	1	860
mas	1	518
me	1	396
meio	2	188
mesinha	1	3
Mesmo	1	248
meu	1	333
Morreu	1	4
murmurou	1	#N/D
Não	3	1669
nariz	1	47
nem	1	145
Nesta	1	112
no	1	1939
noite	2	193
novo	1	142
numa	2	176
nunca	1	108
O	20	15442
olhou	1	20

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
ou	1	888
outro	1	114
ouvi	1	3
ouvir	1	88
Pai	14	247
para	2	2323
passa	1	67
pelo	1	167
pena	1	33
perguntou	1	36
posição	1	10
pôs-se	1	#N/D
preocupado	1	3
quando	1	596
quarto	1	62
que	2	6298
rapaz	2	74
repente	1	27
se	1	2210
sequer	1	#N/D
sobre	1	613
sobressaltado	1	#N/D
sonhar	1	23
sonho	1	32
também	2	234
te	2	358
tem	1	668
tempo	2	427
tenho	1	161
ter	2	213
teu	1	250
torceu	1	#N/D
tu	3	201
Um	2	2891
uma	2	2047
verdade	1	44
visto	1	24
Vou	1	216

Texto 11

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	2	14923
abre	1	21
ajuda	1	78
altos	1	10
amanha	1	#N/D
animal	3	98
Apesar	1	11
arado	1	1
arroz	1	12

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
arrozal	1	#N/D
arrozeiro	1	#N/D
as	2	4308
asiático	1	#N/D
asiáticos	1	#N/D
até	1	273
búfalo	5	2
caminha	1	12
carroça	1	3

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
caules	4	5
chifres	1	#N/D
cima	1	91
colocados	1	4
com	2	3529
comem	1	15
conduzi-lo	1	#N/D
corpulento	1	#N/D
cortados	1	1
crescem	1	18
criança	1	54
cultivar	1	1
de	1	8435
deles	1	30
depois	2	288
Destas	1	12
do	1	2912
dos	1	830
durante	1	76
e	3	9240
é	3	2487
espalhados	1	#N/D
estão	1	214
este	1	156
faz	1	428
forte	1	42
geralmente	1	2
grandes	1	89
grãos	3	12
maduros	1	3
manso	1	5
na	1	1498

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
nascem	1	17
no	1	1939
nos	1	533
numa	1	176
o	7	15442
onde	1	555
os	6	3809
pessoas	1	214
plantadas	1	#N/D
podendo	1	#N/D
por	2	840
puxa	1	6
puxada	1	#N/D
quais	1	72
Quando	2	596
Que	6	6298
regos	1	#N/D
são	3	652
se	1	2210
segurança	1	55
sementes	2	20
seu	1	270
solo	1	4
soltem	1	#N/D
tamanho	1	37
terra	1	179
toda	1	91
trabalho	1	241
um	5	2891
uma	1	2047
utensílio	1	#N/D

Texto 12

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	9	14923
aborrecimentos	1	#N/D
aconselha	1	#N/D
acontece	1	36
agasalhar	1	3
Agora	1	196
amanhã	1	34
ao	2	983
aos	1	199
aparece	1	10
aparecer	2	6
apenas	1	48
aproximar-se	1	#N/D
arrepiar	1	#N/D
as	1	4308
até	1	273

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
atrás	1	37
bom	1	163
brancos	1	15
brigas	1	#N/D
brilhantes	2	11
cabeça	3	74
cabelos	1	23
cada	1	763
cama	1	62
carrancudas	1	#N/D
chamado	3	15
cobriu-se	1	#N/D
com	5	3529
como	2	1031
contar	2	82
costume	1	11

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{abs})
da	2	2204
dá	1	121
daquelas	1	1
de	14	8435
debaixo	2	35
decidiram	1	5
deixam	1	3
deixaram-no	1	#N/D
depois	1	288
descansados	1	#N/D
destes	1	16
dia	3	579
do	3	2912
dois	6	304
dona	1	24
dormir	4	56
dormiu	1	2
e	14	9240
é	5	2487
ele	1	294
em	1	1447
enfeita	1	4
enroscados	1	#N/D
está	1	533
esta:	1	#N/D
estavam	1	56
estrelas	2	39
fantasias	1	3
fantasmas	1	5
faz	1	428
feio	1	4
felizes	1	33
festa	1	116
filhos	2	23
Fingiram	1	#N/D
frio	1	140
Gosta	3	49
gostam	1	26
hábito	1	5
histórias	2	161
irmãos	2	37
irritante	1	#N/D
isso	1	113
lado	1	112
lençóis	1	#N/D
lhes	1	48
mãe	1	255
mal-encarado	1	#N/D
manhã	1	100
manto	3	5
Mas	1	518
mascarados	1	4
meio	1	188
meses	1	88
meter-lhe	1	#N/D
muito	2	881
muitos	1	71

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{abs})
na	3	1498
nada	1	102
não	1	1669
negro	1	20
nem	1	145
Nesse	1	13
noite	4	193
nome	1	449
nuvens	1	43
O	13	15442
Ora	1	46
os	7	3809
outras	1	191
outro	1	114
para	1	2323
partida	1	39
passou	1	55
pé	1	85
pelo	1	167
Pesadelo	2	4
por	2	840
pôr	1	44
porque	2	289
porquê	1	235
pregar	1	16
pregaram	1	2
preparava	1	1
primo	3	4
principal	1	15
quando	3	596
que	8	6298
quem	1	495
razão	1	83
razões	1	9
Sabem	1	26
saltaram	1	9
se	1	2210
sem	2	194
senhora	1	39
seu	2	270
Sonho	5	32
Sono	5	40
suas	1	104
susto	1	20
tantas	1	23
tem	3	668
têm	2	277
tempo	1	427
todos	1	398
trabalho	1	241
tratem	1	4
tremendo	1	2
trémulos	1	#N/D
um	5	2891
uma	3	2047
umas	1	57
vamos	1	131

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
veludo	1	2

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
vezes	1	115

Texto 13

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	19	14923
acendeu	1	3
aconteceu	1	82
ali	1	86
alta	1	44
amiga	1	40
amigas	1	27
Anda	1	50
ao	5	983
aos	1	199
apanhou-o	1	#N/D
aparelhos	1	2
apertar	1	10
apontava	1	#N/D
as	8	4308
atrasados	1	#N/D
aula	1	40
avós	1	27
banco	1	28
barafustava	1	#N/D
bolas	1	53
bom	1	163
botão	6	10
brancas	1	15
branco	1	59
brilhava	1	1
cabeça	1	74
cadeira	1	28
cadernos	1	8
caiu	1	54
calma	1	9
carpete	1	2
carregam	1	#N/D
carteiras	1	2
casa	2	454
casaco	3	16
casas	1	44
castigo	1	2
causa	1	10
chamado	1	15
Chamava	1	33
chão	2	83
chegamos	1	3
cheia	1	34
cinzento	1	13
clique	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
com	9	3529
comboio	1	61
como	1	1031
consultório	1	4
contrário	1	89
copiavam	1	#N/D
correr	1	59
corria	1	8
cuidado	1	78
da	5	2204
de	13	8435
debaixo	1	35
dela	1	34
delas	1	32
dentro	1	157
depois	2	288
desenhando	1	2
Despacha-te	1	#N/D
diabo	1	2
dias	1	268
dizia-lhe	1	#N/D
do	7	2912
dos	2	830
dourado	1	16
Duas	1	260
e	13	9240
é	2	2487
Ela	1	275
elas	1	66
elevador	1	2
Em	1	1447
encolher	1	#N/D
encolhia	1	1
encosto	1	#N/D
então	2	120
entradas	1	#N/D
entrar	1	48
Era	2	581
és	2	61
escola	3	535
escondiam	1	#N/D
esperar	1	10
esta	1	149
Estás	2	37
estava	2	259
examinava	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
exclamou	1	4
existem	1	39
falava	1	16
faziam	1	22
feito	1	32
férias	1	171
fim	1	86
florida	1	4
fora	1	107
formigas	4	20
formigueiros	1	#N/D
fundo	1	51
gatas	2	1
gente	2	65
giz	1	4
havia	1	101
histórias	1	161
Hoje	2	115
i	1	#N/D
ia	1	69
lam	1	23
insistia	1	1
insistiu	1	#N/D
inventar	1	17
irmão	2	55
irritada	1	1
is	1	#N/D
já	1	466
jardim	1	165
Justamente	1	2
lá	1	242
lágrimas	1	10
lápiz	1	77
letra	1	107
letras	2	155
luz	1	102
luzes	1	3
má	1	13
mãe	1	255
mais	1	860
malas	1	4
mandaram-nos	1	#N/D
mania	1	7
mão	1	80
Marta	2	#N/D
médico	2	49
meio	2	188
meninos	1	270
mentiroso	1	3
metropolitano	1	#N/D
migalhas	1	3
minhas	1	35
muitas	1	122
muito	1	881
Na	2	1498
nada	2	102
Não	10	1669

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
Natal	1	302
No	3	1939
noite	1	193
nome	1	449
novo	2	142
num	1	181
numa	2	176
nuvem	1	85
o	30	15442
óculos	1	24
olha	5	44
olhava	1	7
ombros	2	6
Onde	1	555
os	7	3809
ou	1	888
outros	1	260
pai	4	247
pão	1	58
papel	1	106
para	8	2323
parecem	1	15
Parecia	1	45
partiram	1	8
pau	1	13
pelo	1	167
pensava	1	27
percorria	1	2
perder	1	14
perguntava	1	9
perna	1	11
pernas	2	30
pés	1	66
pior	1	11
pisar	2	4
Pisaste	1	#N/D
pisei	1	#N/D
ponteiro	1	12
ponto	1	56
por	1	840
Porque	2	289
Porto	1	70
Poucos	1	7
pousou-lho	1	#N/D
pretas	1	19
preto	1	37
procurava	4	3
professora	3	94
puseste	1	3
quadro	4	174
Quando	1	596
Quantas	1	89
que	9	6298
recreio	1	36
regressaram	1	1
risquinhos	1	#N/D
Rita	15	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
sabes	2	74
sair	1	52
sala	2	112
seguir	1	38
semana	1	50
senhora	1	39
sentava-se	1	#N/D
surpresa	1	29
também	1	234
tapei	1	1
táxi	1	13
Tem	4	668
tens	1	92
teu	2	250
teve	1	71
tinha	4	334
toda	1	91

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
tornava	1	2
tristes	1	14
tua	1	296
túnel	1	#N/D
um	4	2891
uma	4	2047
Uns	2	101
vais	1	75
Vamos	1	131
vejo	1	17
ver	1	199
vês	1	84
véspera	1	7
vi	1	41
vidrinhos	1	#N/D
voltava	1	#N/D
vou	1	216

Texto 14

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	2	14923
à	2	1059
abertas	1	3
acrescentavas	1	#N/D
anos	1	267
aos	1	199
areia	1	52
azul	1	157
bandos	1	3
cabeça	1	74
cartão	1	22
casa	1	454
com	1	3529
crescer	1	48
cresceu	1	11
da	1	2204
de	5	8435
dei	1	11
dentro	1	157
Depois	3	288
desenho	1	130
dia	1	579
dos	1	830
e	1	9240
ele	1	294
escrever	1	145
esvoaçando	1	#N/D
Eu	2	561
ficou-me	1	#N/D
Filho	1	30

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
flor	1	152
foste	1	8
grão	1	5
indefeso	1	#N/D
já	2	466
lindas	1	19
mas	1	518
mês	1	102
meus	1	128
muitas	1	122
não	1	1669
No	2	1939
outras	1	191
pai	2	247
palavra	2	302
palavras	1	1329
Para	1	2323
parabéns	1	14
pássaro	1	34
por	1	840
pouco	1	160
Primeiro	1	143
Quando	1	596
que	2	6298
romã	1	1
sabes	2	74
sabia	1	52
saía	1	7
sei	1	98
semente	1	14

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
sentir	1	26
silabas	1	107
só	1	292
Tantas	1	23
tão	1	244
te	1	358

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
tempo	1	427
ti	1	71
tinta	1	19
Tu	1	201
um	1	2891
Viagem	1	27

Texto 15

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	3	14923
Ai	1	55
andar	1	90
ao	1	983
As	1	4308
asas	2	77
atiras	1	#N/D
cadeira	2	28
cama	1	62
chão	1	83
cheias	1	11
coces	1	#N/D
comichão	1	#N/D
comprar	1	47
costas	1	25
da	1	2204
de	1	8435
Decerto	1	1
descalça	1	#N/D
desta	1	48
ela	2	275
Estão	1	214
Hei-de	1	#N/D
irá	1	13
me	1	396

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
minha	2	232
não	1	1669
noite	1	193
Ó	1	152
Onde	1	555
os	1	3809
panela	2	3
Para	1	2323
parar	1	26
pés	1	66
pode	1	141
Por	1	840
Que	1	6298
reclama	1	#N/D
rica	1	2
sapatos	1	56
Se	2	2210
sempre	1	247
sopinha	1	#N/D
te	1	358
tem	2	668
Toda	1	91
uns	1	101
voar	1	87

Texto 16

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	2	14923
acreditar	1	6
acrescentar	1	1
alegrar	1	5
alguém	1	56
amarelo	1	39
assim	1	153
até	1	273

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
avaliar	1	5
bem	1	420
bonitas	1	24
Branco	1	59
chegar	1	85
cheirar	1	10
com	1	3529
cor	4	265

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
cores	2	218
crescida	1	6
de	5	8435
decidir	1	5
dia	1	579
e	3	9240
é	1	2487
encantar	1	31
então	1	120
estará	1	6
estou	1	82
faz	1	428
ficar	1	61
for	1	35
gostar	1	9
há-de	2	#N/D
hei-de	1	#N/D
inventar	1	17
lilás	1	7
mais	1	860
não	1	1669
o	3	15442
ou	3	888

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
outras	1	191
Para	1	2323
pela	1	197
pele	1	40
pensar	1	64
perfume	1	8
pode	1	141
preferir	1	#N/D
preto	1	37
Quando	1	596
que	4	6298
Quem	1	495
rosa	1	86
são	1	652
se	3	2210
só	1	292
tanto	1	64
tem	2	668
tudo	1	207
um	1	2891
valor	1	51
verde	1	194
vermelho	1	96

Texto 17

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	4	14923
Agora	1	196
agulhas	1	3
Alfredo	1	#N/D
avó	2	96
bebé	1	32
bola	1	76
canário	1	1
capa	1	34
carapuço	1	#N/D
casaco	1	16
chapéu	1	45
começou	1	70
de	2	8435
Depois	1	288
dias	2	268
dormir	1	56
e	2	9240
ela	2	275
fazer	3	448
fez	6	168
frios	1	3
futebol	1	17
gato	1	107

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
gosta	1	49
Já	4	466
lã	1	18
Leonor	2	#N/D
Luísa	1	#N/D
luvas	1	20
malha	1	#N/D
muito	1	881
na	1	1498
nas	1	263
netos	1	4
o	5	15442
os	3	3809
papagaio	1	12
para	11	2323
pega	1	11
primo	1	4
sapatetas	1	#N/D
sapatos	1	56
tia	1	11
Todos	1	398
um	3	2891
uma	2	2047
umas	1	57

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
uns	1	101

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
vai	1	263

Texto 18

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	2	14923
ao	1	983
apagava	1	2
aranha	1	32
assim	1	153
assustou-se	1	#N/D
cães	1	23
caiu	1	54
chegou	1	125
coragem	1	9
das	2	875
de	3	8435
descaradas	1	#N/D
do	2	2912
dos	1	830
duas	1	260
e	4	9240
É	2	2487
encheu-se	1	#N/D
enervava	1	#N/D
Era	2	581
escadas	1	10
filho	2	30
gritava	1	4
História	1	268
lado	1	112
luz	1	102
mas	1	518
medo	3	71

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
medroso	1	4
meninas	1	77
menino	1	381
muito	1	881
o	3	15442
pai	3	247
parede	1	25
paredes	2	4
pela	1	197
pelas	2	56
pensava	1	27
porque	1	289
quando	2	596
que	4	6298
repente	1	27
se	2	2210
seu	1	270
soltos	1	1
subia	1	4
subir	1	21
subiu	1	11
também	1	234
Ter	1	213
teto	1	#N/D
tinha	3	334
um	2	2891
uma	2	2047
vez	1	232
viu	1	91

Texto 19

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	4	14923
à	1	1059
ainda	1	162
algumas	1	166
alternadamente	1	2
ao	2	983
cérebro	1	2
certeza	1	23

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
cientistas	1	#N/D
como	1	1031
consumindo	1	#N/D
contrário	1	89
de	5	8435
definitiva	1	4
deram	1	21
despertar	1	3

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
dorme	1	23
dormimos	1	2
dormir	2	56
e	1	9240
é	4	2487
em	1	1447
energia	1	18
esta	1	149
estamos	1	38
fase	1	#N/D
horas	1	152
impossível	1	5
leve	1	29
mas	1	518
menos	1	55
não	1	1669
necessidade	2	14
nos	1	533
nunca	1	108
o	3	15442
organismo	1	#N/D
Os	1	3809
outra	1	75

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
passamos	1	2
passar	1	79
pelo	1	167
pergunta	1	52
permite	1	11
permitindo	1	2
Por	2	840
profundo	1	2
qual	1	299
Quando	1	596
que	5	6298
recarregar-se	1	#N/D
regulada	1	#N/D
resistir	1	2
resposta	1	97
sabe-se	1	#N/D
sonhamos	1	1
sono	4	40
tal	1	17
uma	3	2047
várias	1	42
vezes	2	115

Texto 20

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	10	14923
acordou	1	34
Agora	1	196
ali	1	86
aos	1	199
apanhar	2	20
Apenas	1	48
aquele	1	47
árvore	1	141
as	1	4308
assustou-se	1	#N/D
bateu	1	16
berrou	2	2
bico	1	44
buraco	2	11
cada	1	763
caiu	1	54
chão	1	83
cimo	2	3
coisa	1	64
como	2	1031
conseguiu	1	34
correr	2	59

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
da	3	2204
de	4	8435
descer	1	10
e	6	9240
embora	1	24
então	2	120
Era	1	581
escada	1	5
escadas	1	10
esquilo	2	14
estava	1	259
feliz	1	66
ficou	1	212
foi	2	377
foi-se	1	#N/D
fugiu	1	14
História	1	268
já	2	466
mais	1	860
mas	5	518
medo	1	71
mocho	1	15
na	1	1498

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
não	4	1669
negro	1	20
Nisto	1	3
no	3	1939
novo	1	142
o	7	15442
para	1	2323
pássaro	6	34
pelo	1	167
pestanejou	1	#N/D
pó	1	19
Pôs-se	1	#N/D
pousar	1	2
que	3	6298
queria	1	124
Quis	1	30
raposa	3	50
Raposinha	4	#N/D
sabia	2	52
Sacudiu	1	2
Salta	2	17

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
saltar	1	23
sentia-se	1	#N/D
sorratamente	1	4
sozinha	1	30
subiu	1	11
tinha	1	334
Torre	3	13
trambolhões	1	1
uivar	1	2
uivava	1	1
um	4	2891
uma	4	2047
única	1	7
ver	1	199
vez	2	232
viu	1	91
Voa	2	49
voar	1	87
vontade	1	18
voou	1	20

Texto 21

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	7	14923
À	2	1059
agora	1	196
água	1	294
ainda	1	162
alegria	1	98
alguns	1	154
analisaram	1	#N/D
Andava	1	35
aparelhos	1	2
armazém	2	1
as	4	4308
atendido	1	#N/D
bate	1	25
batia	1	1
brincar	2	161
cálculos	2	6
cansado	1	31
canto	1	21
carapaça	1	1
chaves	1	1
chegaram	1	21
chora	2	11
chorar	1	32
coisa	1	64
colocassem	1	#N/D
com	1	3529
como	1	1031

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
companhia	1	14
complicadas	1	#N/D
conclusão	1	11
contas	1	10
Coração	3	65
costumava	1	3
costumavam	1	5
crianças	2	134
da	2	2204
davam-lhe	1	#N/D
de	18	8435
deitarem	1	#N/D
Deixou	1	38
dentro	1	157
depois	1	288
dia	1	579
dias	1	268
díficeis	1	6
do	3	2912
donos	1	1
durante	1	76
e	14	9240
é	2	2487
ecrãs	1	#N/D
ele	3	294
em	1	1447
emaranhados	1	#N/D
ensaio	1	#N/D

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
equações	1	#N/D
eram	1	110
escorriam	1	#N/D
escuro	1	21
esquisitos	1	#N/D
estava	1	259
fábrica	2	2
falhar	1	#N/D
farto	1	6
fazer	2	448
fechavam-no	1	#N/D
feito	2	32
ficou	1	212
fim	1	86
final	1	85
fios	1	11
foi	1	377
galope	1	5
gotas	2	25
grande	1	258
guardá-lo	1	#N/D
havia	2	101
Hoje	1	115
Imobilizado	1	#N/D
instruções	1	17
inventores	1	#N/D
já	2	466
jardim	1	165
juntaram-se	1	#N/D
lágrimas	1	10
lata	1	10
mais	1	860
manhã	1	100
matemáticas	1	#N/D
meio	1	188
mesma	1	97
metal	1	9
minérios	1	#N/D
muito	1	881
Na	2	1498
não	4	1669
nem	1	145
ninguém	1	107
no	1	1939
noite	2	193
num	2	181
números	1	350
nunca	1	108
o	9	15442
onde	4	555
operações	1	113
os	4	3809
outras	1	191
outros	2	260
ouviu	1	36
para	5	2323
parafusos	1	7

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
pássaros	1	56
pedido	1	10
pediram	1	5
peito	1	6
pela	1	197
podia	1	27
por	3	840
porcas	1	1
presta	1	8
prestar	1	9
provetas	1	#N/D
Quatro	5	227
que	11	6298
quem	1	495
raros	1	#N/D
rigorosas	1	#N/D
Robô	5	2
rodeado	1	1
sabia	1	52
São	1	652
seguinte	1	90
sempre	2	247
sentença	1	#N/D
sentido	1	95
sentiu	2	24
sequer	1	#N/D
serviam	1	2
sete	1	133
seu	1	270
seus	1	167
sítios	1	25
sobre	1	613
sua	1	261
suas	1	104
sucata	2	#N/D
tarefas	1	14
técnicos	1	#N/D
Temos	1	40
ter	3	213
tinha	2	334
todas	1	162
trabalhava	1	4
transportado	1	#N/D
triste	2	65
tubos	1	1
Um	4	2891
uma	1	2047
uns	1	101
vender	1	2
vez	1	232
Virgula	5	4
viviam	1	12
vizinhança	1	8
Zé	5	#N/D

Texto 22

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	2	14923
amarga	1	#N/D
ao	1	983
aos	1	199
Asteca	1	#N/D
bebida	2	3
cacaueiro	1	#N/D
CHOCOLATE	5	34
comemos	1	4
Cortés	1	#N/D
DE	2	8435
deu	2	106
do	2	2912
dos	1	830
e	1	9240
em	1	1447
energia	1	18
espanhol	1	#N/D
Essa	1	49
Europa	1	#N/D
fazia	1	50
feijões	1	1

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
foi	1	377
Hernando	1	#N/D
hoje	1	115
invadiu	1	#N/D
levada	1	2
lhes	1	48
México	2	#N/D
muita	1	108
O	5	15442
ONDE	1	555
origem	1	35
para	1	2323
partir	1	103
povo	1	7
Quando	1	596
que	2	6298
serviram	1	#N/D
seus	1	167
soldados	1	3
uma	1	2047
veio	1	45
VEM	1	66

Texto 23

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
abusa	1	#N/D
acreditem	1	#N/D
alguém	1	56
América	1	#N/D
aquela	1	48
ave	2	11
bem	1	420
como	1	1031
da	1	2204
de	1	8435
do	1	2912
dois	1	304
e	1	9240
é	5	2487
Ema	1	#N/D
Este	1	156
fama	1	#N/D
fizer	1	3
merece	1	4
na	1	1498

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
NANDU	2	#N/D
não	2	1669
nome	1	449
nomes	1	250
o	3	15442
para	1	2323
pena	1	33
poema	1	82
pouco	1	160
que	5	6298
raro	1	5
se	1	2210
Sul	1	5
também	1	234
tão	1	244
um	1	2891
uma	3	2047
usa	1	18
vista	1	10

Texto 24

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
água	1	294
Alguns	1	154
ANIMAIS	3	299
animal	2	98
cães	1	23
casa	2	454
cavalos	1	9
com	1	3529
comida	1	32
como	2	1031
Cuidar	1	3
dá	1	121
DE	10	8435
dentro	1	157
dormir	1	56
e	4	9240
ele	1	294
ESTIMAÇÃO	4	6
exercício	1	41
fazer	1	448
gatos	1	20
maiores	1	15
Muitas	1	122

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
O	1	15442
os	4	3809
para	1	2323
peessoas	1	214
precisa	1	20
precisam	1	22
própria	1	14
quente	1	59
regularidade	1	#N/D
se	1	2210
seco	1	6
sempre	1	247
sítio	1	24
suficientes	1	#N/D
tem	2	668
têm	1	277
Tens	1	92
teu	1	250
trabalho	1	241
um	2	2891
uma	1	2047
verificar	1	8
vivem	1	86

Texto 25

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	2	14923
acreditar	1	6
acrescentar	1	1
alegrar	1	5
alguém	1	56
amarelo	1	39
assim	1	153
até	1	273
avaliar	1	5
bem	1	420
bonitas	1	24
Branco	1	59
chegar	1	85
cheirar	1	10
com	1	3529
COR	4	265
cores	2	218
crescida	1	6
de	5	8435
decidir	1	5
dia	1	579
e	3	9240
é	1	2487

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
encantar	1	31
então	1	120
estará	1	6
estou	1	82
faz	1	428
ficar	1	61
for	1	35
gostar	1	9
há-de	2	#N/D
hei-de	1	#N/D
inventar	1	17
lilás	1	7
mais	1	860
não	1	1669
o	3	15442
ou	3	888
outras	1	191
Para	1	2323
pela	1	197
pele	1	40
pensar	1	64
perfume	1	8
pode	1	141

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
preferir	1	#N/D
preto	1	37
Quando	1	596
QUE	4	6298
Quem	1	495
rosa	1	86
são	1	652
SE	3	2210

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
só	1	292
tanto	1	64
TEM	2	668
tudo	1	207
um	1	2891
valor	1	51
verde	1	194
vermelho	1	96

Texto 26

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	4	14923
Agora	1	196
agulhas	1	3
Alfredo	1	#N/D
AVÓ	2	96
bebé	1	32
bola	1	76
canário	1	1
capa	1	34
carapuço	1	#N/D
casaco	1	16
chapéu	1	45
começou	1	70
de	2	8435
Depois	1	288
dias	2	268
dormir	1	56
e	2	9240
ela	2	275
fazer	3	448
fez	6	168
frios	1	3
futebol	1	17
gato	1	107
gosta	1	49

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
Já	4	466
lã	1	18
LEONOR	2	#N/D
Luísa	1	#N/D
luvas	1	20
malha	1	#N/D
muito	1	881
na	1	1498
nas	1	263
netos	1	4
o	5	15442
os	3	3809
papagaio	1	12
para	11	2323
pega	1	11
primo	1	4
sapatetas	1	#N/D
sapatos	1	56
tia	1	11
Todos	1	398
um	3	2891
uma	2	2047
umas	1	57
uns	1	101
vai	1	263

Texto 27

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	11	14923
abrigaram-se	1	#N/D
água	1	294
ainda	2	162
alegre	1	30
alto	1	86

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
As	2	4308
Até	1	273
avô	3	112
baixo	1	54
caía	1	2
caiu	1	54

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
camião	1	3
casaco	1	16
chapéu	2	45
chover	1	12
chuva	2	142
cima	1	91
com	3	3529
começaram	1	26
começou	3	70
como	2	1031
completo	1	480
conseguiu	1	34
contra	1	15
DE	6	8435
Depois	1	288
dia	1	579
DO	4	2912
E	4	9240
em	1	1447
encheu	1	12
enquanto	1	53
Então	1	120
Era	1	581
estavam	1	56
ficava	1	31
ficou	1	212
força	1	29
gente	1	65
guarda-chuva	1	26
HISTÓRIA	1	268
isso	1	113
lama	1	2
levavam	1	3
mais	3	860
mas	2	518
MENINO	8	381
molhado	1	5
muita	1	108

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
NÃO	3	1669
nem	1	145
ninguém	1	107
novo	1	142
num	2	181
o	9	15442
onde	1	555
para	1	2323
parada	1	#N/D
PARAVA	2	1
passeava	1	4
passou	1	55
pessoas	3	214
por	2	840
portal	1	1
prato	1	11
prestes	1	4
protestar	1	2
protestavam	1	#N/D
quando	1	596
QUE	3	6298
resmungar	1	1
ria	1	12
RIR	5	24
riu-se	1	#N/D
salpicou	1	#N/D
se	4	2210
só	1	292
sopa	1	47
sujo	1	5
também	1	234
tão	1	244
telhado	1	28
toda	2	91
todos	1	398
um	3	2891
uma	1	2047
vez	1	232

Texto 28

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
A	10	14923
acordou	1	34
Agora	1	196
ali	1	86
aos	1	199
apanhar	2	20
Apenas	1	48
aquele	1	47
árvore	1	141
as	1	4308

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
assustou-se	1	#N/D
bateu	1	16
berrou	2	2
bico	1	44
buraco	2	11
cada	1	763
caiu	1	54
chão	1	83
cimo	2	3
coisa	1	64

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
como	2	1031
conseguiu	1	34
correr	2	59
DA	3	2204
de	4	8435
descer	1	10
e	6	9240
embora	1	24
então	2	120
Era	1	581
escada	1	5
escadas	1	10
esquilo	2	14
estava	1	259
feliz	1	66
ficou	1	212
foi	2	377
foi-se	1	#N/D
fugiu	1	14
HISTÓRIA	1	268
já	2	466
mais	1	860
mas	5	518
medo	1	71
mocho	1	15
NA	1	1498
não	4	1669
negro	1	20
Nisto	1	3
no	3	1939
novo	1	142
o	7	15442
para	1	2323
pássaro	6	34

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
pelo	1	167
pestanejou	1	#N/D
pó	1	19
Pôs-se	1	#N/D
pousar	1	2
que	3	6298
queria	1	124
Quis	1	30
raposa	3	50
RAPOSINHA	4	#N/D
sabia	2	52
Sacudiu	1	2
Salta	2	17
saltar	1	23
sentia-se	1	#N/D
sorrateiramente	1	4
sozinha	1	30
subiu	1	11
tinha	1	334
TORRE	3	13
trambolhões	1	1
uivar	1	2
uivava	1	1
um	4	2891
uma	4	2047
única	1	7
ver	1	199
vez	2	232
viu	1	91
Voa	2	49
voar	1	87
vontade	1	18
voou	1	20

Texto 29

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
a	4	14923
À	1	1059
água	1	294
ainda	1	162
alguns	1	154
analisaram	1	#N/D
Andava	1	35
aparelhos	1	2
armazém	1	1
as	3	4308
brincar	1	161
cálculos	2	6
cansado	1	31
carapaça	1	1
chaves	1	1

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
chegaram	1	21
chora	1	11
chorar	1	32
coisa	1	64
com	1	3529
companhia	1	14
complicadas	1	#N/D
conclusão	1	11
contas	1	10
CORAÇÃO	1	65
da	1	2204
davam-lhe	1	#N/D
DE	11	8435
depois	1	288
dia	1	579

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
dias	1	268
difíceis	1	6
donos	1	1
durante	1	76
e	10	9240
é	1	2487
ecrãs	1	#N/D
ele	3	294
ensaio	1	#N/D
equações	1	#N/D
eram	1	110
escorriam	1	#N/D
escuro	1	21
esquisitos	1	#N/D
estava	1	259
fábrica	1	2
falhar	1	#N/D
farto	1	6
fazer	2	448
fechavam-no	1	#N/D
feito	1	32
ficou	1	212
fim	1	86
gotas	2	25
instruções	1	17
inventores	1	#N/D
já	1	466
lágrimas	1	10
lata	1	10
mais	1	860
manhã	1	100
matemáticas	1	#N/D
mesma	1	97
minérios	1	#N/D
muito	1	881
Na	1	1498
não	3	1669
nem	1	145
ninguém	1	107
noite	1	193
num	1	181
números	1	350
o	3	15442
onde	2	555
operações	1	113
os	4	3809
outras	1	191
outros	2	260
para	4	2323
parafusos	1	7
pela	1	197
podia	1	27
por	3	840
porcas	1	1
presta	1	8
provetas	1	#N/D
Quatro	2	227

Palavra	Freq no Texto	FrequencyAbs (F_{Abs})
que	6	6298
quem	1	495
raros	1	#N/D
rigorosas	1	#N/D
ROBÔ	5	2
sabia	1	52
São	1	652
seguinte	1	90
sempre	1	247
sentiu	1	24
sequer	1	#N/D
serviam	1	2
sete	1	133
seus	1	167
sítios	1	25
sobre	1	613
sua	1	261
suas	1	104
tarefas	1	14
técnicos	1	#N/D
ter	3	213
tinha	2	334
todas	1	162
trabalhava	1	4
transportado	1	#N/D
triste	2	65
tubos	1	1
Um	3	2891
uma	1	2047
uns	1	101
Virgula	2	4
Zé	2	#N/D

ANEXO IV. Fotografias dos fantoches da *Família Compreensão*



Durval Inferencial



Conceição Reorganização



Francisca Crítica



Juvenal Literal



Gustavo Significado



Vicente Inteligente



Glória Memória

ANEXO V. Descrição da aplicação do programa

1ª Sequência didática

Na primeira sequência didática procedeu-se à apresentação da *Família Compreensão*, sendo explicado às crianças que esta família era constituída por sete membros (personagens) que os iriam ajudar a usar as estratégias mais adequadas para compreender os textos lidos ou ouvidos. Esclareceu-se que as personagens da *Família Compreensão* iriam ajudar a analisar as perguntas, de forma a que as respostas que dessem fossem corretas e completas. Isto é, iriam dar pistas sobre os passos necessários para perceberem os textos, sobre os melhores caminhos para chegarem às respostas e para apresentar respostas completas e corretas.

Explicou-se ainda que estas personagens, sendo uma família, funcionam em equipa. Todas se ajudam e desempenham papéis importantes. Como foi referido no capítulo III, foi construído um fantoche para cada personagem e foi através deles que a professora (investigadora) apresentou cada uma delas, utilizando vozes diferenciadas. À medida que foram apresentadas as personagens, as crianças foram comentando.

Quando o Vicente Inteligente foi apresentado ouviram-se comentários como: *“Ele é inteligente e deve ser mesmo curioso”, “Ele tem um ponto de interrogação na camisola, porque ele quer saber tudo e está sempre a fazer perguntas”, “Que curioso!”*.

A segunda personagem a ser apresentada foi o Juvenal Literal. Ao ouvir o início da apresentação “O meu nome é Juvenal Literal”, uma criança interrompeu, perguntando *“O que significa literal? “Eu não sei o que é literal!”*, tendo sido explicado o seu significado.

De seguida passou-se à apresentação do Durval Inferencial, ouvindo-se comentários *“Adorava ser ele, porque ele é um detetive e quer descobrir coisas minúsculas”, “É por isso que tem uma lupa grande nas mãos”, “O Durval está mesmo muito, muito fixe”*.

Quando se deu início à apresentação do Gustavo Significado, começando por dizer *“Olá o meu nome é Gustavo Significado”*, uma criança interrompeu, exclamando: *“Ele também é um curioso, quer saber o significado de tudo e de todas as palavras desconhecidas! Por isso tem um dicionário nas mãos*. Reforçou-se a sagacidade da criança por ter antecipado a função do Gustavo e deu-se continuidade à apresentação.

Procedeu-se à apresentação da Conceição Reorganização e da Francisca Crítica.

As crianças consideraram que as personagens eram “lindas”, tendo perguntado onde tinham sido comprados os fantoches. Foi esclarecido que os fantoches da Família Compreensão não tinham sido comprados, mas construídos para serem usados com e por eles.

Esta adesão inicial despertou a curiosidade para a segunda etapa, isto é, para perceberem como elas iriam atuar aquando da leitura dos textos, no sentido de os ajudar a ser leitores “estratégicos”. As crianças mostraram necessidade de se apropriarem das diferentes personagens, identificando-as e usando-as para recordar algumas das suas características. Algumas crianças revelaram dificuldades na articulação oral dos nomes das personagens.

De seguida foi distribuído o texto “*O pastor ambicioso*”. A leitura foi efetuada pela própria investigadora. Depois desta leitura procedeu-se a uma segunda leitura, assumindo a investigadora o papel de narradora e uma criança o papel de ladrão. As perguntas relativas ao texto lido foram analisadas com recurso às diferentes personagens, de acordo com o guião apresentado no capítulo III.

No final da sequência didática foram lembrados os nomes de cada uma das personagens da *Família Compreensão* e foram também afixadas na sala as suas imagens e respetiva caracterização. As crianças pediram para manusear os fantoches.

Algumas crianças registaram dificuldades em identificar de imediato as personagens, contudo não foram introduzidas alterações no guião elaborado para esta sessão.

As crianças demonstraram alegria e entusiasmo pelas personagens da *Família Compreensão* e revelaram enorme interesse em saber quando voltariam a realizar diferentes tarefas e manusear os fantoches.

2ª Sequência didática

Com a chegada da investigadora às salas de aula, ouviram-se palmas e o uso da interjeição de modo continuado “Eh! Eh! Eh, ...”, demonstrando alegria e desejo de dar continuidade.

Uma das primeiras perguntas ouvidas foi “*A professora trouxe a Família Compreensão?*”

Ao ser retirada cada uma das personagens, as crianças gritaram de alegria e foi evidente uma enorme euforia, tendo-se aproveitado o momento para rever o nome das personagens, as suas funções e características.

De seguida foi explicado que seriam trabalhados pequenos textos e que a *Família Compreensão* estaria sempre ali para ajudá-los.

Nesta sequência didática foi distribuído o texto “*A Borboleta chinesa*” e foram lidos o texto e o diálogo pela professora (investigadora). As crianças perguntaram se podiam ler o diálogo e procurou-se ir ao encontro dos seus interesses.

Distribuiu-se o fantoche da Conceição Reorganização e, em cada questão, a criança que iria ler a fala dessa personagem foi sendo diferente. Gerou-se alguma euforia com comentários “*Eu quero ser*

a criança", "*Eu quero ser a Conceição Reorganização*", porque quase todos os alunos queriam ser uma personagem e pretendiam ler a sua fala.

Foram escolhidos alguns alunos para assumirem o papel da Conceição Reorganização e de criança e conseguiram assumir a sua função.

Uma aluna interrompeu, com a exclamação: "*Isto é mesmo divertido!*"

No final, as crianças perguntaram se podiam ter em mãos todos os fantoches, que foram observados e manipulados. A adesão pelo manuseio dos fantoches continuou a ser sempre muito grande, provocando grande agitação e alvoroço.

3ª Sequência didática

O início desta sequência didática teve palmas durante minutos, com as crianças a revelarem uma enorme euforia e alvoroço após a chegada da professora (investigadora).

Nesta sequência didática foi lido o texto "*Vladimir*" e foi notória a dificuldade por parte dos alunos em compreender o texto somente com uma única leitura. Como algumas crianças não perceberam bem o texto, foi efetuada uma segunda leitura, e foi explicado o significado do vocábulo "*éter*".

À medida que surgiram as tarefas, as crianças foram identificando a personagem subjacente a cada uma. Foi ainda solicitada, aos alunos, a leitura da fala do Vicente Inteligente e do aluno, havendo adesão e envolvimento dos alunos nas respostas. Notou-se uma maior facilidade em identificar as personagens por parte de alguns alunos, mas registou-se ainda alguma troca de nomes, nomeadamente entre o Durval Inferencial e o Juvenal Literal.

Não se verificaram grandes dificuldades na exploração deste texto e das perguntas de compreensão da leitura.

Na globalidade, os alunos das turmas acharam que o nome Vladimir era um nome próprio "esquisito".

A sessão terminou com a circulação dos fantoches pela sala, a pedido das crianças, visto que queriam ter em mãos para tocarem, evidenciando muita alegria, ânimo e excitação.

O guião inicial não foi alterado.

4ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi explorado o texto *“Loto de animais bebês”*.

Na primeira tarefa, que implicava uma apreciação de afirmações de verdadeiro e falso, não se verificaram dificuldades.

Uma das crianças “encarnou” o papel de Vicente Inteligente, lendo a sua fala e usando outro tom de voz, o que promoveu o envolvimento dos alunos na tarefa.

Quanto à segunda tarefa, de ligação entre a coluna 1 e coluna 2 (significado de expressões idiomáticas), já se registaram algumas dificuldades por parte das crianças, visto serem desconhecidas algumas destas expressões. Conseguiram relacionar as expressões idiomáticas *“Ter os ouvidos de mercador”* e *“Entrar por um ouvido e sair por outro”* ao seu significado. As outras duas expressões, que desconheciam, geraram mais dificuldades e exigiram apoio acrescido.

Houve adesão das crianças pelas tarefas propostas e interesse em continuar.

No final da sequência didática ouviram-se os seguintes comentários *“Adorei, professora, a Família Compreensão”, “isto é, fixe e divertido”, “Uau, que giro!”*

No final da sequência didática foi lembrado o nome de cada personagem e foi visível que a maioria das crianças já tinha memorizado o nome de quase todas as personagens, revelando satisfação por este sucesso.

Por fim, as crianças voltaram a revelar grande agrado pelas personagens, referindo *“gosto de todas as personagens, mas prefiro o Durval Inferencial porque é um detetive”*. O desejo de voltar a dar continuidade ao programa foi bastante evidente, sendo visível o interesse em saber quando iria ser realizada a sessão seguinte.

5ª Sequência didática

Após o cumprimento matinal, abraços e algum alvoroço no momento de chegada da professora (investigadora), esta procedeu de novo à leitura do texto *“A borboleta chinesa”*.

A empatia, a alegria, a felicidade e a satisfação estavam estampadas no rosto das crianças, assim como nas suas palavras.

Individualmente cada criança já tentou realizar a tarefa de ordenação. Passou-se à interpretação conjunta e à correção oral e escrita no quadro.

Há que destacar que as crianças com dificuldades de leitura solicitaram apoio na identificação das frases no texto.

Foram lembradas as estratégias a usar aquando de uma tarefa de ordenação.

Verificaram-se dificuldades na localização de algumas frases no texto e colocação da numeração de 1 a 5.

As crianças referiram que gostariam de experimentar fazer uma borboleta com aquelas dobragens, sugerindo-se realizá-la na área de Expressão Plástica.

No final, uma das crianças da turma prontificou-se em resumir como fazer a borboleta chinesa e explicou o que compreendeu do texto.

As crianças gostaram imenso das personagens da *Família Compreensão* e pediram para manuseá-las. Questionaram como foram feitas e elogiaram *“estão muito bonitas”*. Autonomamente e por iniciativa própria, a maioria, já identificou corretamente o nome das personagens através da imagem.

A sequência didática terminou com agitação, visto as crianças quererem continuar a utilizar a *Família Compreensão*. Manifestaram alguma tristeza, dado que a próxima sequência didática seria somente na semana seguinte.

6ª Sequência didática

Como habitualmente, a chegada da professora (investigadora) gerou euforia nas salas de aula.

Esta sequência didática iniciou-se com a leitura do texto *“O sono e o sonho”*, na modalidade oral. Foi explicado aos alunos que eles não teriam acesso aos textos, pelo que precisariam de muita atenção para responder às perguntas de compreensão da leitura.

O texto foi lido duas vezes e, de seguida, apenas foram fornecidas as perguntas em suporte de papel.

De um modo geral, os alunos sentiram dificuldade na pergunta 5.

No final, ouviram-se frases e exclamações das crianças do tipo *“gostamos muito desta aula”*, *“o texto é muito engraçado, porque está giro o sono ser irmão do sonho e o pesadelo ser o primo”*, *“sabe professora, a minha mãe também às vezes diz-me que estou a fazer uma carranca”*

Após o término desta sequência didática, os alunos exclamaram *“Oh, já acabou?”* o que é revelador do seu interesse, da sua motivação e envolvimento. Como aconteceu nas sequências didáticas anteriores, a tristeza instalou-se no final da sessão por saberem que só seria dada continuidade ao programa na semana seguinte.

7ª Sequência didática

Nesta sequência foi lido o texto *“Que animal ajuda os asiáticos a cultivar o arroz?”*. Durante a leitura duas crianças interromperam a investigadora, perguntando o significado da palavra *“corpulento”*

e efetuando questões: *“Chifres são cornos? Está correto, professora?”*, *“O que é um arrozeiro?”*, *“O que são caules?”*

Após a análise do significado destas palavras houve a necessidade, a pedido das crianças, de uma segunda leitura, o que comprova o nível de adesão e interesse das crianças na compreensão do texto.

De um modo global, os alunos não sentiram grandes dificuldades nas tarefas 1, 2, 3 e 6 identificando corretamente as personagens que ajudaram nessas respostas, após alguma discussão e confusão de escolha entre duas personagens.

No que concerne à tarefa 4, que remetia para o significado da palavra “amanha”, as crianças excluíram de imediato a alínea que se encontrava totalmente errada e, após a consulta do vocábulo no dicionário, a tarefa ficou simplificada.

Na última tarefa, as crianças consideraram que a poderiam realizar sem ajuda e lembraram as estratégias de ordenação, mas foram notórias dificuldades por parte das crianças pois era suposto apenas ouvirem e não lerem.

Por fim, os alunos pediram para desenhar o búfalo asiático no restante espaço em branco da folha, mas durante a ilustração, fizeram várias perguntas *“como eram os seus chifres?”*, *“de que cor é o búfalo asiático? Castanho ou cinzento?”*

Perante estas questões sentiu-se a necessidade de procurar uma imagem de um búfalo asiático e de a introduzir na tarefa.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bubalus_arnee

De um modo geral, as crianças aderiram bem às atividades, manifestando agrado. *“Gostamos muito do texto, professora”, “Isto é muito fixe!”*, *“Queríamos que viesse mais vezes”*.

8ª Sequência didática

A chegada da investigadora voltou a gerar alegria e euforia na sala de aula.

“Qual o texto que nos trouxe hoje?” foi uma das perguntas colocada à professora (investigadora) logo no início da sessão.

Antes de dar início às tarefas programadas para esta sessão foi mostrada a imagem de um búfalo asiático.

De seguida, foi lido o texto *“Rita e as formigas”* e efetuaram-se as tarefas. As crianças gostaram muito do texto e mostraram tê-lo compreendido.

Ouviram-se os seguintes comentários como: *“Hoje apareceram todas as personagens da família compreensão”, “Gostamos muito deste texto, porque afinal a Rita precisava de uns óculos. A Rita não tinha culpa de não ver as formigas.”, “A Rita não tinha culpa de fazer as coisas mal na escola”, “Professora, este texto tinha muitas perguntas, mas foram fáceis”.*

De uma maneira geral, as crianças já identificaram bem as personagens da *Família Compreensão* e conseguiram justificar as opções efetuadas entre as alternativas propostas.

No final da sequência didática as crianças mostraram vontade em desenhar a Rita com óculos.

Face à ansiedade das crianças relativamente ao próximo texto, foi revelado o seu nome e o uso de todas as personagens da *Família Compreensão*.

9ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi lido o poema *“Se a panela tem asas”*. Logo que foi lido o título da poesia, as crianças interromperam exclamando *“Que título engraçado! Uma panela com asas!”* e soltaram-se alguns risos.

O texto foi lido em voz alta e ouviram-se comentários do tipo: *“Nós gostamos deste poema, é giro, engraçado e até rimos”, “para compreendê-lo bem era necessária muita atenção”.*

A pedido dos alunos, o texto foi lido uma segunda vez.

Os alunos não sentiram dificuldade nas três primeiras tarefas e conseguiram, na generalidade, identificar bem as personagens da *Família Compreensão*.

Em relação à quarta tarefa, identificaram bem a resposta e a personagem da *Família Compreensão*. Notaram-se dificuldades de algumas crianças a nível da escrita da resposta, pelo que a resposta foi registada no quadro.

Importa realçar que, quando foi lida a fala do Vicente Inteligente acharam muita piada à explicação dada pelo Vicente Inteligente *“pés de cama com pantufas”*, ouvindo-se risinhos.

Relativamente à sexta tarefa, as crianças identificaram com facilidade que se tratava de imaginação e justificaram de modo muito completo. Mais uma vez foi solicitada a escrita da resposta no quadro.

No final da sequência didática comentaram *“O texto é pequeno, mas é muito engraçado porque as cadeiras tinham comichão”*.

Interrogaram ainda se a autora da poesia *“Luísa Ducla Soares”* ainda estava viva e se tinha muitas histórias engraçadas como estas. Ficou acordado que na sessão seguinte iriam pesquisar e partilhar essa informação.

No geral houve grande adesão e interesse pela poesia.

10ª Sequência didática

Foi lido o texto *“A Joaninha”*. Como aconteceu nas sequências didáticas anteriores, o texto foi lido duas vezes.

Em relação à primeira tarefa, as crianças conseguiram responder e identificar, com facilidade, a personagem da *Família Compreensão* a quem teriam de pedir ajuda.

Na segunda tarefa, os alunos foram excluindo as alternativas erradas, conseguindo identificar a resposta certa. Uma das crianças fez o seguinte comentário *“Nesta pergunta tivemos que pensar um bocadinho, por isso o Durval Inferencial ajudou-nos a responder a esta pergunta”*. Conseguiram identificar a personagem subjacente à tarefa.

Quanto à terceira tarefa, os alunos conseguiram identificar bem as palavras em falta nas duas primeiras lacunas, no entanto revelaram alguma dificuldade em reconhecer a palavra que faltava na terceira lacuna. Referiram *“Para completar esta frase, só bastava pensar naquilo que estava escrito no texto”*. Foi a tarefa que suscitou dificuldade.

Na quarta tarefa, conseguiram eliminar, de imediato, a alternativa errada e não houve dificuldade de resolução e de identificação da personagem.

No que concerne à tarefa cinco, os alunos disseram logo *“a alternativa c está erradíssima, só pode ser a b) ou a a)”*. Após lerem novamente as restantes alternativas conseguiram responder corretamente.

A última tarefa referente a este texto suscitou dúvidas entre duas alternativas. Após alguma troca de opiniões e pontos de vista, chegaram à resposta correta.

De um modo global, os alunos manifestaram interesse pela temática do texto, em virtude de se tratar de um animal, e questionaram se na semana seguinte voltaria a ser trabalhado um texto sobre um animal, o que revela que uma das áreas de interesses destas crianças são os animais.

11ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi lido, duas vezes, o texto *“Bicho-da-seda”*. Duas crianças perguntaram *“o que é um bicho de seda”* e os alunos que já conheciam este animal ajudaram a responder à dúvida colocada.

Na primeira tarefa, as crianças não manifestaram dificuldades em virtude de ter sido explicado anteriormente o que era um bicho da seda e qual a sua função.

Na segunda tarefa, as crianças só a entenderam após ouvir a explicação do Vicente Inteligente.

Quanto à tarefa três, os alunos descobriram facilmente a resposta e a personagem que ajudaria nesta tarefa, pelo que foi sempre perguntado *“qual foi a personagem da Família Compreensão que nos ajudou a responder a esta tarefa? E porquê?”*

Relativamente à tarefa quatro, esta gerou muitas trocas de opiniões e pontos de vista diferentes que, justificados, fizeram com que a resposta à tarefa fosse efetuada com sucesso.

Foi elevada a adesão das crianças, uma vez que queriam responder de imediato às tarefas propostas, embora por vezes de forma impulsiva.

No final comentaram *“Hoje apareceu o Juvenal Literal e o Durval Inferencial”* Acrescentaram ainda *“Eu fiquei curioso em saber o que é um bicho da seda verdadeiro”*.

Esta sequência didática terminou com a ilustração do bicho da seda.

12ª Sequência didática

Iniciou-se esta sequência com a leitura do texto *“Este é o Tobias”*.

As crianças gostaram muito do texto e exclamaram com alegria *“Este texto tem uma história gira”, “Tobias tem mesmo o nome de um menino e nesta história é o nome de um livro que podemos ler antes de adormecer”*.

Na primeira tarefa, as crianças identificaram com facilidade a resposta correta, assim como a personagem que ajudou a responder a esta questão.

Na segunda tarefa ouviram-se comentários *“Professora, a pintora não fez um T para a camisola ficar mais bonita, nem foi uma letra qualquer. Ela fez um T porque é o T de Tobias. Tobias começa com*

a letra T”, “Foi o Durval Inferencial que nos ajudou nesta pergunta porque não está no texto, mas se pensarmos bem conseguimos descobrir a resposta”.

Na terceira tarefa identificaram a alternativa correta e disseram “se ela era pintora, não estava a ler, nem escrever, logo ela estava a desenhar”, “esta resposta está no texto e o Juvenal Literal ajudou a responder.”

Na quarta tarefa, as crianças disseram que o Tobias era um rapazinho imaginado. Uma das crianças (que regista algumas dificuldades de aprendizagem) respondeu justificando “nenhum rapaz sai de um livro e cai num frasco de pincéis”. Outra criança acrescentou “nenhum menino desenhado fica de olhos abertos e a olhar para quem desenhou”. Um outro aluno comentou “O Tobias é mesmo imaginação que a pintora inventou, mas está gira a história”. Outras crianças acrescentaram “Ela é muito criativa e teve uma ideia fantástica”.

Na quinta tarefa, os alunos identificaram a alternativa correta e demonstraram interesse em querer saber quantos livros do Tobias existiam. Nesse momento explicou-se que foi nesta história que o Tobias “nasceu”.

Em relação à sexta tarefa, não foram notórias grandes dificuldades em resolvê-la e em identificar a personagem que ajudou a respondê-la.

Nesta sequência didática, alguns alunos questionaram “Professora, quando vai trazer outra história do Tobias?” Adiantou-se que seria lido mais um texto do Tobias, mas que poderiam ir à biblioteca e requisitar outras histórias da mesma coleção.

A sequência didática finalizou com o pedido das crianças para fazerem as ilustrações da história. A maior parte das crianças desenhou um menino com um T na camisola e uma senhora com M na camisola. Foram questionados sobre a razão de terem feito essa ilustração e foi explicado “desenhei um T de Tobias porque é o nome do menino e desenhei um M de Manuela Bacelar”.

De um modo global, as crianças identificaram sem dificuldade as personagens da *Família Compreensão*, bem como as suas características. O facto do texto seleccionado ser do agrado das crianças contribuiu para a adesão na realização das tarefas.

13ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi explorado o texto *“O crocodilo”*.

Em relação à primeira tarefa, os alunos não revelaram dificuldade em realizá-la, identificando bem a alternativa correta e a personagem da *Família Compreensão* que ajudou a responder.

No que concerne à segunda tarefa, alguns alunos comentaram *“Eu nunca ouvi essa palavra”, “rabear? Não conheço, mas o Gustavo Significado poderá ajudar nesta pergunta”*. Foram lidas as várias alternativas de resposta e seguiu-se o conselho do Vicente Inteligente, indo ao dicionário. Foi pedida ajuda a uma criança para consultar o dicionário.

No que diz respeito à terceira tarefa, os alunos revelaram facilidade em completar a frase, descobrindo a alternativa correta e identificando a personagem da *Família Compreensão*.

Já a quarta tarefa suscitou algumas dúvidas, em virtude de desconhecerem o vocábulo “prudente”, mas após ter sido explicado o seu significado descobriram a personagem que ajudou a responder à questão. No entanto, foi necessária a releitura de um excerto relativo à sua caracterização.

Na quinta tarefa não foram evidentes dificuldades por parte das crianças em respondê-la.

Quanto à sexta tarefa, os alunos conseguiram responder, embora alguns já não se lembrassem do significado da palavra prudente. Um aluno explicou que imprudente significa o contrário de prudente *“se a palavra prudente quer dizer cuidadoso, imprudente quer dizer que ele não era cuidadoso”*. Perante a clareza desta explicação rapidamente os colegas descobriram a resposta. Para além disso, conseguiram identificar a personagem que ajudou nesta tarefa. Ainda houve alguma discussão na identificação da personagem.

As tarefas sete e oito não geraram dificuldade de resposta por parte das crianças.

A sequência didática terminou com a identificação das personagens da *Família Compreensão* que apareceram nas tarefas deste texto.

14ª Sequência didática

Nesta sessão foi lido o texto *“Centopeia”* de Álvaro Magalhães. Conforme havia acontecido nas outras sessões, este texto também foi lido duas vezes.

A primeira tarefa não gerou dificuldades. Relativamente à segunda tarefa, que implicava ordenação, uma criança lembrou *“Temos de usar as estratégias que o Vicente Inteligente ensinou”*.

As restantes tarefas não suscitaram grandes dificuldades.

Os alunos não manifestaram dificuldades na identificação das personagens da *Família Compreensão*.

De um modo global, os alunos compreenderam o texto explorado e comentaram “*achei piada a este texto, porque nunca imaginei uma centopeia ser chamada de cinquentepeia*”, “*Se tiver menos sapatos chama-se outro nome*”, “*professora, se a centopeia tiver trinta sapatos chama-se trintapeia*”.

Terminaram a sequência didática, referindo que “*Novamente o Gustavo Significado não apareceu hoje*”, pedindo que fosse lida novamente a caracterização do Gustavo e das restantes personagens desta família.

15ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi lido o texto “*Duas estrelas*”, de António Torrado. A primeira tarefa implicava inferir o significado das expressões “ *muito birrentas*” e da palavra “*colossal*”, gerando dificuldade por parte de quase todos os alunos. As crianças tiveram dúvidas quando leram o vocábulo “*gripadas*” por desconhecerem o seu significado. Depois da leitura por parte da professora (investigadora) foram exploradas as palavras desconhecidas com as crianças. Contudo, após clarificação do conceito identificaram, de imediato, a alternativa certa. Uma aluna interrompeu “*Professora, a fala do Gustavo Significado ajudou muito para descobrir o que é colossal*”. Outro aluno acrescentou “*Em grego quer dizer estátua grande, por isso neste texto quer dizer grande*”.

Em relação à tarefa dois, não se notaram dificuldades por parte dos alunos.

A tarefa três implicava a ordenação de frases de acordo com a sequência do texto. As crianças tentaram realizar a tarefa antes de ouvirem a fala do Vicente Inteligente. Escreveram a lápis os algarismos de 1 a 3 e depois pediram a releitura do texto, referindo “*Só quero confirmar se fiz certo*”. O texto foi lido novamente e alguns alunos apagaram a primeira seleção, corrigindo-a. A ordenação oral foi efetuada em conjunto e a ordem correta foi escrita no quadro. As crianças conseguiram identificar a personagem a convocar.

A tarefa seguinte, que implicava responder a uma pergunta de resposta aberta, gerou alguma discussão. Algumas crianças disseram “*Sim, porque o quadro foi mudado de posição*”, contudo, a maioria disse “*Não, porque elas ficaram sempre no mesmo sítio, o que mudou foi a posição do quadro*”. Após discussão sobre os fundamentos das suas seleções, foi selecionada a resposta correta e escrita a resposta no quadro.

Nas restantes tarefas, os alunos não revelaram dificuldades.

No final da sequência didática, os alunos referiram “*gostamos muito deste texto! Gostávamos que a professora viesse todos os dias com textos engraçados*”.

16ª Sequência didática

Logo no início da sequência didática um aluno perguntou “Qual é o título do texto de hoje?”. Ao ser-lhe respondido que era “Fantasma” e que era da coleção do Tobias, os alunos manifestaram o seu contentamento com expressões como: “fixe!”, “estou curioso”.

O texto foi lido pela professora (investigadora), ouvindo-se comentários “Os textos do Tobias são fantásticos. São histórias super fixes”. Relembrou-se que esta era outra história do Tobias e que existiam outras que eles poderiam ler.

No que diz respeito às tarefas sobre este texto, não se verificaram dificuldades de compreensão. Os alunos conseguiram responder às tarefas com alguma facilidade e identificaram as personagens da *Família Compreensão*.

No final da sequência didática, os alunos comentaram: “professora, apesar de ter muitas perguntas sobre o texto, eram fáceis e num instante chegamos ao fim das perguntas”, “As únicas personagens da Família Compreensão que nos ajudaram a responder a estas questões foram o Juvenal Literal e o Durval Inferencial”, “Não apareceram a Francisca Crítica, o Gustavo Significado e a Conceição Reorganização!”.

17ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi explorado o texto “*Histórias das contas e dos contos*”, o último texto na modalidade oral.

Em relação à primeira tarefa, apenas duas crianças tiveram dúvidas por não saberem o que significava o vocábulo “viúvo”. Contudo, outros alunos esclareceram “uma pessoa viúva é uma pessoa que lhe morreu o marido ou a mulher”.

Relativamente à segunda tarefa, de completamento, as crianças conseguiram identificar a resposta certa e identificar a personagem da *Família Compreensão*.

As restantes tarefas foram facilmente respondidas, sem haver grandes dúvidas na escolha das alternativas corretas.

A última tarefa relativa a este texto originou algumas trocas de ideias e discussão entre os alunos. Criou-se alguma euforia, pelo facto de cada um querer dar a sua resposta. Concluíram que “Os livros não falam e nunca poderiam discutir”, “os livros não são pessoas para discutirem”, “quem discute são as pessoas”.

No final desta sequência didática os alunos perguntaram: “*professora qual é o título do próximo texto?*”, “*Porque não vem mais vezes à nossa escola?*”, o que comprova o interesse em dar continuidade às sessões.

18ª Sequência didática

Nesta sequência didática deu-se início à segunda parte do programa, que exigia já a leitura autônoma dos textos e das instruções por parte dos alunos.

Nesta sequência didática foi distribuído o texto intitulado “*Ler com estratégia e com a ajuda da Família Compreensão*” que foi lido por duas crianças.

Posteriormente foi explicado aos alunos que a partir daquele momento iriam ter acesso aos textos e seriam eles a lê-los, notando-se entusiasmo por dar continuidade ao programa.

Como era expectável, os alunos que registaram dificuldades na descodificação, tiveram também mais dificuldades em compreender o texto.

Foi distribuído o texto “*Avó e avô*” e cada criança leu-o individualmente, e de modo silencioso e foi escolhido um aluno para ler o texto em voz alta. Pediu-se a outro aluno para ler a instrução da primeira tarefa. Antes de os alunos selecionarem a alternativa correta, passou-se à leitura do diálogo entre o Vicente Inteligente e uma criança. O fantoche Vicente Inteligente foi entregue a um aluno que se prontificou em assumir esse papel, enquanto outro aluno era o seu interlocutor.

Após a leitura do diálogo, os alunos não tiveram dificuldade em selecionar a alternativa correta.

Foi usada uma estratégia idêntica para as restantes tarefas com o fantoche do Vicente Inteligente a passar de mão em mão, consoante a criança que lhe dava voz e a estabelecer um diálogo com diferentes interlocutores.

Todos os alunos queriam ler, o que demonstra o seu envolvimento. Houve necessidade de clarificar que iria ser dada oportunidade a todos de lerem naquela e noutras sessões também de encarnar as diferentes personagens.

Apesar da exigência de leitura autónoma nesta segunda parte do programa, o entusiasmo e o interesse continuaram a ser uma constante. Todavia, os alunos que ainda liam com dificuldades registaram maiores dificuldades e necessitaram de apoio adicional.

19ª Sequência didática

Foi efetuada em primeiro lugar uma leitura modelo e entregue, a cada criança, em suporte papel, o texto *“A alimentação”*. Individualmente, cada aluno leu o texto silenciosamente e, posteriormente, foi escolhida uma criança para ler o texto em voz alta.

Procedeu-se à leitura do diálogo antes da escolha das alternativas referentes às questões. Tal como na sessão anterior, foram escolhidas crianças para assumirem o papel do Vicente Inteligente e outras para serem elementos interlocutores no diálogo. Após a finalização de cada diálogo referente à tarefa que ia ser realizada, eram assinaladas as alternativas corretas.

Alguns alunos que tinham lido na sessão anterior queriam voltar a ler nesta sessão, contudo manteve-se a regra que seria dada oportunidade a todos os elementos da turma. Apesar desta explicação ouviram-se comentários do tipo, *“Mas eu não fiz o papel de Vicente Inteligente”*, *“No outro dia eu não fui o Vicente”*. Se por um lado isto é revelador do egocentrismo próprio da idade, por outro evidencia o envolvimento e atratividade nas tarefas.

20ª Sequência didática

Nesta sequência didática, logo após o momento de chegada da professora (investigadora), verificou-se muita alegria por parte dos alunos. Algumas crianças interrogaram: *“Eu hoje posso ser o Vicente Inteligente?”*, *“Professora, eu posso ler o texto em voz alta?”*, *“Eu posso ser o menino que fala com o Vicente?”*, o que comprova o interesse e entusiasmo em participar ativamente nas tarefas apresentadas. Os alunos foram acalmados e solicitaram-se a duas crianças para distribuírem o texto que iria ser explorado *“Casas no solo”*.

Tal como nas sequências didáticas anteriores, primeiramente o texto foi lido silenciosamente por cada aluno, depois em voz alta por um aluno.

Em relação à primeira tarefa, não houve qualquer dúvida na resposta.

No que diz respeito à segunda tarefa, a instrução foi lida em voz alta por um aluno e sugeriu-se a leitura do diálogo antes da seleção da alternativa correta. Esse diálogo foi lido por dois alunos e, com as ajudas que apareciam no diálogo, foi mais fácil identificar a alternativa correta.

Em relação à terceira tarefa, os alunos perceberam logo que estavam perante uma tarefa de decisão entre verdadeiro e falso. Foram selecionados outros dois alunos para lerem o diálogo final. Fizeram uma pré-marcação e o texto foi lido novamente por outra criança e só depois se confirmou as opções Verdadeiras e Falsas se estavam corretas.

21ª Sequência didática

Esta sequência didática iniciou-se com a leitura do texto informativo *“Os elefantes”*, sendo a leitura efetuada em voz alta por uma criança.

De seguida, passou-se à primeira tarefa. Antes da seleção da alternativa correta foi lida a fala do Vicente, que sugeria estratégias para resolver a tarefa, neste caso, uma seleção provisória. O texto foi relido e foi verificada se a marcação provisória estava correta. Nesta tarefa as crianças identificaram corretamente a personagem que ajudou a responder a esta pergunta. Foi notório um bom domínio das personagens por quase todas as crianças.

Na segunda tarefa seguiu-se o mesmo procedimento. Primeiro a leitura da tarefa e das alternativas, seguida do diálogo e só depois a seleção da alínea correta.

Em relação à terceira tarefa, os alunos conseguiram identificar a alternativa correta e identificar a personagem da *Família Compreensão*. Uma das crianças leu a fala do Vicente, assumindo plenamente o papel que lhe tinha sido atribuído e mudando o seu tom de voz.

A quarta tarefa foi considerada fácil, já que segundo uma das crianças *“A fala do Vicente e do Gustavo Significado ajudaram a responder a esta pergunta”*. Ouviram-se outros comentários *“Maleável quer dizer flexível, que se mexe bem”*; *“É mover-se bem”*.

Em relação à quinta tarefa, foi pedido aos alunos para a lerem.

Um dos alunos explicou como chegou à resposta certa *“Eu pensei assim: carnívoro não podia ser porque é um animal que come carne e o elefante come plantas e um animal que come plantas é herbívoro, por isso é a alternativa B que está certa”*.

Mais uma vez, os alunos manifestaram ter gostado do texto, como evidenciam os seus comentários *“Gostei muito do texto, pois fala de animais e eu adoro animais”*, *“Este texto é engraçado porque aprendemos mais coisas sobre os elefantes”*.

A sequência didática finalizou com os alunos a encarnarem as diferentes personagens e a relerem, a seu pedido, as respetivas características. Assim sendo, foram solicitadas a algumas crianças para assumirem o papel de cada uma, lendo em voz alta a fala correspondente a cada personagem que lhes foi atribuída.

22ª Sequência didática

A chegada da professora (investigadora) às salas de aula era sempre vivida com muita expectativa. Nesta sessão, a sua chegada gerou perguntas do tipo *“Professora o texto que vamos trabalhar hoje é sobre animais?”*, *“Qual é o texto que a professora trouxe hoje?”*

Nesta sequência didática foi lido o texto *“De onde vem o chocolate?”*.

Ao lerem o título, os alunos comentaram *“Este texto deve ser interessante, porque eu não sei de onde vem o chocolate e como fazem o chocolate”*, o que demonstra que o título já contribuiu para criar expectativas e/ou eliciar antecipações.

As crianças leram individualmente e em silêncio e, posteriormente, o texto foi lido em voz alta pelos alunos.

Alguns alunos disseram que *“eu não concordo que o chocolate é uma bebida amarga, porque é bem doce”*. Face a este comentário a professora (investigadora) explicou que, na verdade o cacau de que é feito o chocolate é amargo e que o chocolate que conhecemos tem açúcar adicionado. Prontificou-se a levar, na sessão seguinte, grãos naturais de cacau moídos para poderem provar e perceberem que o cacau natural é amargo.

Os alunos não sentiram dificuldade em selecionar a resposta à primeira tarefa, conseguindo identificar a personagem que ajudou a responder a esta questão.

Quanto à segunda tarefa, do tipo *cloze*, verificou-se que alunos foram ao texto sublinhar a frase onde estava a informação necessária, seguindo as estratégias propostas pelo Vicente.

Em relação à terceira tarefa, os alunos rapidamente identificaram a alternativa correta. Foram questionados como descobriram a resposta e ouviram-se as explicações do tipo *“no texto diz que serviram aos seus soldados uma bebida amarga de chocolate”*, *“por isso a resposta certa é a alínea C, a alternativa A e B estão completamente erradas”*.

Relativamente à quarta tarefa, os alunos identificaram facilmente a alternativa certa, assim como a personagem que ajudou a responder à questão.

Para a realização da última tarefa, lembrou-se aos alunos a necessidade de lerem primeiramente o diálogo antes da seleção da alternativa correta. O diálogo foi lido pelos alunos e só depois foi selecionada a opção correta.

Esta sequência didática finalizou com uma das crianças a lembrar *“A professora não se esqueça do cacau para provarmos”*.

23ª Sequência didática

A expectativa das crianças para provar o cacau era elevada, pelo que a chegada da professora (investigadora) foi rendida de modo ainda mais efusivo do que o habitual.

Todas as crianças tiveram a oportunidade de provar o cacau natural moído, o que ajudou que compreendessem o porquê de estar escrito no texto que se explorou na sessão anterior que o cacau era uma bebida amarga.

Nesta sequência didática foi trabalhado o texto poético *“Nandu”*. O título é um vocábulo fora do comum, pelo que a sua leitura gerou alguma hesitação, apesar de ser uma palavra regular.

Logo que as crianças leram o título questionaram *“O que é um nandu?”*. Foi esclarecido que a resposta a esta questão iria ser descoberta ao longo da leitura do texto.

O texto foi lido individualmente e de modo silencioso pelos alunos e, seguidamente, em voz alta.

Na primeira tarefa, os alunos foram eliminando as alternativas erradas e conseguiram identificar a personagem que ajudou a responder a esta tarefa.

A segunda tarefa originou alguma discussão quanto a duas alternativas, tendo-se aproveitado para que as crianças partilhassem os argumentos subjacentes às suas escolhas.

A sequência didática terminou com comentários do tipo: *“Por acaso não sabia que uma ema também é chamada de nandu”*; *“Eu não sabia que noutra país o mesmo animal tem outro nome”*; *“Gostei muito do texto porque aprendi coisas novas sobre a ema”*.

O empenho e o envolvimento dos alunos nesta sessão voltaram a ser evidentes, desde o início ao fim da sessão.

24ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi explorado o texto *“Animais de estimação”*.

Após a revelação do título do texto, vários alunos produziam comentários e algumas perguntas: *“Eu tenho um animal de estimação”*; *“Eu tenho um cão e um gato”*; *“Eu cá tenho um gato e um periquito”*; *“E a professora tem animais de estimação?”*; *“Qual o seu animal de estimação preferido?”*

Tal como nas sequências didáticas anteriores, os alunos leram o texto silenciosamente e, de seguida, a leitura em voz alta foi efetuada por um aluno.

Na primeira tarefa, alguns alunos consideraram duas alternativas corretas. O convite à argumentação e a comunicação das razões das escolhas ajudou a efetuar a seleção adequada. *“Tivemos que pensar um bocadinho, por isso foi o Durval Inferencial que nos ajudou a responder e a descobrir a resposta”*.

A segunda tarefa foi considerada fácil após a ajuda do Durval *“Foi fácil, só foi preciso pensar um bocadinho, por isso foi o Durval que nos ajudou”*.

A última tarefa sobre este texto gerou maior discussão “*Por que razão as pessoas abandonam os seus animais de estimação quando vão de férias?*”, visto tratar-se de uma tarefa de resposta aberta, em que não existiam alternativas de resposta. Houve muito tempo de discussão de pontos de vista e opiniões diferenciadas nesta tarefa.

Mais uma vez, as crianças envolveram-se ativamente nas tarefas apresentadas, opinando sobre o tema em modo de debate.

25ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi trabalhada a poesia “*A cor que se tem*”.

Não se registaram dificuldades na primeira e segunda tarefas, nem na identificação das personagens.

Na terceira tarefa, ouviram-se respostas diferentes sobre o número de cores pensadas pelo sujeito poético, mas após retomarem o texto e sublinharem as cores que encontraram no poema rapidamente descobriram a resposta certa.

As quarta e quinta tarefas suscitaram alguma discussão entre os alunos, dado que havia diferentes pontos de vista, contudo após a troca de ideias conseguiram encontrar a alternativa correta.

A última tarefa sobre este texto suscitou bastante debate e troca de opiniões. A leitura da fala do Vicente Inteligente foi determinante para apoiar a resposta. Os alunos gostaram muito do poema e disseram: “*É engraçado este texto, pois o poeta foi criativo. Teve uma ideia fabulosa!*”; “*seria giro as pessoas poderem mudar a cor da pele usando um perfume, mas muitas pessoas iam gozar*”; “*imagino uma pessoa roxa, ...ah...ah!*”; “*Não deveríamos gozar dos outros, porque são seres humanos, como nós*”.

Os alunos já dominavam o nome das personagens e a identificação de cada uma delas nas diversas tarefas exploradas.

26ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi trabalhado o texto “*A avó Leonor*”.

Não se verificaram dificuldades quanto às duas primeiras tarefas. Para realizarem a segunda tarefa, a maioria dos alunos seguiu a estratégia aconselhada pelo Vicente e sublinhou no texto. Uma aluna comentou “*O Juvenal Literal ajudou a responder a esta pergunta, porque a resposta estava no texto, bastava abrir bem os olhinhos para o texto e ver o que a avó Leonor usa para fazer a malha*”. Os alunos, automaticamente, já referem a personagem que os ajudou a responder às tarefas.

Para resolver a tarefa seguinte, em que se pedia a ligação entre duas colunas (A e B), os alunos voltaram a recorrer ao texto e sublinharam a pessoa ou animal e as respetivas peças que a avó Leonor tricou. As crianças com dificuldades ao nível da leitura (identificação de palavras) foram apoiadas individualmente na leitura das instruções e no texto.

Em relação às restantes tarefas não se verificaram dificuldades.

Algumas crianças proferiram alguns comentários *“Achei piada ao texto, pois nunca imaginei alguém fazer umas luvas em tricot para um papagaio”*; *“Eu acho que um papagaio não ia gostar nada de luvas nas suas patas”*; *“Eu nunca tive uma bola de futebol feita de malha, mas penso com tantos pontapés que ia se desmanchar”*.

27ª Sequência didática

Esta sequência didática foi dedicada ao texto *“A História do menino que não parava de rir”*.

Realçou-se a importância do glossário na descoberta dos significados de palavras, que foi previamente lido e explicado antes da leitura do texto. Uma criança explicou *“O glossário é como um dicionário, é tipo um minidicionário”*.

Na primeira tarefa gerou-se alguma troca de ideias entre os alunos, por estarem hesitantes entre duas alternativas.

No que concerne às segunda, terceira e quarta tarefas, não se verificaram dificuldades acrescidas por parte dos alunos, visto serem tarefas que exigiam compreensão literal.

Relativamente à última tarefa, houve também alguma discussão na escolha entre duas alternativas, a qual as crianças não tiveram dificuldades em selecionar a alternativa correta.

Os alunos pediram para fazer a ilustração do texto e solicitaram a releitura da caracterização das personagens da *Família Compreensão*. *“Esta família está super, hiper mega gira”*; *“Gosto de todos, mas adoro o Durval”*; *“Eu cá prefiro a Francisca Crítica porque ela também é super inteligente e é muito bonita”*.

O interesse e a participação dos alunos foram novamente uma constante.

28ª Sequência didática

Nesta sequência didática foi explorada *“A História da Raposinha na Torre”*. Após a distribuição do texto, alguns alunos comentaram *“Este texto não tem glossário, como o texto do menino que não parava de rir”*; *“Deve ser porque não há palavras difíceis”*.

Logo na primeira tarefa surgiu a nova personagem: a Glória Memória. O aparecimento desta personagem gerou muita alegria, interesse e motivação para perceberem o seu discurso. Ouviram-se os seguintes comentários: *“Uau... Que gira é a Glória”*; *“O nome dela rima: Glória rima com memória”*; *“Foi preciso pensar muito para inventar esses nomes que rimam! A professora é mesmo inteligente!”*; *“Ela chama a atenção para não confiarmos muito na nossa memória”*; *“Às vezes, eu também esqueço o que tenho para fazer”*.

Na segunda tarefa, a maioria dos alunos selecionou a resposta correta e identificou a personagem da *Família Compreensão* que ajudou em responder a esta tarefa, comentando *“Esta pergunta foi fácil, porque a resposta estava no texto”*, *“No texto diz que «A raposinha subiu sorrateiramente, mas o pássaro voou para uma árvore»*, *“E o Juvenal Literal é que nos ajudou a responder à pergunta, porque estava no texto”*

Relativamente à terceira, quarta e quintas tarefas, não se registaram grandes dificuldades.

Na sexta tarefa, houve alguma discussão e desacordo quanto às alternativas selecionadas. Alguns alunos consideravam que qualquer uma das respostas estava certa. Então foi proposto que voltassem a reler o texto e identificassem a informação que poderia estar na base da seleção para cada uma das alternativas. Entretanto uma aluna tentou esclarecer: *“No texto diz que «a raposa assustou-se e caiu aos trambolhões pelo buraco da escada. Agora estava de novo no chão e sentia-se feliz. Sacudiu o pó e foi-se embora a correr. Já não tinha vontade de apanhar aquele pássaro»*. Outros alunos acrescentaram *“Se ela caiu no chão e não gostou, então de certeza que perdeu a vontade de ir atrás do pássaro”*; *“Ela tinha medo de cair outra vez”*; *“Também quando eu caio e magoo-me, já tenho medo de cair outra vez”*.

No final da sequência didática, foi afixado um cartão colorido com a imagem e a caracterização da Glória Memória junto dos outros elementos da *Família Compreensão*.

O entusiasmo, o envolvimento e adesão das crianças foi fortemente marcado nesta sessão, com o aparecimento da nova personagem.

29ª Sequência didática

Relembrou-se aos alunos que aquele seria o último dia de aplicação do programa de compreensão e foi notória a sua tristeza.

Os alunos solicitaram a leitura da caracterização da nova personagem: Glória Memória.

Nesta sequência didática foi lido o texto “**Coração de robô**”. Após a leitura, ouviram-se alguns comentários: “*Este texto é giro e engraçado e até o robô tem um nome engraçado*”; “*Coitado do robô que achavam que ele já não prestava*”.

Em relação à primeira tarefa, os alunos não manifestaram qualquer dificuldade em identificar a alternativa correta, nem a personagem da *Família Compreensão*.

A segunda tarefa, do tipo *cloze*, só foi resolvida após a leitura do conselho do Vicente Inteligente. Alguns alunos seguiram as estratégias propostas pelo Vicente Inteligente sem ser necessário reconhecê-las, mas outros alunos ainda precisaram de ser lembrados.

No que diz respeito à terceira tarefa, mais uma vez houve hesitações relativamente à seleção da alternativa correta, o que permitiu argumentar e encontrar evidências.

Na quarta tarefa os alunos mostraram não compreender a expressão “*fechar a sete chaves*”, apesar de um aluno explicar que a avó costumava usá-la, dizendo “*Fecha a porta a sete chaves, antes de saíres de casa*”.

No final da sequência didática ouviram-se os seguintes comentários “*Oh... eu queria mais*”, “*E no 3.º ano a professora voltará a vir à nossa escola?*”; “*Podemos despedir-nos da Família Compreensão?*”. Face ao pedido das crianças, os fantoches que representavam cada uma das personagens circularam uma última vez pelas mãos das crianças.

Após esse momento, os alunos atribuíram grau de parentesco aos membros desta família: Durval Inferencial (tio), Conceição Reorganização (mãe), Juvenal Literal (pai), Glória Memória (filha mais nova), Francisca Crítica (filha mais velha), Gustavo Significado (outro tio).

Com a finalização do programa e como forma de não se esquecerem da *Família Compreensão* foi entregue a cada criança uma pequenina bolsa com as cartas de cada personagem (imagem e caracterização no verso). A investigadora aproveitou para relembrar a importância dos membros desta família a serem usados noutros textos.

“*Adoramos a Família Compreensão*”; “*A professora trouxe textos muito giros e histórias engraçadas*”. “*oh! Estamos tristes por ter chegado ao fim*”, são comentários que comprovam a adesão das crianças aos textos e ao programa.

ANEXO VI. Programa " Compreender para ler. Ler para compreender ".

**Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico.**