

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM LEITURA

COORDENAÇÃO |
OTÍLIA COSTA E SOUSA, PATRÍCIA SANTOS
FERREIRA, ANTÓNIA ESTRELA E SANDRINA
ESTEVES

ANO | YEAR
2020.

**CI
ED.**♦

Título

Investigação e Práticas em Leitura

Coordenação

Otília Costa e Sousa, Patrícia Santos Ferreira, Antónia Estrela e Sandrina Esteves

Capa e Paginação

Francisca Santos, Design Lab 4 U.

CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais)
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Fevereiro de 2020

ISBN 978-989-8912-11-4

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS: UM PROJETO DE LITERACIA INCLUSIVA	9
CLARISSE NUNES, ENCARNAÇÃO SILVA, RITA NOBRE, TERESA MIGUEL, SANDRA ANTUNES, CÁTIA RIJO & HELENA GRÁCIO	
COMPREENSÃO DE NARRATIVAS EM LEITORES TÍPICOS E EM LEITORES COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO PÓS AVC	29
SABRINE TOWSEND, ROSÂNGELA GABRIEL & LILIAN CRISTINE HÜBNER	
TRABALHAR A LEITURA NUMA PERSPETIVA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE	52
GABRIELA BARBOSA, ANA RAQUEL AGUIAR & TÂNIA PASSOS	
DAS SITUAÇÕES VERBAIS À COMPREENSÃO DA LEITURA: DADOS DE UM ESTUDO NO 1.º CEB	67
ANA SOFIA LOPES & CÉLIA GONÇALVES MORGADO	
MANUAIS ESCOLARES: TEXTOS, COMPREENSÃO NA LEITURA E ACESSO AO CONHECIMENTO	87
TERESA COSTA-PEREIRA, GONÇALO HENRIQUES & OTÍLIA SOUSA	
A LEITURA DETALHADA... ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS DE COMPREENSÃO E APROFUNDAMENTO DA LEITURA	111
CÉLIA BARBEIRO	
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A COMPREENSÃO DE FÁBULAS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	128
ALINA GALVÃO SPINILLO, ANGELA NASCHOLD, LEIDY JOHANA PERALTA MARÍN & PRISCYLLA EMELINE SILVA DUARTE	
A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE COM BASE NO NÍVEL DE ESCOLARIDADE, NO TIPO DE TAREFA E NO TIPO DE QUESTÕES	151
VERA WANNMACHER PEREIRA, DANIELLE BARETTA & PATRÍCIA MARTINS VALENTE	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
BACIA DO RIO GRANDE – BA

MARILDE QUEIROZ GUEDES

172

INTRODUÇÃO

A edição do ebook *Investigação e Práticas em Leitura* resulta da seleção trabalhos de investigação e reflexões desenvolvidos em torno de uma problemática central das sociedades contemporâneas: formar cidadãos letrados capazes de intervir usando de forma crítica a leitura e a escrita.

Os textos reunidos neste livro enquadram-se na temática global da Leitura, baseando-se em enfoques vários, com especial incidência nos eixos da compreensão da leitura, das práticas docentes neste campo e da diferenciação de percursos de ensino e da aprendizagem desta competência.

No primeiro capítulo desta publicação, *Histórias Multissensoriais: Um projeto de literacia inclusiva*, Clarisse Nunes, Encarnação Silva, Rita Nobre, Teresa Miguel, Sandra Antunes, Cátia Rijo e Helena Grácio apre-sentam o projeto *StoryLab*, concebido com o objetivo central de contri-buir para o desenvolvimento de competências de literacia através do recurso a histórias multissensoriais, numa perspetiva inclusiva.

Com o género narrativo como foco, no segundo capítulo, *Compreen-são de narrativas em leitores típicos e em leitores com desenvolvimento atípico pós AVC*, Sabrine Townsend, Rosângela Gabriel e Lilian Cristine Hübner trazem-nos uma comparação entre os desempenhos de leito-res com percursos típico e atípico de desenvolvimento na compreen-são de textos escritos.

Trabalhar a leitura numa perspetiva de educação para o desenvolvi-mento: uma experiência no 3.º ano de escolaridade, da autoria de Ga-briela Barbosa, Ana Raquel Aguiar e Tânia Passos, é o terceiro capítu-lo deste *Ebook*, apresentando um estudo realizado no âmbito de uma unidade curricular de prática de ensino supervisionada num programa de formação inicial de professores.

As autoras focalizam o trabalho desenvolvido com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no campo da educação literária em torno de eixos estruturantes da *Educação para o Desenvolvimento*.

Também num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ana Sofia Lopes e Célia Gonçalves Morgado debruçam-se, no texto *Das situações verbais à compreensão da leitura: Dados de um estudo no 1.º CEB*, organizado no quarto capítulo desta publicação, sobre modalidades de abordagem da classe de palavras verbo como elemento influente na compreensão da leitura.

No quinto capítulo do ebook, da autoria de Teresa Costa-Pereira, Gonçalo Henriques e Otilia Sousa, intitulado *Manuais escolares: textos, compreensão na leitura e acesso ao conhecimento*, os autores apresentam um trabalho de análise de manuais do 4.º ano de escolaridade, problematizando o papel que estes desempenham no desenvolvimento de competências de leitura.

No sexto capítulo, *A leitura detalhada... Estratégias interacionais de compreensão e aprofundamento da leitura*, Célia Barbeiro apresenta uma atividade de leitura desenvolvida com alunos do 5.º ano de escolaridade no âmbito do programa *Reading to learn* e analisa os resultados obtidos à luz dos elementos que enformam a metodologia da leitura detalhada e da utilização desta metodologia pelos docentes na interação com os alunos.

Alina Galvão Spinillo, Angela Naschold, Leidy Johana Peralta Marín e Priscylla Emeline Silva Duarte apresentam, no sétimo capítulo, o texto *Um estudo exploratório sobre a compreensão de fábulas por crianças da educação infantil e do ensino fundamental*, no qual analisam o desenvolvimento da compreensão destes textos pelas crianças e problematizam o papel da alfabetização neste processo.

A compreensão leitora de alunos brasileiros: Uma análise com base no nível de escolaridade, no tipo de tarefa e no tipo de questões, de Vera Wannmacher Pereira, Danielle Baretta e Patrícia Martins Valente, é o oitavo capítulo do ebook, apresentando um trabalho de investigação sobre a compreensão da leitura de alunos brasileiros, com destaque para a compreensão inferencial.

Por fim, Marilde Queiroz Guedes traz-nos, no nono capítulo, o texto *Práticas pedagógicas de leitura e escrita na educação do campo no território de identidade Bacia do Rio Grande – BA*, no qual analisa as práticas docentes neste contexto a partir da observação de situações de ensino e aprendizagem, de entrevistas e da análise de diários de bordo.

HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS: UM PROJETO DE LITERACIA INCLUSIVA

Nunes, Clarisse¹; Silva, Encarnação²; Nobre, Rita³;
Miguel, Teresa⁴; Antunes, Sandra²; Rijo, Cátia²
& Grácio, Helena²

¹ Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, CIED; UIDEF, Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal,
clarisse@eselx.ipl.pt

² Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal

³ Docente de educação especial do grupo 910 do Agrupamento de D. Maria II, Sintra, Portugal

⁴ Docente de educação especial do grupo 910 do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo
Pinheiro, Caldas da Rainha, Portugal

Introdução

O acesso à literacia é um direito de todos os cidadãos e deve constituir-se como um desígnio em todas as sociedades. Assim, os projetos que têm por objetivo promover a literacia inclusiva são cada vez mais relevantes, na medida em que possibilitam que todos tenham oportunidade de desenvolver competências de literacia, respeitando as potencialidades e as fragilidades dos seus destinatários.

O projeto *StoryLab*, sediado na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx), tem como principal propósito a promoção

do desenvolvimento de competências de literacia, de forma inclusiva, através da utilização de Histórias Multissensoriais (HMS).

As primeiras HMS, criadas em 1993 por Fuller, na Bag Books (Reino Unido), destinam-se a ser utilizadas com crianças e jovens com incapacidades graves. Trata-se de histórias originais ou adaptadas enriquecidas com estímulos sensoriais diversificados que propiciam, aos seus destinatários, uma experiência sensorial, afetiva, linguística e socializadora.

Considerando que este género de histórias ainda está pouco divulgado em Portugal, este artigo pretende dar conta de uma das vertentes do trabalho desenvolvido no projeto *StoryLab* e que diz respeito à caracterização das HMS. Para o efeito, organizou-se um corpus constituído por 20 HMS produzidas no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da ESELx e do projeto *StoryLab*, procedendo-se à análise das suas características linguísticas com recurso ao programa *Atlas.ti*. Os resultados apontam para uma grande especificidade deste género quando comparado com as narrativas canónicas mais tradicionais.

Conto de histórias e literacia

O conto de histórias, enquanto experiência tipicamente humana, ocupa um lugar privilegiado e específico na infância, constituindo-se como uma forma de transmissão de ensinamentos através da palavra e da troca de experiências do coletivo, podendo abordar assuntos relacionados com a vida real diária ou com o imaginário (Penne et al., 2012; Ten Brug, Van der Putten, Maes & Vlaskamp, 2012).

Enquanto arte de encantar, o conto de histórias favorece o desenvolvimento da função simbólica e de capacidades de abstração para o fantástico, do maravilhoso e do sonho; promove ainda o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de produzir novos significados e da literacia (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012). O conceito de literacia é atualmente dotado de grande polissemia. Utiliza-se aqui não apenas na aceção de Sousa (2015), como o conjunto de competências que permite ao sujeito lidar com a cultura escrita, mas também na aceção de Lacey et al. (2007), que considera que a literacia é mais do que ler e escrever palavras, é saber ler o mundo para nele se integrar.

O contacto, o mais precoce possível, com a literatura para a infância, nomeadamente com as histórias, contribui, assim, para o desenvolvimento de competências de literacia e ao mesmo tempo propicia momentos de descoberta do outro, alarga o conhecimento do mundo e constitui-se como uma experiência gratificante (Sousa, 2015, Azevedo, 2006).

A descoberta da história pela voz de alguém de quem se gosta é

uma experiência carregada de afetividade e potencializa ganhos cognitivos e linguísticos (Viana, 2002). De facto, o conto de histórias é também uma atividade que se caracteriza por ser a arte da relação, a qual prolonga a experiência da comunicação, tornando-se um terreno fértil para o desenvolvimento de emoções experienciadas, bem como um facilitador de encontros e do estabelecimento de relações interpessoais, aproximando as pessoas. Enfim constitui-se como um espaço para o afeto.

Importa, assim, destacar que o conto de histórias oferece oportunidades de educação, ensino, brincadeira, encanto, fantasia, criação e sorrisos para todas as crianças. Mas será esta uma atividade acessível a TODAS as crianças, incluindo as que apresentam incapacidades mais graves?

Histórias multissensoriais e multideficiência

Contar histórias a crianças e jovens com multideficiência é uma prática pouco comum, devido às limitadas capacidades que estas manifestam ter para usar, interpretar e compreender palavras e símbolos (Ten Brug, Van der Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2015). Importa salientar que as limitações (cognitivas, motoras e ou sensoriais) que estas crianças apresentam condicionam o modo como interagem com o mundo social e físico à sua volta, bem como o acesso a símbolos, verificando-se frequentemente, falta de meios eficientes de comunicação para mediar as aprendizagens (Amaral, 2011; Nunes, 2012; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004; Vlaskamp & Van der Putten, 2009). Questiona-se, assim, como assegurar a crianças com multideficiência a oportunidade de aceder à literatura para a infância e à magia do conto de histórias?

Para responder a este repto, surgiram, em 1989, as Histórias Multissensoriais (HMS) no Reino Unido, quando Chris Fuller começou a escrever e a contar histórias que, do ponto de vista textual, apresentavam características idênticas às do discurso produzido pelas crianças, nas primeiras fases do seu desenvolvimento linguístico. Esses textos eram enriquecidos com diversos estímulos sensoriais. Este recurso começou a designar-se história multissensorial (*multi-sensory storytelling*). O objetivo de Fuller era o de adequar as histórias às necessidades e preferências de crianças com incapacidades graves. Dando continuidade a este trabalho, em 1993, Chris Fuller funda uma instituição designada *Bag Books*¹, visando produzir e divulgar livros destinados a crianças com incapacidades graves e complexas (Bag Books, 2011), como é o caso das que têm multideficiência

Passados alguns anos, a PAMIS², instituição criada há cerca de 25

¹ <http://www.bagbooks.org/>

² <http://pamis.org.uk/>

anos na Escócia, com o objetivo de trabalhar, em exclusivo, com pessoas com multideficiência profunda e suas famílias, recria esta estratégia à luz de uma preocupação muito particular, a de produzir histórias para uma determinada pessoa, tendo em conta as suas dificuldades os seus interesses e as suas necessidades específicas (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug et al., 2015a).

Especificand , as HMS são pequenos relatos de acontecimentos/situações do quotidiano, enriquecidas com estímulos sensoriais diversificados Trata-se de histórias originais ou adaptadas destinadas a ser lidas/contadas e sensorialmente exploradas. A linguagem utilizada deve ser simples, clara e adequada às características dos destinatários. São histórias para serem vividas com todos os sentidos de forma a otimizar a compreensão dos conteúdos da história (Safak, Yilmaz & Demiryurek, 2016). A criança participa no conto da história de forma ativa, envolvendo-se através do tato, do olfacto, da visão, do movimento, do paladar, da audição, aspetos que facilitam a aprendizagem do conteúdo da história e promove a diversão na atividade, para além de libertar tensões e sentimentos de alegria e felicidade (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015a, Preece & Zho, 2015; Safak et al., 2016).

Na última década, este tipo de histórias tem vindo a ser alvo de interesse por parte da comunidade académica, tendo-se realizado diversos estudos, especialmente na Europa, os quais procuram, em última instância, conhecer as potencialidades educativas deste tipo de recurso.

Os resultados de alguns desses estudos (cf. Grace, 2014; Preece & Zhao, 2015; Ten Brug et al., 2016) salientam o facto de o conto deste tipo de histórias se revelar adequado a pessoas com multideficiência e se constituir como uma atividade muito prazerosa para pessoas que revelam dificuldades graves no processo de aprendizagem, decorrentes de incapacidades graves. A aquisição de competências de literacia; o envolvimento na cultura do conto de histórias; o desenvolvimento do sentido de agência; o desenvolvimento da capacidade de esperar pela sua vez, antecipar acontecimentos e expressar preferências; para além da manifestação de respostas comportamentais positivas e a vivência de momentos agradáveis de interação com pessoas e objetos, são alguns dos benefícios apontados. A sua utilização visa, sobretudo, promover a participação ativa dessas pessoas no momento de audição da história (Young, Fenwick, Lamb, & Hoog, 2011).

Muito embora existam estudos que procuram conhecer o modo como as crianças com multideficiência se envolvem com este tipo de histórias, não se conhecem pesquisas que analisem as características particulares deste tipo de histórias. Assim, inquietou-nos saber: *Quais as especificidades das HMS, nomeadamente as suas características linguísticas?*

Métodos

Natureza e objetivo do estudo

O presente estudo de natureza qualitativa, complementado com alguns dados de natureza mais quantitativa, apresenta um carácter exploratório e tem como principal objetivo caracterizar as características linguísticas das HMS, visando contribuir para a construção de um modelo didático do género que possa futuramente ser utilizado para ajudar professores interessados em construir estas histórias. Entende-se, aqui, Modelo Didático do Género na perspetiva de Prieto e Schneuwly (2003) como um utensílio pragmático que sistematiza as características de um dado género, permitindo a quem quer produzir exemplares desse género manter-se fiel ao formato exigido pelo mesmo.

Amostra

Para a realização deste estudo foi delimitado um *corpus* constituído por 20 HMS, originais, produzidas por professores no âmbito do projeto StoryLab e do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx). Dez histórias estudadas foram criadas por três mestrandos do curso de mestrado em educação especial da ESELx entre os anos de 2015 e 2018. As outras dez histórias analisadas foram produzidas por 10 professores do ensino regular e de educação especial na oficina de formação “Histórias Multissensoriais para crianças e jovens com multideficiência”, dinamizada no âmbito do projeto StoryLab, em 2017, com um total de 36 horas e creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

Importa referir que o projeto StoryLab, criado em 2016 na ESELx, é financiado pelo CIED da ESELx (ESELX/IPL-CIED/2016/A07), e visa: (i) construir HMS e histórias adaptadas³; (ii) implementar a utilização de HMS e histórias adaptadas junto de crianças com NEE graves (e.g. multideficiência); (iii) promover a disseminação destes recursos junto de docentes e outros profissionais; (iv) caracterizar as HMS e as histórias adaptadas; e (v) avaliar o impacto da utilização das HMS na educação de crianças com NEE complexas.

Este projeto integra uma equipa constituída por: (i) professores da ESELx, de diferentes áreas; (ii) estudantes do curso de Artes Visuais desta escola; (iii) professores de Educação Especial e do ensino regular que utilizam HMS na educação de crianças com dificuldades graves; e (iv) dois profissionais da Bag Books do Reino Unido com funções de supervisão. Depois de alguns elementos da equipa do projeto se terem deslocado à Bag Books e PAMIS, e observado a utilização destas histórias, iniciou-se a sua construção e produção, existindo atualmente um

³ São histórias de autor ou tradicionais às quais se adicionam Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), no sentido de facilitar o acesso ao conteúdo da história e a interação entre o mediador e a criança com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). A adaptação pode pressupor ainda a simplificação do texto e da imagem.

corpus constituído por cerca de 40 HMS.

Procedimentos

Após se aceder às narrativas das 20 HMS que constituíram a amostra da pesquisa efetuada procedeu-se à análise categorial do seu conteúdo, com recurso ao programa Atlas.ti, a qual implicou a análise das características comunicacionais e de algumas características linguísticas.

Resultados

Nesta seção apresentam-se os resultados apurados considerando duas dimensões: as características comunicacionais das HMS e as características linguísticas destas histórias.

Características comunicacionais das HMS

No âmbito das características comunicacionais considerou-se: (i) o autor (quem produz/constrói a HMS); (ii) os destinatários; (iii) os objetivos; (iv) o suporte; e (v) o conteúdo temático.

Autor, destinatários e objetivos

A esfera de circulação deste género está ainda muito circunscrita ao meio escolar e institucional, seja em sala de aula, seja em contexto de biblioteca, sendo este último ainda pouco recorrente. Assim, os **autores** destas histórias são, regra geral, professores que trabalham com crianças e jovens com incapacidades graves. Trata-se de uma produção de carácter artesanal, exigindo a mobilização de recursos, sobretudo no que se refere aos estímulos sensoriais. Cada uma destas histórias é um exemplar único.

Este contexto muito particular de produção e circulação das HMS faz com que a existência de comunidades de partilha seja um elemento facilitador da produção, divulgação e circulação destas histórias.

Os **destinatários** são crianças e jovens com incapacidades graves. O destinatário é, regra geral, um sujeito específico. Apesar disso, a história pode ser contada a outro sujeito com características muito semelhantes, havendo, neste caso, a alteração do nome da personagem em função do destinatário, visto que a personagem principal da história é o próprio destinatário da história. A capacidade destes destinatários para compreender, interpretar e usar palavras encontra-se, muitas vezes, gravemente limitada, constituindo um impedimento à vivência de experiências relacionadas com o conto de histórias (Ten Brug et al.,

2015).

No que se refere aos **objetivos** que se pretendem atingir com as práticas de contar HMS, destacam-se: (i) inserir este público na cultura do conto de histórias; (ii) propiciar aos seus destinatários uma experiência sensorial, afetiva e socializadora; e (iii) potenciar ganhos linguísticos e cognitivos e alargar o conhecimento do mundo.

O suporte

De acordo com Marcushi (2008), o suporte não é neutro, havendo mesmo géneros textuais que são determinados pelo próprio suporte. No caso das HMS, o suporte pode considerar-se, em nosso entender, determinante do próprio género visto tratar-se de textos de natureza multimodal em que estímulos sensoriais, de tipos e materiais diversificados, desempenham um papel essencial.

O *livro* é constituído por *folhas* retangulares, soltas, tamanho A3 e feitas de material resistente (por exemplo: contraplacado de madeira de três milímetros de espessura, placas acrílicas, ou cartão duplo resistente) (ver figuras 1 e 2)



Figura 1. História “O dia de anos do ...”⁴



Figura 2. História “As férias da Maria”⁵.

Numa das *páginas da folha* são fixados os diferentes estímulos e no verso da página é colocado o texto. Os estímulos sensoriais podem ser muito diversificados por exemplo: objetos do quotidiano, instrumentos que produzem sons, alimentos que podem ser saboreados, substâncias olorosas que podem ser cheiradas, etc. Alguns estímulos terão de ser substituídos de cada vez que a história é contada, como é o caso, por exemplo, de produtos alimentares. Os critérios que presidem à seleção dos estímulos são: a facilidade de manipulação; a diversidade e as

⁴ Autora: Maria Joana Bueno de Matos

⁵ Autores: Nuno Oliveira e Inês Franco

potencialidades sensoriais dos mesmos e o contributo que dão para facilitar o acesso à construção de uma boa representação mental da informação (Preece & Zhao, 2015).

As *folhas* organizam-se sequencialmente e arrumam-se numa embalagem/caixa que constituirá a *capa e a contracapa* do próprio livro. Essa *caixa/capa* contém os elementos paratextuais usualmente utilizados na capa e contracapa de um livro - título, autor, sinopse (facultativa). O título deve figurar sempre em local de destaque como é apanágio de qualquer livro. Assim, quando se fala em suporte, no caso deste género textual, refere-se: (i) o suporte material utilizado como *folhas* do livro (num dos lados, uma *página*, tem o texto, e no outro lado, outra *página*, tem os estímulos sensoriais); e (ii) a caixa que é utilizada para arquivar essas folhas e, ao mesmo tempo, transforma *o conjunto de folhas* em *livro* como é papel da capa em qualquer livro.



Figura 3. Caixas de HMS de Teresa Miguel (Miguel, 2015).

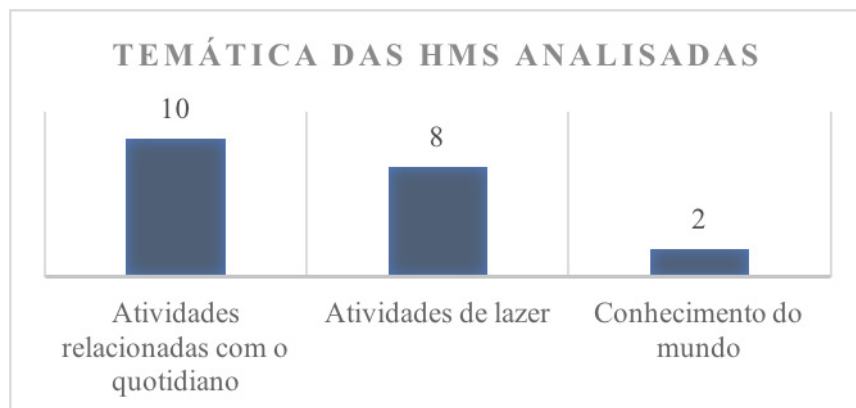
Em síntese, estas histórias apresentam um formato muito particular, são histórias constituídas por páginas de tamanho A3. Cada página inclui um ou dois objetos com características sensoriais específicas de forma a captar, primeiro o olhar e depois a atenção do destinatário e a seduzi-lo a experienciar um percurso sensorial que se vai desenrolando página a página (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015).

Conteúdos temáticos

No corpus das 20 HMS analisadas regista-se diversidade de conteúdos temáticos privilegiados, os quais foram agrupados em três categorias: (i) atividades relacionadas com o quotidiano (situações de vida quotidiana, de vida doméstica e de rotinas diárias relativas a autocuidados), (ii) atividades de lazer (inclui comemorações festivas e passeios e ocupação de tempos livres) e, (iii) conhecimento do funcionamento do mundo (e.g. dinheiro e funcionamento do corpo) (ver figura 4). Estes dados reforçam o facto de uma das grandes finalidades da utilização destas histórias ser a sua contribuição para que as crianças e jovens com limitações graves desenvolvam competências de autonomia, vi-

sando a sua integração nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Figura 4. Temáticas das histórias



Algumas características linguísticas das HMS

No que se refere às características linguísticas, foram objeto de análise: (i) extensão (ii) estrutura da frase; (iii) tipo de frase; (iv) formas verbais; e (v) tipos de sujeito.

A extensão

Na análise da extensão das histórias analisou-se o número de páginas, o número de frases e o número de palavras. A figura 5 dá conta do número de páginas das histórias do *corpus* em análise.

Figura 5. Número de páginas por história



Como se pode constatar, o número de páginas oscila entre as sete e as doze páginas, predominando as histórias constituídas por nove, dez e onze páginas (correspondendo a 70% das histórias). A média das páginas do *corpus* é de 10 páginas. Importa referir que, muitas vezes, uma das páginas é a página do título. Estes dados aproximam-se do que é

preconizado pela investigação internacional que propõe uma média de oito páginas por história (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug et al., 2015 a). O facto de algumas histórias do *corpus* em análise ter um número de páginas ligeiramente superior ao que a investigação internacional preconiza deve-se, por um lado, à especificidade de alguns destinatários, nomeadamente a sua idade e as suas capacidades de compreensão do real e, por outro, ao facto de alguns autores estarem ainda em fase de apropriação das características destas histórias.

A figura 6 ilustra o número de frases existentes por página. Dentro dos intervalos estabelecidos, constata-se que as histórias mais curtas têm entre sete a dez frases. A maior incidência são as histórias que têm entre 11 a 20 frases e 21 a 30 com 30% para cada uma destas situações. Histórias com mais de 30 frases apresentam uma percentagem menor. A média de frases por páginas do *corpus* é de 20.

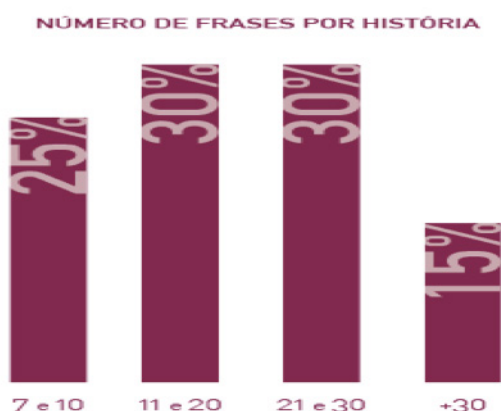


Figura 6. Número de frases por história

A investigação já realizada sobre HMS considera que cada história deve ter, no máximo, 15/16 frases (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015; Ten Brug et al., 2015a). No caso do *corpus* em análise, constata-se que algumas histórias se afastam do que está referenciado pela investigação. Verificou-se que as histórias produzidas no âmbito de trabalhos de mestrado, regra geral, têm mais frases, e as histórias criadas no âmbito da participação na oficina de formação apresentam uma extensão mais aproximada ao que a investigação preconiza no que se refere ao número de frases. As razões que justificam esta discrepância são as mesmas acima apontadas para o caso do número de páginas.

Entende-se que a realização de uma oficina de formação se constituiu como um momento de reflexão muito importante no desenvolvimento deste tipo de histórias e parece ter influenciado positivamente as características linguísticas das HMS produzidas nessa oficina. Este é

um aspeto a ter em conta futuramente.

Quanto ao número de palavras, que está diretamente relacionado com o número de frases, a oscilação é grande, situando-se num intervalo entre 50 a 250 palavras, como ilustra a figura 7. A média de palavras é de 142.

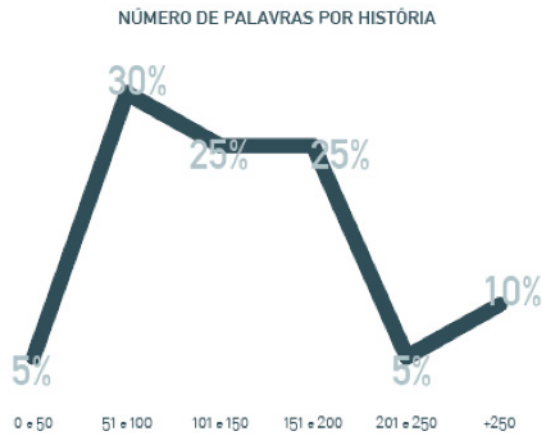


Figura 7. Número de palavras por história

É interessante constatar que as primeiras histórias construídas no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial têm mais frases, são também aquelas que têm frases mais complexas e com maior número de palavras por frase. As histórias produzidas no âmbito da oficina de formação não só têm menos frases, como apresentam um número de palavras por frase muito mais reduzido.

Como é possível verificar a partir da análise dos dados constantes das figuras 5, 6 e 7, a extensão das histórias apresenta alguma oscilação. O número de palavras situa-se entre as 50 e as 250, o número de frases entre as sete e as trinta e o número de páginas entre as sete e as doze. Confrontando os dados recolhidos com os dados da investigação, constata-se que algumas histórias se afastam da extensão referenciada na literatura. Apesar de se considerar que estas características podem variar de acordo com as especificidades dos ouvintes, é, como já se referiu, um aspeto a considerar no futuro, tendo em vista a aproximação ao que é proposto pela investigação internacional.

Estrutura e tipo das frases

No que se refere à estrutura das frases utilizadas nas histórias, a análise desta subcategoria justifica-se considerando que a extensão e a complexidade da informação são dois fatores com influência na perceção, integração e armazenamento da informação (Correia, 2013; Costa, 2005; Gaonac'h & Larigauderie, 2000; Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998; Sweller, 1988). Assim, analisaram-se as frases quanto

à estrutura e quanto ao tipo, defendendo-se que enunciados curtos e pouco complexos facilitam o processamento da informação, contribuindo para a construção de uma boa representação cognitiva da informação extraída.

Quanto à estrutura, de acordo com o Dicionário Terminológico (2008), frase simples é aquela em que existe um único verbo principal ou copulativo e frase complexa é aquela em que existe mais do que um verbo principal ou copulativo. As frases complexas pressupõem, pois, a existência de constituintes frásicos coordenados e ou subordinados implicando um maior esforço de processamento.

A figura 8 apresenta as percentagens relativas à existência de frases simples e complexas nas histórias analisadas.

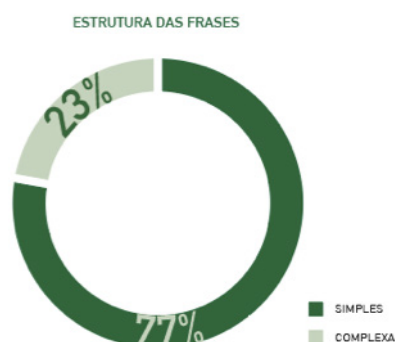


Figura 8. Frases simples e frases complexas

Como os dados ilustram, nas HMS estudadas predominam largamente as frases simples (77%). Destinando-se as HMS a crianças com limitações graves, a predominância de frases simples pode considerar-se um fator facilitador da receção e compreensão da informação.

Relativamente aos tipos de frases e continuando a seguir o Dicionário Terminológico (2008), as frases podem ser declarativas quando é feita uma asserção; interrogativas quando correspondem à formulação de uma pergunta; exclamativas quando correspondem à expressão de uma avaliação face a um determinado contexto e imperativas quando correspondem à expressão de uma ordem ou pedido. As frases declarativas podem ser marcadas ou não marcadas. As declarativas marcadas são aquelas em que há alteração da ordem dos constituintes da frase. As declarativas não marcadas são aquelas em que a ordem Sujeito, Verbo, Objetos, considerada a ordem canónica dos constituintes em Português, é respeitada.

A figura 9 ilustra a forma como as frases utilizadas nas HMS analisadas se distribuem pelos diferentes tipos de frases.

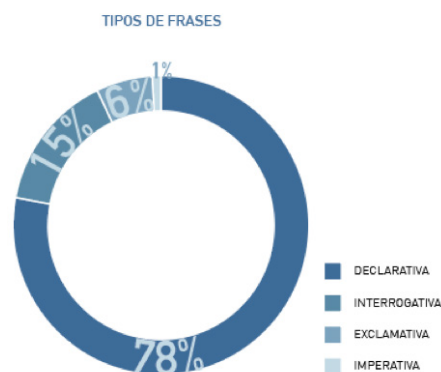


Figura 9. Tipos de frases

No caso das HMS analisadas predominam as frases declarativas (78%) em que são feitas asserções de forma não marcada, respeitando a ordem canónica do Português (Sujeito, Verbo, Objetos). Seguem-se as frases interrogativas (15%), havendo ainda 6% de frases exclamativas e apenas 1% de frases imperativas.

As frases declarativas cuja ordem dos constituintes é aquela com que o ouvinte está mais familiarizado é também um elemento facilitador da compreensão desde que o vocabulário utilizado seja familiar para o destinatário. De acordo com a teoria dos esquemas, o processamento de informação organizada de acordo com esquemas que já são conhecidos dos sujeitos facilita o processamento e a compreensão dessa informação (Rossi, 2005). Estas frases, seguindo uma ordem que é familiar, poderão mais facilmente ativar esquemas conhecidos do interlocutor facilitando assim a compreensão.

Formas verbais

Outro dos aspetos analisados foram as formas verbais. Numa perspetiva semântica, os verbos podem ser estativos e não estativos. Um verbo estativo descreve um estado, ou seja, uma situação não dinâmica. Um verbo não estativo permite descrever situações dinâmicas (Mateus et al., 2003). Os verbos não estativos surgem, por vezes, designados como verbos eventivos.

A figura 10 apresenta os dados relativos às percentagens dos verbos estativos e não estativos ou de ação identificados nas HMS analisadas.

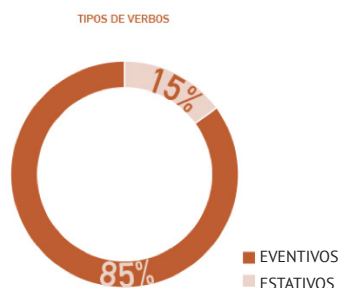


Figura 10. Percentagens de verbos estativos e de verbos eventivos

De acordo com os dados presentes na figura 10, predominam, claramente, os verbos que exprimem ações (85%), o que ajuda os destinatários a realizar ações concretas ao longo do percurso sensorial que constitui a própria história, manipulando os materiais disponibilizados. Esta predominância dos verbos eventivos está também relacionada com o facto de muitas das histórias pretenderem ajudar os destinatários a aprender a executar tarefas ligadas à vida quotidiana e que implicam a realização de sequências de ações.

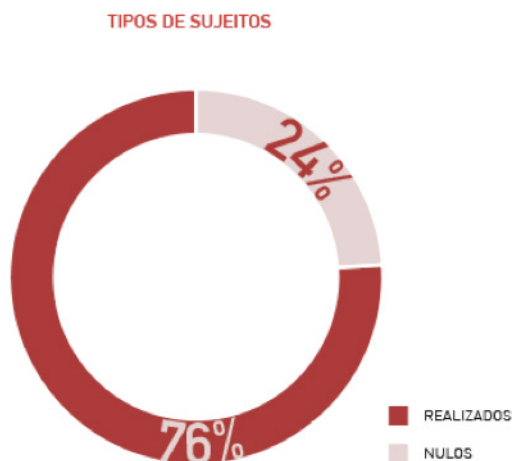
Ainda no que se refere às formas verbais, constatou-se que as mesmas surgem no modo indicativo e no presente. Do total de ocorrências de formas verbais, presente simples e presente perifrástico representam uma percentagem de 74%, contrariando a tendência imperfeito / perfeito que ocorre nas histórias que habitualmente se contam às crianças. Esta predominância do presente pode justificar-se pelo facto de se tratar de histórias em que há uma grande articulação entre o texto e o paratexto (o paratexto aqui entendido como todos os estímulos sensoriais incluídos na história), isto é, o texto da história contém menção às ações que vão depois ser realizadas com os estímulos sensoriais, que por sua vez também são referidos no texto. Por outro lado, as ações são narradas como se estivessem a acontecer no momento em que a história é contada e os estímulos são explorados pelo destinatário no aqui e no agora sendo ele próprio a personagem principal. A história torna-se realidade em cada momento em que é contada.

Tipos de sujeitos

O sujeito é o constituinte da frase que controla a concordância verbal (Dicionário Terminológico, 2008). Em Português o sujeito pode ser: (i) simples quando é constituído exclusivamente por um grupo nominal ou por uma oração; e (ii) composto quando é constituído por uma coordenação de grupos nominais, de orações, de pronomes ou de combinações destas categorias. O Português admite a possibilidade da existência de sujeitos sem realização lexical, o designado sujeito nulo. Tratando-se de destinatários com acentuadas dificuldades de memória e de processamento, a presença de percentagens elevadas de sujeitos nulos pode dificultar o acesso à identificação do referente. Acresce ainda o facto de que a receção da informação é feita pela via oral, o que acarreta ainda maior sobrecarga cognitiva, porque ou a informação fica guardada em memória quando é ouvida, ou perde-se porque o destinatário não tem possibilidades de recorrer à leitura para recuperar a informação em falta. Apesar de a história estar escrita, o destinatário não domina a leitura.

A figura 11 dá conta da percentagem de sujeitos nulos e de sujeitos realizados.

Figura 11. Percentagens de sujeitos nulos e sujeitos realizados



Como se pode constatar, predominam os sujeitos realizados lexicalmente. Estes sujeitos são, muitas vezes, constituídos por grupos nominais que integram o nome da personagem (que coincide quase sempre com o nome do próprio destinatário). A título de exemplo, na história *O ratinho da Bia*, que tem um total de 15 frases, o grupo nominal *A Bia* aparece como sujeito oito vezes. Este facto ilustra, por um lado, a importância que é dada à necessidade de envolver o destinatário na história, fazê-lo sentir-se o foco e, por outro lado, a necessidade da repetição do nome do referente como forma de facilitar a identificação do referente (o quem ou o aquilo que está a ser retomado). A forma como são feitas, linguisticamente, as retomas dos referentes ao longo do discurso pode facilitar ou dificultar o processamento da informação e o seu armazenamento em memória (Kleiber, 1994; Kleiber, 1991; Corbett & Chang, 1983). As retomas com recurso à repetição dos grupos nominais constituídos por determinante+nome auxiliam a memória. Pelo contrário, as retomas com recurso à pronominalização e a sujeitos nulos dificultam a recuperação da informação (Kleiber, 1994). Nas HMS analisadas, as retomas do referente são realizadas maioritariamente através de repetição de grupos nominais constituídos por determinante+nome, o que se considera facilitador da compreensão.

O Modelo didático do género

Depois de analisado o corpus, procurou-se, na tabela abaixo, sistematizar as principais características das HMS.

Características		
Características gerais	O que são	• São pequenos relatos de acontecimentos/situações do quotidiano, enriquecidas com estímulos sensoriais diversificados • Trata-se de histórias originais ou adaptadas destinadas a ser lidas/contadas (o destinatário não sabe ler) e sensorialmente exploradas.
	Aurto/a	• Regra geral, professores que trabalham com crianças e jovens com incapacidades graves e que conhecem os destinatários.
	Destinatários	• Regra geral, um sujeito específico: crianças e jovens com incapacidades graves e que não dominam a leitura; • A história pode ser contada a outro sujeito com características muito semelhantes, havendo, neste caso, a alteração do nome da personagem em função do destinatário.
	Conteúdos temáticos	• Diversificados: conteúdos ligados a atividades de lazer; a atividades do quotidiano e ao conhecimento do mundo.
Características físicas	Suporte	• As páginas são placas de material resistente e nelas são presos estímulos sensoriais. Os estímulos devem ser fáceis de manipular, facilitar o acesso à compreensão e sensorialmente ricos e diversificados. Exemplos de estímulos sensoriais: • Objetos do quotidiano, objetos sonoros, alimentos que podem ser saboreados, substâncias olorosas que podem ser cheiradas, entre outros. • Embalagem para arrumar as páginas da história.
Características linguísticas	Extensão	• Histórias curtas, tendo em conta a reduzida capacidade de atenção e concentração dos destinatários. • Cerca de 6 a 8 páginas⁶ por cada HMS.
	Frases	• Estrutura simples (SVO); declarativas. • Frases curtas (pouco texto por página com uma a três frases por página, frases curtas com poucas palavras).
	Sujeitos	• Predominantemente simples, constituídos por um grupo nominal (determinante + nome). • As retomas do referente são feitas, predominantemente, por repetição total dos grupos nominais.
	Formas verbais:	• Predomina o presente do indicativo.

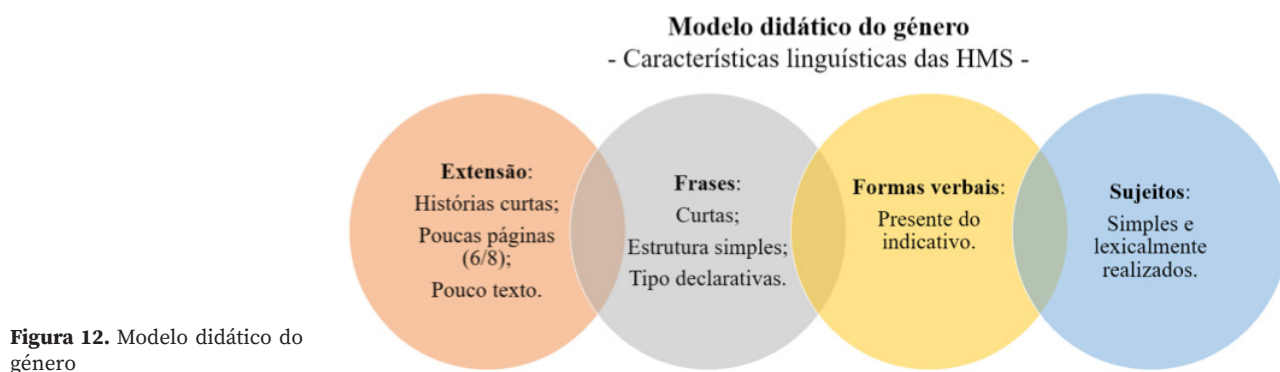
Tabela 1. Modelo didático do género

Considerações Finais

A investigação divulgada enfatiza a importância da dimensão sensorial presente nas HMS, considerando que esta dimensão vai estimular a atenção e permitir a experimentação, potenciando, dessa forma, a compreensão dos conteúdos. Apesar de se concordar com esta perspetiva, considera-se também importante valorizar a dimensão linguística. Assim, neste estudo, identificaram-se e sistematizaram-se algumas das características das HMS, sobretudo, as de natureza linguística, repre-

⁶ Esta conclusão decorre dos dados da investigação e da análise realizada ao *corpus* estudado.

sentadas na figura 12



Das características linguísticas analisadas, destaca-se a importância que deve ser dada à extensão das histórias, à estrutura das frases e à forma como são feitas as retomas dos referentes, evitando o recurso aos sujeitos nulos e à pronominalização. Estas características são facilitadoras da compreensão e devem ser tidas em conta por quem constrói HMS de forma a potenciar os efeitos positivos que a investigação já mostrou que estas histórias têm junto do público a que se destinam, nomeadamente: participar nos momentos de conto de histórias; adquirir competências sociais; envolver-se no ambiente social e educativo; alargar o conhecimento do mundo e desenvolver competências linguísticas e cognitivas.

Referências

Amaral, I. (2011). Comunicação na ausência de linguagem oral: O caso das crianças com multideficiência. In A. Guerreiro (Org.), *Comunicar e interagir* (pp.229-247). Lisboa: Edições, Universitárias Lusófonas, Coleção Comunicação e Média, textos Universitários.

Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia: Para uma visão global e integradora da Língua Materna. In Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: LIDEL.

Corbett, A. T. & Chang, F. R. (1983). Pronoun disambiguation: Accessing potential antecedents. *Memory and Cognition*, 11, 671-684.

Correia, D. (2013). *Estudos experimentais sobre leitura e compreensão de problemas verbais de matemática*. [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras.

Costa, M. A. (2005). *Processamento de frases em português europeu*,

aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gaonac'h, P. & Larigauderie, D. (2000) *Mémoire et fonctionnement cognitif: La mémoire de travail*. Paris: Armand Colin.

Grace, J. (2014). Sensory stories: literature for service users. *Learning Disability Practice*, 17(1), 36-38.

Kleiber, G. (1994). *Anaphores et Pronoms*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Kleiber, G. (1991). Anaphore-Deixis. *L'information grammaticale*, 51, 3-18.

Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J., & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00092.x

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, gêneros de textos e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Mateus, M-H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ministério da Educação (2008). *Dicionário Terminológico*. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>.

Nunes, M. C. A. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação..

Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A. Vlaskamp, C. & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167-178.

Pietro, J-F.D., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: um concept de ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Preece, D. & Zhao, Y. (2015). Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, 42(4), 429–443. Doi: 10.1111/1467-8578.12116.

Safak, P., Yilmaz, H.C. & Demiryurek, P.U. (2016). Using multisensory storytelling (MSST) to increasing listening comprehension for students with multiple disabilities include visual impairment (MDVI). *Multidisciplinary Academic Conference, MAC-ETe*

Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C.; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Lisboa: Editora media XXI.

Rossi, J-P. (2005). *Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*, De Boeck.

Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). *Cognitive architecture and instructional design*. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory storytelling for person with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the development, content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 350-359.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A. Maes, B., & Vlaskamp, C. (2015). One more time? Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multi-sensory storytelling. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198. Doi: 10.1111/jppi.12128.

Ten Brug, A., Munde, V.S., Van der Putten, A.A.J., & Vlaskamp, C. (2015a). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multi-sensory storytelling, a time sequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535-550. Doi:10.1080/08856257.2015.1046754.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, Doi: 10.1111/jir.12260.

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

Vlaskamp, C. & van der Putten, A. (2009). Focus on interaction: the use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30: 873-883.

Young, H., Fenwick, M., Lamb, L., & Hoog, J. (2011, may). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 127-142.

COMPREENSÃO DE NARRATIVAS EM LEITORES TÍPICOS E EM LEITORES COM DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTI- CO ATÍPICO PÓS AVC

Townsend, Sabrina¹; Gabriel, Rosângela²; Hübner, Lilian³

¹Programa de Pós-Graduação em Letras – UNISC PNPD-CAPES, Santa Cruz do Sul – RS/BRASIL
sabrinem@unisc.br

²CNPq / Programa de Pós-Graduação em Letras – UNISC Santa Cruz do Sul – RS/BRASIL

³CNPq / Programa de Pós-Graduação em Letras – PUCRS Porto Alegre – RS/BRASIL

Introdução

A experiência humana é influenciada pelo ato de compreender e criar narrativas. Podemos considerar as narrativas dos outros fascinantes e nos engajamos em atividades e programações culturais que envolvem a sua produção, tais como livros, peças de teatro e filmes. Nossa afinidade com a leitura surge ainda na infância, quando entramos em contato com os livros de história e filmes infantis. Compreendemos e criamos narrativas para formar nossas biografias individuais, selecionar e organizar memórias, o que permite uma representação organizada e coerente de nós mesmos (Gergen & Gergen, 1988).

A narrativa é um produto da interação humana, que compreende um determinado contexto e uma série de relações desse contexto com os elementos textuais (Fávero & Koch, 1994). Seu funcionamento transcende as regras fixas estruturais; ele perpassa as interações entre os indivíduos (Marcuschi, 2008), contendo, assim, uma estrutura que serve de reflexo e, ao mesmo tempo, modela as experiências humanas.

Por isso, a estrutura de um texto narrativo apresenta uma relação lógico-semântica entre ações e atuantes (Adam, 1985) e sua análise é deveras complexa, com diferentes abordagens, a depender da visão teórica de seus estudiosos.

A compreensão de uma narrativa escrita ocorre a partir da integração dos elementos linguísticos presentes no texto e do conhecimento prévio que o indivíduo carrega consigo (van Dijk & Kintsch, 1983), formando, assim, uma unidade textual complexa, bastante autônoma e integrada. Desse processo deriva uma sequência que, à medida que a compreensão acontece, faz com que o leitor crie representações mentais dessas unidades – as chamadas proposições, originando uma representação mental global, como proposta por van Dijk e Kintsch (1983). Por conta dessa complexidade dos processos envolvidos, ler uma narrativa e entendê-la torna-se um ato não apenas de construção de uma representação textual, mas de incorporação de elementos do contexto e de materialização do conhecimento linguístico, realizando-se simultaneamente à necessidade de informação. A compreensão engloba o texto e uma representação cognitiva da situação de que trata esse texto, de modo superficial, global e situacionalmente, tal como proposto por van Dijk e Kintsch (1983) no modelo situacional.

Este capítulo destina-se a quem se interessa por estudos sobre a compreensão leitora de narrativas, seu aporte teórico e as bases neurais envolvidas no ato de ler, tanto em leitores típicos como em leitores com desenvolvimento linguístico atípico derivado de acidente vascular cerebral (doravante AVC). Nosso trabalho, de caráter experimental, insere-se numa perspectiva multidisciplinar do estudo da linguagem, na interface da psicolinguística da leitura com contribuições dos achados recentes da neuropsicolinguística. O objetivo do artigo é traçar um panorama dos estudos sobre a compreensão de narrativas em leitores típicos e em leitores com prejuízos advindos de uma lesão por AVC. Para tanto, a seção que segue discorre sobre a estrutura e os níveis de compreensão de narrativas. Na sequência são apresentados o modelo situacional e os níveis de macroestrutura e microestrutura de Kintsch e Van Dijk (1978) e Van Dijk e Kintsch (1983). As seções quatro e cinco voltam-se para a compreensão de narrativas por leitores típicos e por leitores com histórico de desenvolvimento linguístico atípico, buscando mapear habilidades preservadas e comprometidas após AVC. Para verticalizar a abordagem sobre compreensão de narrativas, a seção seis retoma estudos realizados com recurso de neuroimagem, buscando as bases neurais dessa atividade. O conhecimento das bases neurais que sustentam a compreensão de narrativas é fundamental para que possamos contribuir na busca de tratamentos voltados à remediação dos danos causados por AVC e outras patologias que afetam o processamento cognitivo.

Estrutura e níveis de compreensão de narrativas

Desde as pinturas rupestres nas cavernas até a atualidade, o gênero narrativo tem sido usado para demonstrar e interpretar as relações humanas com o mundo, sendo onnipresente em nossas vidas (Mungioli, 2002). A capacidade de narrar é inerente aos seres humanos, configurando-se como um dos fatores de humanização da espécie. Quando surgiram as primeiras manifestações da cultura escrita, o gênero narrativo estava presente, como visto através dos textos do Velho Testamento ou dos textos de Homero (Mungioli, 2002).

Os estudos da narrativa dividem-se em compreensão e em estudo sistemático da estrutura. A primeira divisão centra-se na interpretação da narrativa. Já a segunda se caracteriza pelo estudo sistemático da narrativa do ponto de vista de suas estruturas – a narratologia, de Vladimir Propp. Adam (1997, p. 9) definiu a narratologia como “um braço da ciência geral dos signos, o qual analisa o modo de organização de tipos de textos”. O estudo sistemático das narrativas proporcionou uma mudança no foco de atenção dos filósofos, deslocando-se da interpretação e indo para as análises das estruturas e dos discursos narrativos. A partir de então, buscou-se saber também o modo como o texto se construía e organizava para fazer emergir significado (Mungioli, 2002). Mas, afinal o que é um texto?

Quando se define texto sob a ótica de critérios temáticos e transcendentais ao próprio texto, ele passa a ser conceituado como uma unidade comunicativa (Marcuschi, 2012). A estrutura do texto implica o entendimento de elementos cotextuais e contextuais, externos e internos a ele, respectivamente (Marcuschi, 2014). Para Halliday e Hasan (1971, pp. 1-2), o texto é uma “unidade em uso”. Não deve ser visto como unidade gramatical, nem conceituado por sua extensão. Para os autores, “texto é [...] uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido” (pp. 1-2).

Em muitos casos, o conceito de texto é confundido com o de discurso. Discurso é atinente à linguagem verbal produzida durante uma interação, manifestando-se através do texto em sentido estrito (Machado, 2003). Assim, o texto forma um todo semântico, sem depender de uma extensão específica. Para Fávero e Koch (1994, p. 25), texto é “unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto”. Os planos enunciativos subjacentes a um texto ultrapassam o funcionamento de regras fixas uma vez que as relações entre os indivíduos também permeiam essas regras (Marcuschi, 2008). Logo, um texto não é um simples produto, mas um fenômeno realizado por alguém em um determinado contexto (Marcuschi, 2008). Por essa razão, as carac-

terísticas de um texto dependem de sua realização social e discursiva.

A tipologia textual concerne à estrutura do texto, sequência de ações e resolução do problema (Jerônimo, 2016). Para Marcuschi (2008), o tipo de texto seria como uma construção teórica definida pela natureza linguística da sua composição, que envolve aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo, ou seja, seus traços linguísticos predominantes. Para o autor, o tipo caracteriza-se como uma sequência linguística, a qual abrange as categorias que seguem: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Dessa forma, o que caracteriza um texto do tipo narrativo é a estrutura que o constitui. A narrativa, por exemplo, tem características salientes, tais como a sucessão temporal dos acontecimentos, a inter-relação entre as personagens, a apresentação de um conflito central e a solução desse conflito, permitindo uma associação aos conhecimentos prévios do indivíduo (Jerônimo, 2016).

Já o conceito de gênero compreende formas textuais escritas ou orais (Marcuschi, 2008). O gênero textual refere-se a textos materializados em situações comunicativas, sendo um fenômeno histórico vinculado à vida cultural e social (Jerônimo, 2016). Segundo Marcuschi (2008, p. 176), “os gêneros apresentam características relativamente estáveis, uma vez que são históricos e socialmente situados”. Todavia, não são modelos estanques, mas formas culturais e cognitivas de ação social. Simultaneamente, nos gêneros ocorre uma realização de tipos textuais, em que podem estar presentes mais de um tipo, o qual também se concretiza em diferentes gêneros. Para Marcuschi (2008, p. 176), “todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas”. Considerando essas afirmações, incluímos a noção de texto concebida neste capítulo como um texto do tipo narrativo por suas propriedades linguísticas e inserido no gênero narrativo por seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

Para Labov (1972, p. 290), uma narrativa é “uma recapitulação textual da experiência temporalmente estruturada”. Ela é dotada de identidades sociais, relações, processos linguísticos e cognitivos, fidelidade e verossimilhança. A narrativa é, então, um produto da interação humana no tempo, refletindo um passado e um futuro e constituindo configurações e reconfigurações do mundo e do que nele acontece, fazendo emergir histórias (Bloome, 2003). Por isso, a narrativa é vista como um evento e uma prática, pois é através dela que as pessoas interagem e criam significados a partir dessas possibilidades (Bloome, 2003). Segundo Bloome (2003, p. 290), “a fronteira de uma narrativa não é a linguagem em si, mas sim a interação humana”.

A estrutura da narrativa pode ser vista como um reflexo e um modelo da experiência humana, desde que haja uma relação lógico-semântica entre ações e atuantes (Adam, 2008). Para termos uma narrativa

coerente, é necessário que as ações dessa narrativa estejam conectadas por uma relação cronológica e lógica. Logo, ainda é preciso que ocorra uma mudança entre uma situação inicial e o estado final. Assim, o atuante deve “atravessar a narrativa, unificando suas ações e gerando a mudança” (Adam, 2008, p.54).

Para Adam (2008), um texto é demasiadamente complexo e heterogêneo para ser observado como um todo. Por essa razão, justifica-se a classificação em tipos de texto, sugerida pelo autor como um facilitador para a observação da sua complexidade. Para ele, os tipos de texto, em especial a narração, apresentavam uma característica sequencial, originando a sequência narrativa de Adam (1985). Essa sequência forma uma unidade textual complexa e relativamente autônoma, integrada e organizada em unidades denominadas macroproposições (Adam, 1985).

As macroproposições são as unidades que constituem o texto (Adam, 1985). Já as sequências são distintas entre si, uma vez que cada qual possui características linguísticas típicas. A construção da sequência narrativa, conjuntamente com as macroproposições, ocorre de diferentes maneiras, implicando graus de narrativização que incidem sobre a qualidade da narrativa. Uma sequência narrativa conta com as seguintes características: sucessão de eventos cronológicos e lógicos, unidade temática, desenrolar de um fato transformador, processo de início, desenvolvimento e final, intriga e uma reflexão sobre o acontecido (Adam, 2008, p. 219). Tais características geram, por sua vez, a classificação das proposições tais quais representadas na Figura 1.

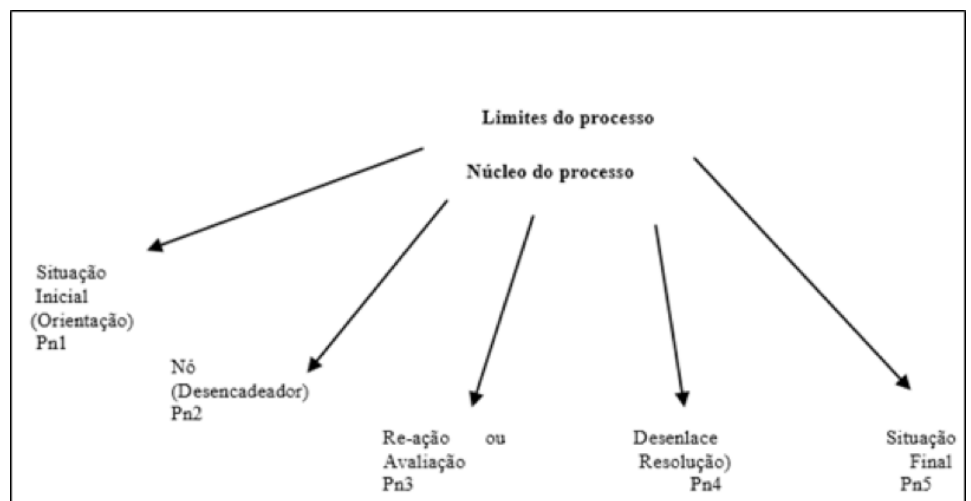


Figura 1. Esquema de estrutura da narrativa

Fonte: Adam, J. M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos* (pp. 225). São Paulo: Cortez.

Na situação inicial (proposição n.º 1, Pn1) ocorrem as definições de espaço, tempo e descrição dos atores. Na primeira etapa nuclear da narrativa, a complicação ou nó desencadeador (proposição n.º 2, Pn2) acontece um fato que pode transformar o estado inicial da narrativa,

seguida da reação ou avaliação (proposição n.º 3, Pn3), em que ocorre a mudança para uma nova situação. Na resolução ou desenlace (proposição n.º 4, Pn4) é estabelecido um novo estado, constituindo-se como último item do núcleo do processo da narrativa. Por fim na situação final e limítrofe do processo da narrativa (proposição n.º 5, Pn5) ocorre a resolução da história (Adam, 2008). Segundo Adam (2008, pp. 225), “a transformação do estado inicial para o final é o item mais importante para a sequência narrativa”. Esse item é somente assegurado pelas macroproposições (complicação, reação e resolução), nas quais se concentra o núcleo da situação. Com a mudança, a situação final não precisa de esclarecimentos, já que é deduzida a partir das camadas intermediárias do texto.

O esquema proposto por Adam (1985) é uma estrutura clara e frequentemente vista no cotidiano. A classificação em sequência narrativa dos textos do gênero narrativo complementa o modelo situacional de Kintsch e Van Dijk (1978) e de Van Dijk e Kintsch (1983), bem como a concepção dos níveis de macroestrutura e microestrutura textuais do mesmo modelo. Em vista disso, para ampliarmos a gama de conhecimentos acerca de como a compreensão leitora de narrativas ocorre, é preciso tratar dos conceitos-chave do modelo situacional e das concepções de macroestrutura e microestrutura textuais.

Modelo situacional e níveis de macroestrutura e microestrutura do texto

O modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) e de Van Dijk e Kintsch (1983) sugere que a compreensão de um texto acontece mediante a utilização de estratégias que interagem com os diversos níveis do texto, entre elas as linguísticas (morfofonológicas, sintáticas, semânticas e outras), cognitivas (conhecimento episódico, conhecimento semântico geral, conhecimento sobre textos, etc.) e contextuais (situacional, interacional, pragmático, por exemplo). À medida que o indivíduo integra as informações, ele formula hipóteses provisórias sobre o significado do texto, podendo elas serem ou não testadas e corroboradas, até que se obtenha uma representação semântica mental possível, pois o objetivo do processamento de um texto é construir a sua melhor representação mental (Kintsch & van Dijk, 1978).

No modelo situacional, van Dijk e Kintsch (1983) assumem que a compreensão envolve simultaneamente a “representação cognitiva de eventos, ações, pessoas e, em geral, a situação de que trata um texto” (pp. 11-12). Desse modo, a compreensão de um texto implica não só a construção de uma representação textual, mas também do contexto social ao qual remete.

O nível situacional de representação mental de um texto é um construto formado pela memória episódica, que apresenta uma interpretação subjetiva do texto (Jerônimo & Hübner, 2014). Essa representação abarca o evento em si, construções pessoais, inferências e o conhecimento de mundo do indivíduo. Esse esquema é utilizado à medida que o indivíduo precisar recontar uma narrativa, pois é necessário um modelo para a escolha das palavras ou para a estrutura das frases, dentre outros aspectos (Jerônimo & Hübner, 2014). O modelo situacional atua como um guia que contém as informações mais importantes para a compreensão de uma determinada narrativa, incluindo, também, as informações de experiências anteriores com outros textos do mesmo gênero. Portanto, a compreensão leitora de narrativas se concretiza como uma representação mental do contexto social (van Dijk & Kintsch, 1983).

Para a representação textual das narrativas, fazemos valer os níveis macro e microestruturais, sendo que o nível global de compreensão é o macroestrutural. Nele, a coerência global é possibilitada, transformando-se em macroproposições. Esse nível está implicado nas relações explícitas e implícitas entre suas proposições, determinando assim a organização temática e a coerência global. É comumente caracterizado como estrutura cognitiva por ser considerado um mecanismo de organização do significado, coordenando todas as proposições a um nível semântico e operando para facilitar o entendimento e a redução da informação complexa (van Dijk, 1980). A manipulação desse nível requer operações cognitivas que condensam e preservam as informações, o que permite uma redução seletiva, através da retenção das informações mais importantes e da omissão daquelas menos importantes (van Dijk, 1980), ocasionando abstração, integração e generalização da informação.

Kintsch e Van Dijk (1978) e Van Dijk e Kintsch (1983) delinearam macrorregras responsáveis pelo processo de retenção e de esquecimento das informações das narrativas. São elas: regras de deleção, de generalização e de construção. A regra de deleção envolve a omissão de proposições e os processos de generalização e construção substituem informações específicas por fatos mais gerais, estruturando uma unidade de sentido permeada de conceitos já tratados no texto. Nesse passo seguinte à generalização, cria-se uma nova proposição que resume a sequência de proposições adequadamente e, por fim acontece a integração das informações já dadas e as pressupostas, organizando o texto de modo coerente (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983). Para isso ocorrer, complexas formas linguísticas são requeridas, tais como pronomes, conectivos, advérbios, organização sintática, dentre outros. Além disso, há uma gama de marcadores de mudança de tópico no começo de novos episódios, marcadores de mudança de tempo

ou período temporal da ação, mudança de local, introdução de novos participantes, reintrodução de antigos participantes, mudança de perspectiva ou ponto de vista indicado pelas formas verbais (Louwerse & Graesser, 2006).

Por último, o nível microestrutural contém a informação local, o que corresponde às palavras do texto e suas relações (van Dijk, 1976). Esse nível possui regras para representar a informação semântica das frases, em que operam as estratégias de coerência local, estabelecendo conexões significativas entre as sequências de sentenças do texto. Através dessas estratégias, o indivíduo busca as possíveis ligações entre os fatos denotados pelas suas proposições (van Dijk & Kintsch, 1983). A microestrutura organiza as relações entre os conjuntos proposicionais de frases, orações e períodos, que são vistos como unidades ancoradas no sentido das palavras. Van Dijk (2004, p. 27) sugere existir uma “relação equivalente entre proposições e oração, sendo uma oração correspondente a uma proposição”. Para que as proposições sejam distribuídas coerentemente dentro de um texto, é preciso que elas apresentem uma sequência de fatos como causa e efeito, apontando uma relação com a proposição dada anteriormente e posteriormente (van Dijk, 2004).

Em resumo, para Kintsch e van Dijk (1978, p. 55), “a representação textual é uma rede de proposições, tanto no nível micro- quanto no macroestrutural”. A noção de macroestrutura tem a função de dar conta do significado geral, como o assunto do texto, tema ou ideia principal, enquanto que a de microestrutura é fornecer ferramentas linguísticas para tal (van Dijk & Kintsch, 1983). Esta última é também imprescindível para conectar explicitamente os significados e referências globais ao tema do texto. A compreensão e a produção de um discurso só poderão ser coerentes se as frases e as orações estiverem distribuídas ao longo dessa estrutura hierárquica em níveis (van Dijk, 2004). A partir da criação de um nível macroestrutural, é possível resumir textos, responder a perguntas de interpretação e memorizar informações contidas nas narrativas (Louwerse & Graesser, 2006). São as proposições do nível macroestrutural que estarão disponíveis na memória do leitor, embora haja limitações quanto ao número de proposições que podem ser processadas simultaneamente (van Dijk & Kintsch, 1983). Em adendo, Van Dijk e Kintsch (1983) sugerem que as proposições que são processadas em múltiplos ciclos e as que ficam mais tempo na memória operacional são as que podem ser mais facilmente lembradas posteriormente.

Compreensão leitora e a formação da macroestrutura

A compreensão leitora de um texto depende, em grande parcela, de conhecimentos partilhados (Koch & Cunha-Lima, 2004). Diante de uma

manifestação linguística, como um texto, fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional colaboram para a emergência do sentido. Por causa da interação entre esses fatores, a compreensão leitora não se restringe à identificação ou a extração de significados mas a um processo psicolinguístico pelo qual o leitor reconstrói, para ele, da melhor forma possível, uma mensagem que foi codificada e disponibilizada graficamente por um outro indivíduo (Kleiman, 2008). Para atingir essa finalidade o leitor utiliza de habilidades linguísticas que não são exclusivas da leitura, porém são fortemente correlacionadas a ela, como o conhecimento gramatical e o conhecimento de vocabulário - para a percepção da estrutura textual e das intenções do texto e o conhecimento internalizado dos gêneros do discurso (Kleiman, 2007). Assim, esses fatores, associados aos processos inferenciais e à formação do nível macroestrutural, contribuem na compreensão leitora.

Em oposição aos processos citados, aqueles que subjazem à compreensão de sentenças escritas não parecem ser os mesmos que subjazem à compreensão de narrativas. A compreensão leitora de narrativas demanda muito mais processos do indivíduo (Ferstl, Walther, Guthke & Von Cramon, 2005). Um desses processos trata do uso e da aplicação de regras pragmáticas (Ulatowska, 1981), como a mudança de turno, sequência de eventos e resolução. No nível frasal, apesar de sentenças gramaticalmente mais complexas, como as passivas, requererem bastante atenção se comparadas a palavras soltas, é ao nível textual que compete os maiores desafios. Os níveis de compreensão textual local e global - micro e macroestruturais, respectivamente - abrangem os processos que demandam mais atenção, englobando aqueles condizentes com o nível da palavra e da frase. Estudos realizados no âmbito da leitura no nível da palavra, sentença e texto sugerem que a frequência com que lemos e compreendemos está positivamente ligada aos ganhos na nossa habilidade de compreensão em todos os níveis (Friedman; Sample & Lott, 2002).

Para chegarmos à compreensão leitora de um texto, dois elementos parecem compor o processo: construção de inferências e a criação e manutenção da macroestrutura. Segundo Van Den Broek (1994), os processos inferenciais colaboram para estabelecer uma lógica dentro do texto. As inferências são ideias não apontadas explicitamente em uma mensagem, mas que podem ser deduzidas pelo leitor e incluídas na representação mental dessa mensagem (van Den Broek, 1994). Quanto mais relações o leitor conseguir fazer, mais coerente será a representação mental e a compreensão textual. Após uma série de inferências, é preciso derivar o nível macroestrutural do texto, originando o sentido global. E, em meio a essa complexidade de relações, há que se preocupar com fatores que influenciam a compreensão leitora como a relevância da informação, o título, a contextualização com fotos

ou figuras a possibilidade de previsão do conteúdo do texto, ou seja, elementos que projetam o texto em suas relações intertextuais multimodais (Bransford & Johnson, 1973).

O nível macroestrutural está relacionado às ideias principais. Van Dijk (1980, p.03) afirma que, quando os indivíduos estão processando o discurso, eles procuram uma ideia principal com o objetivo de manter o texto coerente globalmente. Essa coerência global, que é a macroestrutura textual em questão, vai muito além da semântica, linguística e lógica das frases. Durante a compreensão do texto, os detalhes costumam ser abstraídos para a formação dessa ideia global. Com o fim de preservar a coerência, os detalhes não precisam ter relação uns com os outros, porém precisam estar relacionados com a ideia global. Tal organização se faz essencial para a manutenção da coerência do texto (Van Dijk, 1980). Além disso, a compreensão depende essencialmente da integração das sentenças de uma narrativa, com as inferências e com o conhecimento de mundo de cada indivíduo.

Existe uma tendência apontada pelos estudiosos, sugerindo haver uma maior compreensão e melhor retenção de ideias principais de um texto em detrimento de detalhes, ainda mais se o texto tiver coerência (Wegner, Brookshire & Nicholas, 1984). Estudos que levam a essas conclusões costumam comparar o desempenho de indivíduos saudáveis aos que sofreram algum tipo de comprometimento linguístico na compreensão de textos escritos. Com o auxílio de tarefas de compreensão textual confeccionadas especificamente para as pesquisas e da emergência da utilização das novas técnicas de escaneamento cerebral não invasivas na área da linguística, é possível questionar se apresentamos um padrão na compreensão leitora e a quais regiões cerebrais esse(s) padrão(ões) podem estar relacionados.

Compreensão da macroestrutura em leitores com desenvolvimento linguístico atípico

A compreensão de narrativas por leitores típicos e por leitores com desenvolvimento linguístico atípico é pautada por processos semelhantes: integração dos conhecimentos linguístico e situacional ao conhecimento prévio, sendo aplicadas as (macro)regras de seleção, deleção e construção, necessárias para a manutenção de uma coerência global, entendimento de um texto e criação de um modelo mental situacional. As informações linguísticas, como as lexicais, semânticas e fonológicas, servem como base para essa representação mental (Van Dijk, 1980), por isso podem resistir aos déficits advindos de um AVC, especialmente no hemisfério esquerdo (HE). Na compreensão de textos, há indicação de que a formação e a manutenção do nível macroestrutural

tural podem ser impactadas ou parcialmente preservadas. Há estudos sugerindo que a construção do nível macroestrutural do texto pode ser prejudicada após uma lesão (Ulatowska & Chapman, 1992; Pierce & Grogan, 1992; Ulatowska & Sadowska, 1992) e outros reportam a preservação dessa habilidade (Glosser & Deser, 1991; Ulatowska; North & Macaluso-Haynes, 1981; Ulatowska, Freedman-Stern, Doyel, Macaluso-Haynes, & North, 1983; Ulatowska & Chapman, 1991). Logo, ainda são requeridos mais dados para que se construa um consenso sobre a compreensão do nível macroestrutural em leitores com desenvolvimento atípico, se é que é possível se chegar a esse consenso, já que os comprometimentos não são os mesmos em diferentes indivíduos. Além disso, pouco é discorrido sobre a influência da escolaridade e da atividade profissional dos participantes nesses resultados, indicando mais variáveis a serem exploradas nos estudos sobre o processamento linguístico pós AVC. Países em que a população apresenta baixo nível educacional, como é o caso do Brasil, necessitam de mais estudos que explorem a interação do nível educacional de indivíduos pós AVC com a compreensão leitora, para que sejam obtidos dados mais concretos sobre esse tipo de população.

Vários estudos reportaram problemas na compreensão leitora após AVC. Os prejuízos no âmbito da construção do nível macroestrutural podem surgir como falhas na aplicação das (macro)regras de deleção, construção e generalização na compreensão da macroestrutura textual. Pode haver um prejuízo na habilidade de resumir narrativas, pois os indivíduos reduzem tão excessivamente as informações principais do texto que prejudicam a formação de uma ideia global, isto é, da macroestrutura (Ulatowska & Chapman, 1991). Há a produção de elementos estruturais adequados e de uma ordem lógica da narrativa, porém a produção do conteúdo apresenta-se muito simplificada (Ulatowska, 1981). Quando a informação é reduzida a uma simples concatenação de fatos, as ideias resultantes não proporcionam a construção do clímax ou da mudança da narrativa, se pensarmos na sequência narrativa de Adam (2008). Nos indivíduos com lesão cerebral, o impacto da informação reduzida na macroestrutura é mais aparente na compreensão leitora de narrativas mais complexas se comparada a narrativas mais simples (Ulatowska & Sadowska, 1992). São produzidas menos expressões avaliativas, não contribuindo para o enriquecimento do texto (Ulatowska et al., 1983). Os leitores atípicos podem entender as motivações das ações das personagens e o tema da narrativa, mas parecem sofrer influência dos prejuízos derivados da redução de informações do nível macroestrutural (Ulatowska et al., 1983). É possível verificar ausência de referentes, trocas semânticas ou sentenças que tangenciam o tema, podendo impactar nos outros níveis de compreensão (Karaduman; Göksun & Chatterjee, 2017). Além disso, são formula-

das sentenças menores, menor variedade de verbos e de preposições. Há dificuldades na nomeação, bem como o uso demasiado de palavras vagas (Larfeuil & Dorze, 1997).

Quando há especificação de elementos como personagens, local e tempo da narrativa, os indivíduos com lesão podem memorizar tais informações com certa facilidade, mesmo em recontos, indicando preservação parcial da macroestrutura do texto (Ulatowska & Chapman, 1991). Através de estratégias, esses indivíduos buscam as possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições e generalizam para um modelo mental de compreensão, tal qual os leitores típicos (Van Dijk & Kintsch, 1983). Ulatowska et al. (1983) sugerem que as informações principais podem ser mais facilmente recordadas do que os detalhes da microestrutura. Essas informações podem ser mais resistentes aos prejuízos linguísticos de um AVC porque esse tipo de informação é mais fácil de expressar cognitivamente e linguisticamente (Ulatowska & Sadowska, 1992). O estudo de Brookshire e Nicholas (1984) evidenciou uma tendência de os indivíduos, tanto com desenvolvimento típico quanto atípico, lembrarem mais facilmente das ideias principais do que dos detalhes de narrativas. Conforme os autores, isso poderia ocorrer devido ao auxílio do contexto, que fornece informações repetidas - redundantes -, fazendo com que informações sobre personagens, lugar ou tempo da narrativa, por exemplo, sejam constantemente reiteradas, explícita e implicitamente, auxiliando na retenção do nível macroestrutural.

Outro aspecto que influencia tanto na computação de prejuízos como na preservação do nível macroestrutural de um texto por leitores com desenvolvimento linguístico atípico está relacionado a como as informações (antigas e novas) são assinaladas linguisticamente. Quando há dificuldades na compreensão dos referentes no texto, há um impedimento para a formação da macroestrutura. Por isso, é importante que alguma informação seja compreendida em primeiro plano e outras em segundo plano. Se as informações já são de conhecimento prévio do indivíduo, a compreensão torna-se mais acessível. Ainda, há uma propensão de os leitores, tanto os típicos quanto os atípicos, demonstrarem mais facilidade de compreensão quando o conteúdo das narrativas lhes é familiar (Jones, Pierce, Mahoney & Smeach, 2007). Portanto, ao compararmos narrativas de domínio público, como a Cinderela, com as narrativas que são lidas nos jornais, não há porque esperar o mesmo desempenho na compreensão dos níveis estruturais de cada tipo de narrativa.

Bases neurais do processamento de narrativas: evidências de estudos de neuroimagem

O interesse pelo funcionamento do cérebro propiciou o desenvolvimento de novas tecnologias para pesquisa e fomentou novos estudos sobre as regiões envolvidas no processamento linguístico, o que permitiu verificar, por exemplo, a participação de várias áreas cerebrais, não somente as áreas de Broca (Área de Brodmann - AB- 44/45) e de Wernicke (AB 21/22), observadas na Figura 2. Ferstl, Neumann, Bogler e Von Cramon (2008) investigaram a habilidade de compreensão de textos escritos, apontando o lobo temporal anterior esquerdo, lobo medial e posterior temporal, córtex pré-frontal lateral e áreas mediais como área motora pré-suplementar e região medial ventral, além do hemisfério direito, como importantes. Já Price (2012) observou que mais de 36 áreas atuam no processamento da linguagem no cérebro, incluindo outros tipos de processamento além do discurso/texto.

As áreas utilizadas durante a compreensão de palavras escritas descontextualizadas não são as mesmas que são implicadas na compreensão de textos, que apresentam uma localização mais distribuída e bilateral (Dronkers, Wilkins, Valin, Redfern & Jaegger, 2004). Na compreensão de narrativas, além do giro temporal superior e médio e do córtex frontal inferior, há outras regiões corticais engajadas (Barbey, Colom & Grafman, 2014). Além dos lobos temporais anteriores (Ferstl et al., 2008), inclui-se o córtex orbitofrontal (Xu, Kemeny, Park, Fratali & Braun 2005), que, juntamente com regiões parietais, são responsáveis por integrar informações entre múltiplos sistemas cerebrais (Barbey et al., 2014), evidenciando a existência de um sistema menos circunscrito e limitado para a compreensão. Esse sistema integraria as informações linguísticas e estaria na dependência de regiões parietais e frontais. A rede fronto-parietal inclui o córtex frontopolar lateral, o córtex pré-frontal anterior, o córtex pré-frontal dorsolateral, o córtex pré-frontal medial/cingulado anterior e os lobos parietais superior e inferior (Barbey et al., 2014). A atuação das regiões frontais e parieto-mediais quando uma narrativa é lida (ou ouvida) é observada por Ferstl et al. (2008). Essa rede parece se estender pelos lobos temporais, sugerindo a existência de uma rede de regiões fronto-temporais, além do córtex perissilviano, que atua na compreensão de texto. Entre as áreas dessa rede estão: o giro temporal medial esquerdo (AB37), o giro temporal superior anterior (AB22), o sulco temporal superior (AB39) e o orbital (AB47). O giro temporal medial esquerdo (AB21) mostrou um padrão de conectividade que é consistente com os prejuízos associados a lesões no local, indicando um papel central dessa região para a compreensão (Turken & Dronkers, 2011).

Abdulsabur et al. (2014) investigaram as áreas neurais atinentes à compreensão e produção de narrativas de leitores típicos usando PET (*Proton Emission Tomography* ou Tomografia de Emissão de Prótons) e fMRI (*Functional Magnetic Resonance Imaging* ou Ressonância Mag-

nética Funcional). Além das regiões tradicionais (giro frontal inferior esquerdo e giro temporal medial posterior), ambas as habilidades mobilizaram as áreas que envolviam construção de um modelo mental situacional, tais como: córtex pré-frontal dorsomedial, precúneus, lobos parietais inferiores, além das regiões pré-motoras neocorticais como a área motora pré-suplementar e o córtex pré-motor dorsal esquerdo. O estudo encontrou um envolvimento bilateral do cérebro para a compreensão de narrativas. Além das áreas clássicas da linguagem (área de Broca e área de Wernicke), dos giros temporal medial e superior do hemisfério esquerdo, áreas homólogas do córtex perissilviano no hemisfério direito também foram mobilizadas nas tarefas envolvendo compreensão de narrativas escritas.

Nas áreas subcorticais também foram descritas regiões que atuam no processamento linguístico, com o uso de DTI (*Diffusion Tensor Imaging* ou Imagem por Tensor de Difusão). São elas: os feixes de substância branca - fascículo fronto-occipital inferior, fascículo arqueado e os fascículos longitudinal inferior e medial - bem como as projeções transcalosas, que também foram descritas como proeminentes para a compreensão (Turken & Dronkers, 2011). Dessa forma, ao observar o papel das diversas regiões corticais e subcorticais, pode dizer-se que o sistema que processa a compreensão de narrativas no cérebro pode envolver não somente uma área, mas uma rede de áreas interconectadas, entre as camadas corticais e subcorticais, e até mesmo os dois hemisférios. Todavia, ainda não se sabe exatamente o grau de envolvimento específico do hemisfério esquerdo e do direito na compreensão de textos.

Além da atuação das áreas já citadas, a compreensão leitora depende criticamente dos processos atencionais e executivos do córtex pré-frontal (Barbey et al., 2014; Ferstl et al., 2008). Pesquisas com indivíduos com lesão indicam o papel dos lobos frontais na compreensão de narrativas. Estes podem estar relacionados à identificação da coerência global, à busca das relações entre os referentes no texto e à manutenção da informação por um período relativamente longo de tempo (Dick et al., 2001). Os neurônios do córtex pré-frontal, especificamente das áreas do córtex frontal agranular (AB6), intermediário (AB8), granular (AB9) e medial (AB46) têm sido relacionados aos processos intermodais e intertemporais requeridos pela linguagem (FERS-TL et al., 2008). Ainda, podem ser citadas outras regiões do lobo frontal importantes para a compreensão de narrativas, como (1) córtex frontal medial dorsolateral – AB9 e AB46 (monitoramento e manipulação de conteúdos na memória de trabalho); (2) córtex frontal ventrolateral - AB47 (especificação e manutenção de pistas para a memória de longo prazo e codificação); e (3) córtex frontal ventromedial - AB11, AB13 e AB25 e córtex pré-frontal anterior - AB10 (processos de rejeição ou de

aceitação de memórias) (Barbey et al., 2014).

Robertson et al. (2000) e Tomitch, Just e Newman (2004) pesquisaram a compreensão leitora em nível discursivo. O estudo de Robertson et al. (2000) investigou o processamento de narrativas e de frases não relacionadas escritas em forma de narrativa por leitores típicos. Regiões frontais superiores do hemisfério direito foram recrutadas durante a leitura do texto, da mesma forma que os pólos frontais e regiões occipito têmporo-parietais do hemisfério esquerdo. O estudo de Tomitch, Just e Newman (2004) tinha como objetivo examinar os efeitos, em termos de ativação cerebral, ou seja, em exame de nível de oxigenação em ressonância magnética funcional, da manipulação da ordem de apresentação da ideia principal na leitura de parágrafos por indivíduos saudáveis. Como resultado, os pesquisadores verificaram que ambos os hemisférios respondiam à manipulação do tópico frasal. No hemisfério esquerdo, as regiões temporal, frontal inferior e o córtex pré-frontal dorsolateral foram mobilizadas, em níveis de intensidade distintos, quando a ideia principal era fornecida no final ou no início do parágrafo. Segundo a pesquisa, houve um aumento dessa intensidade quando o tópico frasal era dado no final. Os autores explicam

a ausência de contexto das orações iniciais pode ter prolongado a integração até o aparecimento da última oração que continha o tópico, levando a um aumento de trabalho cognitivo que deverá ser realizado e, conseqüentemente, a um aumento da atividade cerebral na condição “tópico final” [grifo do autor] (Tomitch, Just & Newman, 2004, p. 171).

Os dados dessa pesquisa “reiteram a perspectiva de que não acontece uma atividade adicional no hemisfério direito, e sim uma assimetria em favor do hemisfério esquerdo” (Tomitch, Just & Newman, 2004, p. 172). A Figura 2 apresenta uma imagem do hemisfério cerebral esquerdo, contemplando giros e sulcos envolvidos na compreensão de texto citados nas pesquisas, bem como as áreas de Brodmann (AB).

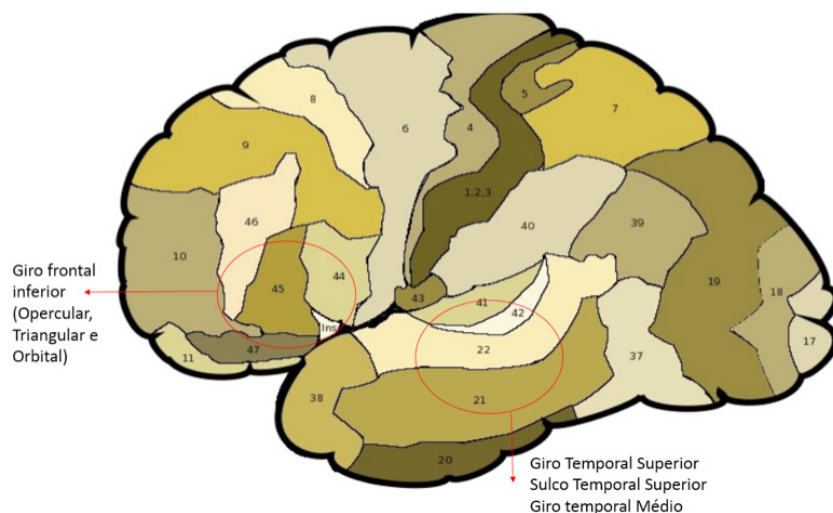


Figura 2. Sulcos e giros cerebrais do hemisfério esquerdo

Fonte: adaptado de Bernal, B. & Perdomo, J. (2008). *Brodman's interactive Atlas 1.1: Providing a roadmap to the mind*. Miami Children's Hospital, Department of Radiology/Brain Institute. Disponível em: <http://www.fmriconsulting.com/brodman/Interact.html>. Acesso em 30/07/2019.

Entre as regiões que são apresentadas na Figura 2, destacamos: i) os giros temporal superior, temporal médio, giro frontal inferior (*pars opercularis*, *pars triangularis* e *pars orbitalis*); as partes anterior, ascendente e posterior do sulco lateral (região da fissura de Sylvius) e o sulco temporal superior como importantes para a compreensão leitora. A partir dos resultados das pesquisas sobre compreensão de narrativas já mencionadas, percebemos que os giros e sulcos concentram-se mais nas áreas frontais e temporais do cérebro, embora tenhamos observado que não são somente essas regiões que se engajam na compreensão. Mais investigações acerca do restante dos giros e sulcos cerebrais, tanto do hemisfério esquerdo quanto direito, precisam ser realizadas, para indicar o papel específico de cada um para a compreensão leitora.

Resumidamente, no hemisfério esquerdo, na modalidade de compreensão leitora de narrativas estão envolvidas as seguintes áreas e regiões: lobo temporal anterior, lobo temporal medial, lobo temporal posterior, córtex pré-frontal lateral, área motora pré-suplementar, região medial ventral, lobo temporal anterior, giro temporal medial posterior, córtex pré-frontal dorsomedial, regiões occipitais têmporo-parietais, região frontal inferior, córtex pré-frontal dorsolateral, giro frontal medial, giro temporal superior, córtex cingulado posterior. Ainda, são sugeridas ativações bilaterais em algumas dessas áreas.

Um estudo recente sobre compreensão de narrativas escritas e orais comparando indivíduos com lesão no hemisfério esquerdo derivada de AVCs e controles, realizado no Brasil, traz à tona a importância dos achados na área (Martins, 2018). O objetivo da pesquisa foi investigar o desempenho dos grupos na compreensão dos níveis macroestruturais e microestruturais de narrativas curtas, relacionando-o à densidade das áreas cerebrais implicadas. Como resultados, a morfometria baseada em voxels (*Voxel Based Morphometry*, do inglês), parâmetro utilizado para analisar as imagens cerebrais estruturais, aponta para o engajamento dos hemisférios direito e esquerdo, com a convocação de regiões já sugeridas pela literatura, como a região frontal superior esquerda e a região orbitofrontal medial. Densidades do precúneus e da substância branca cerebelar esquerda surgem como regiões importantes, mas ainda em exploração. No hemisfério direito, o *accumbens* e o sulco temporal superior também engajam-se na compreensão. Diante desses achados, destaca-se a contribuição da pesquisa com dados sobre a compreensão de texto de populações com lesão, em especial no contexto sociodemográfico e educacional brasileiro. Os dados comportamentais e cerebrais do desempenho desses participantes podem servir como pistas para um melhor entendimento sobre os prejuízos linguísticos após um acidente vascular, e sugerem que os estudos sobre compreensão requeiram uma perspectiva interdisciplinar.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, abordamos a estrutura e níveis de compreensão das narrativas amparados nos pressupostos de Adam (2008) e no modelo situacional de Kintsch e van Dijk (1983). Tratamos do nível macroestrutural e microestrutural, explorando as peculiaridades de como costumam ser compreendidas as narrativas por leitores típicos e por leitores com desenvolvimento linguístico atípico pós AVC. Leitores atípicos parecem compreender uma narrativa utilizando os mesmos processos básicos dos leitores típicos, formando representações mentais do nível macroestrutural. Para dar conta das explicações dos dados obtidos até o momento sobre esses processos, os pesquisadores parecem adotar duas linhas de pensamento, de prejuízo ou de preservação da habilidade, as quais dividem a literatura. Buscamos contemplar essas duas linhas, trazendo pesquisas que destacam os prejuízos na compreensão leitora pós AVC, assim como pesquisas que ressaltam a preservação do nível macroestrutural.

Quando comparados ao desempenho de leitores típicos, os leitores com desenvolvimento atípico pós AVC podem apresentar prejuízos na confecção do resumo de narrativas. Frequentemente, informações principais - essenciais para a construção do nível macroestrutural - são deletadas dos resumos, sugerindo compreensão imprecisa das informações contidas no texto lido. Além das dificuldades com o resumo, pode ocorrer uma simplificação muito grande do conteúdo em geral, ocasionando problemas para a identificação da sequência narrativa e da coerência global do texto. Essa simplificação em demasia pode impedir a construção do clímax. Por fim as falhas arbitrárias que ocorrem na nomeação, referenciação, escolhas e recuperação lexicais sugerem que o processo de compreensão se deu em nível bastante superficial comumente, tangenciando o tema (Ulatowska & Chapman, 1992; Ulatowska & Sadowska, 1992; Larfeuil & Dorze, 1997).

Contrapondo essas ideias, as pesquisas enfatizando a preservação das habilidades de compreensão pós AVC destacam a logicidade, cronologia e estrutura narrativa demonstradas em resumos, ainda que simplificadas mas não ignoram que a produção de conteúdo é permeada pelos défi es de nomeação, aspecto destacado pela corrente mencionada no parágrafo anterior. Quando há o auxílio da reiteração de referentes, do contexto familiar e do conhecimento prévio, as dificuldades esperadas nos pacientes pós AVC parecem ser amenizadas por novas estratégias de compreensão (Brookshire & Nicholas, 1984; Ulatowska & Chapman, 1991) e de compensação, tanto linguísticas quanto neurológicas (Dronkers et al., 2004).

Os resultados de pesquisas com neuroimagem sobre as regiões

cerebrais implicadas na compreensão de narrativas sugerem o envolvimento de ambos os hemisférios nesse processo. Análises de dados mostram os novos caminhos cerebrais trilhados com a finalidade de suprir as funções linguísticas impactadas pelas lesões. Tanto no hemisfério esquerdo, tradicionalmente referido como o hemisfério da linguagem, quanto no direito, regiões que eram coadjuvantes linguisticamente assumem papéis principais. Exemplos disso são as regiões homólogas (localizadas no hemisfério direito) às áreas de Broca e de Wernicke, o cerebelo e os feixes de fibra branca que anteriormente nem constavam como objeto de estudo de pesquisas sobre linguagem e cérebro. Conforme demonstrado por Martins (2018), a compreensão de narrativas arregimenta a atuação do precúneus, de giros e sulcos temporais, frontais e parietais de ambos os hemisférios, além da participação das clássicas áreas de Broca e de Wernicke.

Buscamos, neste capítulo, apresentar estudos sobre a compreensão leitora de narrativas, seu aporte teórico e as bases neurais envolvidas no ato de ler, tanto em leitores típicos como em leitores com desenvolvimento linguístico atípico decorrente de AVC. Discorreremos sobre as diferentes perspectivas que subjazem as investigações sobre a compreensão de narrativas por leitores típicos e atípicos, destacando os principais argumentos e achados de cada vertente. Nessa direção, objetivamos, ainda, mostrar resultados de pesquisas com técnicas de neuroimagem, enfatizando o envolvimento dos dois hemisférios no processamento da linguagem. Para finalizar, ressaltamos a importância da adoção de uma perspectiva multidisciplinar nos estudos da compreensão de narrativas, com contribuições de pesquisas da neuropsicolinguística, de cunho experimental, pois são relevantes na busca de tratamentos voltados a minimizar os danos causados por patologias que acometem o processamento linguístico-cognitivo.

Referências:

Abdulsabur, N. Y., Xu, Y., Liu, S., Chow, H. M., Baxter, M., Carson, J. & Braun, A. R. (2014). Neural correlates and network connectivity underlying narrative production and comprehension: A combined fMRI and PET study. *Cortex*, Aug 57:107–127. doi: 10.1016/j.cortex.2014.01.017

Adam, J-M. (1985). *Le texte narratif*. Paris: Nathan.

Adam, J-M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.

Adam, J. M. & Revaz, F. (1997). *A análise da narrativa*. [Trad. de Maria

Adelaide Coelho e Maria de Fátima Aguiar]. Lisboa: Gradiva.

Barbey, A. K., Colom, R. & Grafman, J. (2014). Neural mechanisms of discourse comprehension: A human lesion study. *Brain*, Jan; 137(1):277–87. doi: 10.1093/brain/awt312.

Beeman, M. J., Bowden, E. M. & Gernsbacher, M. A. (2000). Right and left hemisphere cooperation for drawing predictive and coherence in-ferences during normal story comprehension. *Brain and language*, Feb 1;71(2): 310–36. doi:10.1006/brln.1999.2268

Bernal, B. & Perdomo, J. *Atlas de Brodmann Interativo*. Versão 1.1 (2008). Disponível em: <<http://www.fmriconsulting.com/brodmann/In-teract.html>>. Acesso em: 30/07/2019.

Bloome, D. (2003). Narrative discourse. In: Graesser, A., Gernsbacher, M. A. & Goldman, S. (2003). *Handbook of discourse processes* (pp. 287-393). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bransford, J. D. & Johnson, M. K. (1973). Consideration of Some Pro-blems of Comprehension. In: Chaves, W.G. (Ed.). (1973). *Visual Informa-tion Processing* (pp. 383-438). New York: Academic Press. doi:10.1016/b978-0-12-170150-5.50014-7

Brookshire, R. H. & Nicholas, L. E. (1984). Comprehension of directly and indirectly stated main ideas and details in discourse by brain-dama-ged and non-brain-damaged listeners. *Brain and language*, 21(1):21–36.

Dick, F., Bates, E., Utman, J. A., Wulfeck, B., Dronkers, N. & Gernsbacher, M.A. (2001). Language Deficits, Localization, and Grammar: Evidence for a Distributive Model of Language Breakdown in Aphasic Patients and Neurologically Intact Individuals. *Psychological Review*, 108(4):759–88.

Dronkers, N. F., Wilkins, D. P., Valin Jr, R. D. V., Redfern, B. B. & Jaegger, J. J. (2004). Lesion analysis of the brain areas involved in langua-ge comprehension. *Cognition*, 92 (1-2):145–77. doi:10.1016/j.cogni-tion.2003.11.002

Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (1994). *Linguística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.

Ferstl, E., Walther, K., Guthke, T. & Von Cramon, D. Y. (2005). Assess-ment of story comprehension deficits after brain damage. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 27(3):367–84. doi:10.1002/

Ferstl, E., Neumann, J., Bogler, C. & Von Cramon, D. Y. (2008). The extended language network: a meta-analysis of neuroimaging studies on text comprehension. *Human brain mapping*, 29(5):581–93.

Friedman, R. B., Sample, D. M., & Lott, S. N. (2002). The role of level of representation in the use of paired associate learning for rehabilitation of alexia. *Neuropsychologia*, 40(2): 223-34.

Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the Self as Relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 17–56. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60223-3

Glosser, G. & Deser, T. (1991). Patterns of discourse production among neurological patients with fluent language disorders. *Brain and Language*, Jan;40(1):67-88.

Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3):371–95. doi:10.1037/0033-295X.101.3.371

Halliday, M. A. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Jerônimo, G. M. (2016). Produção de narrativas orais no envelhecimento sadio, no comprometimento cognitivo leve e na doença de Alzheimer e sua relação com construtos cognitivos e escolaridade. *[Dissertação de doutoramento não publicada]*. Porto Alegre: Católica do Rio Grande do Sul.

Jerônimo, G. M. & Hübner, L. (2014). Abordagem neurolinguística do texto narrativo: Um enfoque teórico. *Linguagem em Discurso*, maio/agosto;14(2):411-29. doi.org/10.1590/1982-4017.140211.3513

Jones, D. K., Pierce, R., Mahoney, M. & Smeach, K. (2007). Effect of familiar content on paragraph comprehension in aphasia. *Aphasiology*, 21(12):1218–29. doi: 10.1080/02687030600790193.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, Sept; 85(5):363-94. doi:10.1037/0033-295X.85.5.363

Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino

de língua materna. *Revista Signo*, 32(53):1-25. doi: 10.17058/signo.v32i53.242

Kleiman, A. (2008). *Leitura: Ensino e pesquisa*. (3ª. Ed). São Paulo: Pontes.

Koch, I. G. V. & Cunha-Lima, M. L. (2004). Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Mussalin, F. & Bentes (Orgs.), A. C. (2004). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos* (pp. 251-300). São Paulo: Cortez.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: Pôr University of Pennsylvania Press.

Louwerse, M. M. & Graesser, A. C. (2006). Macrostructure. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, (901):426–29.

Machado, E. H. de S. (2003). Algumas considerações acerca do texto, sua expansão e domínio em linguística textual. *Revista Linguagem*, 21ª ed.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Marcuschi, L. A. (2012). *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial.

Martins, S. A. (2018). Compreensão de texto escrito e oral e correlatos neurais na lesão de hemisfério esquerdo pós acidente vascular cerebral. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Mungioli, M. C. P. (2002). Apontamentos para o estudo da narrativa. *Comunicação & Educação*, (23):49–56. doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p49-56

Pierce, R. S. & Grogan, S. (1992). Improving listening comprehension of narratives. *Clinical Communication Disorders*, 2(1):54-63.

Price, C. J. (2012). A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *NeuroImage* 62(2):816-47. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.04.062

Robertson, D., Gernsbacher, M. A., Guidotti, S. J., Robertson, R. R. W., Irwin, W., Mock, B. J. & Campana, M. E. (2000). Functional Neuroana-

tomy of the Cognitive Process. *Psychological Sciences*, 11(3)255–60. doi:10.1111/1467-9280.00251

St. George, M., Kutas, M., Martinez, A. & Sereno, M. I. (1999). Semantic integration in reading: engagement of the right hemisphere during discourse processing. *Brain* 122, Jul; 7(122):1317-25. doi: 10.1093/brain/122.7.1317

Tomitch, L. M. B., Just, M. A. & Newman, S. (2004) A neuroimagem funcional na investigação do processo de leitura. In: Rodrigues, C.; Tomitch, L.M.B (orgs.). (2004). *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares* (pp. 167-73). Porto Alegre, RS: ArtMed Editora.

Turken, A. U. & Dronkers, N. F. (2011). The Neural Architecture of the Language Comprehension Network: Converging Evidence from Lesion and Connectivity Analyses. *Frontiers in System Neuroscience*, Feb 5; (1):1–20. doi:10.3389/fnsys.2011.00001

Ulatowska, H. K. (1981). Neurolinguistic approaches to aphasia. Interdisciplinary Approach, *Seminars in Speech, Language and Hearing*, 2(4): 269–81. doi:10.1055/s-0028-1095022

Ulatowska, H. K. & Chapman, S. B. (1991). Language and studies and dementia. In: Lubinski, R (Ed). (1991). *Dementia in communication: research and clinical implications* (pp. 90-112). Philadelphia: B.C. Decker.

Ulatowska, H. K. & Sadowska, M. (1992). Some observations on aphasic texts. In: Hwang, S. J., Merrifield W. R. (Eds.) (1992). *Language in context: Essays for Robert E. Longacre* (pp. 51–66). Arlington: The Summer institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington

Ulatowska, H. K., Freedman-Stern, R., Doyel, A. W. Macaluso-Haynes, S. & North, A. J. (1983). Production of narrative discourse in aphasia. *Brain and Language*, 19(2):317–34.

van Den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In: Gernsbacher, M. A. (1999). *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539–88). San Diego: Academic Press.

van Dijk, T. (1976). Narrative macrostructures: Logical and cognitive foundations. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature* 1, 547-68.

van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Glo-*

bal Structures in Discourse, Interaction, and Cognition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

van Dijk, T. (2004). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

Wegner, M. L., Brookshire, R. H. & Nicholas, L. E. (1984). Comprehension of main ideas and details in coherent and noncoherent discourse by aphasic and nonaphasic listeners. *Brain and Language*, 21(1):37–51.

Xu, J., Kemeny, S., Park, G., Fratali, C. & Braun, A. (2005). Language in context: Emergent features of word, sentence, and narrative comprehension. *NeuroImage*, 25(3):1002–15. doi:10.1016/j.neuroimage.2004.12.013

TRABALHAR A LEITURA NUMA PERSPETIVA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Barbosa, Gabriela; Aguiar, Ana Raquel; Passos, Tânia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
gabriela.mmb@ese.ipv.pt

Introdução

As vivências atuais dos alunos exigem à Escola um desempenho cada vez mais exigente, assumindo-se um compromisso evidente na preparação dos jovens para o imprevisto, o novo, a complexidade, mas pretendendo-se “sobretudo desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (Martins, 2017, p.8). Tal exigirá uma ação constante para o exercício da responsabilidade e da consciência, privilegiando-se o respeito pela dignidade humana e pela diversidade cultural. Por outras palavras, a Escola deve dotar o aluno de um desenvolvimento global, permitindo-lhe o exercício pleno da cidadania. Partindo destes pressupostos e do que é preconizado pela Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global – estabelecida pelo Despacho conjunto do Ministério da Educação nº 25931/2009, que apresenta como indicador foco a promoção da cidadania global através de processos de aprendizagem, apresentamos, nesta comunicação, uma pesquisa de natureza qualitativa que foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, numa turma do 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. Este estudo centrou-se no âmbito da disciplina de Português, em geral, e no domínio da Leitura e Educação Literária, em particular, seguindo as recomendações do Referencial de Educação para o Desenvolvimento, que orienta a forma como os educadores e professores poderão incluir, na sua intervenção pedagógica, a Educação para o Desenvolvimento (ED). Assim, tendo como objetivo compreender a forma como a aprendizagem da leitura pode ser feita numa perspetiva de ED, apresentam-se algumas

propostas didáticas que implicam a aquisição de competências de leitura ao serviço de alguns eixos estruturantes no âmbito da ED, neste caso, a inclusão social, a construção da justiça social, a desigualdade social e a multiculturalidade, concluindo-se que tal cruzamento é não só didaticamente possível como desejável.

Como organização socializadora por excelência, a Escola é uma instituição formativa e formadora que não se pode dissociar de determinadas funções sociais, surgindo a relação com a comunidade local e global e os seus valores como uma das responsabilidades escolares (Freire, 2001). Além disso, mais do que uma escola que acolhe todos, lutamos hoje por uma escola que serve as necessidades de todos, respondendo às individualidades cognitivas e socializadoras de cada um, o que confere uma responsabilidade acrescida ao papel que cada um assumirá enquanto cidadão (Cabaço, 2017).

Neste contexto, em 2016, a Direção Geral da Educação do Ministério da Educação publicou o *Referencial da Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Trata-se de um documento orientador de uma intervenção pedagógica de uma das dimensões da cidadania - Educação para o Desenvolvimento (ED) – e apresenta um conjunto de descritores de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos a serem adquiridos pelos alunos dos níveis referidos no âmbito de diferentes temáticas: desenvolvimento, interdependência e globalização, pobreza e desigualdades, justiça social, cidadania e paz (Torres et al., 2016).

Perante este novo desafio, cabe à Escola acolher, nas diferentes disciplinas, momentos de trabalho voltados para a ED, quebrando as barreiras do saber disciplinar e valorizando a integração do conhecimento.

O trabalho que apresentamos propõe, portanto, trabalhar algumas dimensões da ED no âmbito da disciplina de Português, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem da leitura no 3.º ano de escolaridade.

Enquadramento teórico

Não é nova a importância da dimensão atitudinal no campo educativo. Por um lado, e face às mudanças mundiais a nível económico, social, político e cultural, ou seja, perante todas as metamorfoses provocadas por um mundo globalizado, torna-se emergente fomentar valores e atitudes associados à solidariedade, justiça social e direitos humanos (Bayo, Loma, & Aristizábal, 2004). Por outro lado, a transmissão de conhecimentos meramente disciplinares e estanques não responde às

necessidades atuais e futuras de um mundo tecnológico, exigindo-se que os nossos alunos adquiram conhecimentos e competências para se tornarem cidadãos de uma comunidade global (Banks, 2004). Para tal, a escola de hoje é pensada para proporcionar aos alunos a oportunidade de construir um pensamento de cidadania crítica (Gomes et al., 2017), promovendo uma conduta autónoma, criando espaço para reflexões e permitindo aos alunos a aquisição de novas capacidades que lhes serão úteis ao longo da vida, sinalizando mudanças no papel da educação de maneira a criar sociedades mais justas, pacíficas tolerantes e inclusivas.

Celorio & López de Munain (2007) referem que o processo educativo de aprendizagem deve ser crítico e orientado para a ação. Por outras palavras, a lecionação dos conteúdos deve permitir aos alunos desenvolver diferentes potencialidades, habilidades e processos de autorreflexão, visando a formação de juízos de valor, a construção e reconstrução de perspetivas, experiências e significados. Em suma, os alunos participam ativamente nas tarefas. Face a estas alterações, espera-se do professor um novo papel, alguém que adapta as estratégias às necessidades de cada aluno, diferenciando o processo de ensino e de aprendizagem (Schleicher, 2012).

A Educação para o Desenvolvimento: um caminho

Pensar na ED tal como se apresenta atualmente implica ter presente a evolução histórica e concetual do próprio conceito. Na verdade, este tem sido alvo de olhares multidisciplinares, analisado de diferentes perspetivas. Manuela Mesa, (2005), por exemplo, debruça-se sobre as fases evolutivas da ED, propondo um modelo sistematizado em cinco gerações de educação para o desenvolvimento: Anos 40/50: ED Caritativo –Assistencialista; Anos 60: ED Desenvolvimentista; Anos 70: ED Crítica e Solidária; Anos 80: ED para o Desenvolvimento Humano e Sustentável; Anos 90: ED para a Cidadania Global. A última geração, assume a educação, a aprendizagem e o conhecimento como caminhos e ferramentas para enfrentar os problemas e os desafios do mundo global. Trata-se de uma educação (trans)formadora de e para cidadãos comprometidos com as questões sociais, habilitados e competentes no entendimento do mundo em que vivemos e simultaneamente capazes de atuar sobre ele na procura de soluções e na resolução dos problemas mais emergentes, como as questões ambientais, a justiça social, a democracia e a igualdade e respeito pelos direitos humanos.

Estamos, assim, perante um redimensionamento do papel da Escola, instituição que precisa de se comprometer com uma educação mais global, atenta às realidades do mundo, e envolvida na proatividade dos

alunos, para atitudes conscientes e implicadas com os desafios e problemáticas do mundo, e com a criação do bem-estar individual, local e global (Boni, 2006). Por outras palavras, “A Educação Global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (Declaração de Maastricht sobre a Educação Global, 2002, p. 10).

Partindo da definição de Educação Global, percebemos claramente que se pretende que a ED se afirme como uma ferramenta de combate à desigualdade e à injustiça social. Na mesma linha de entendimento, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) sublinha três dimensões fundamentais do conceito no âmbito do processo de ensino-aprendizagem: sensibilizadora, consciencializadora e influenciadora (ENED, 2009). Na verdade, o que está em causa é a formação integral dos alunos, no sentido de os preparar para a reflexão, uma atitude que implica o questionamento quer do Outro quer do próprio Eu. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que permite uma formação com base em valores.

Perante a responsabilidade de sensibilizar, consciencializar e influenciar, a ED assume-se como uma Educação Transformadora, uma Educação para os Valores, uma Educação Problematicizadora, uma Educação como Prática Social Crítica, uma Educação Socializadora, uma Educação Global e uma Educação Integral (Boni, 2006). Todos estes pontos devem marcar a sua presença efetiva na sala de aula, no trabalho quotidiano com os alunos em três dimensões base: cognitiva, procedimental e atitudinal, valorizando, respetivamente, os conhecimentos, as competências e as atitudes/ valores, passando, necessariamente, pelos seguintes conceitos de ED: Interdependência; Cidadania Global; Diversidade; Desenvolvimento Sustentável; Justiça Social; Valores e Perceções; Direitos Humanos; Resolução de Conflitos (Gouveia, 2008). A assunção destes pressupostos implica flexibilização curricular, isto é, ter a capacidade de encontrar espaços nos currículos para a ED, cruzando-a com a aprendizagem académica. Trata-se, acima de tudo, de inserir a ED nos temas disciplinares a trabalhar, reorganizando os objetivos de aprendizagem e as atividades a realizar. A ED passou, portanto, a integrar a educação formal, na sequência de um Protocolo de Colaboração assinado em outubro de 2012 pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e a Direção Geral de Educação, com o objetivo de implementar algumas medidas da ENED, nomeadamente “Pro-mover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis da educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” (ENED, 2009).

Enquadramento político-educativo

A nível político-educativo, como referido anteriormente, verifica-se que o Ministério da Educação tem vindo a insistir na importância da dimensão cívica no campo educativo. Assim, todo o contexto legislativo que se segue sustenta a discussão teórica apresentada.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global - foi estabelecida pelo Despacho conjunto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação nº 25931/2009, de 26 de novembro. Trata-se de um documento orientador para a intervenção escolar em ED, com o propósito de promover uma aprendizagem cívica e que vigorou até 2016.

A criação de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento foi extremamente importante para Portugal, uma vez que responsabiliza a comunidade pelas ações locais que têm um impacto global. Na verdade, passamos de uma noção tradicional de cidadania muito centrada nas dimensões nacionais de inclusão/ exclusão para uma dinâmica que inclui a complexidade dos movimentos migratórios e a globalização em todas as suas vertentes. Perante este contexto, uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento assume-se como um instrumento eficaz para promover uma verdadeira ED, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs que assumam uma postura ativa perante as injustiças locais e globais. Por outras palavras, pretende-se, portanto, promover, através da aprendizagem, atitudes de cidadania global, sensibilizando a sociedade para as questões do desenvolvimento.

Em 5 de julho de 2018 foi aprovada em Conselho de Ministros a nova estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED 2018-2022). Esta nova estratégia sucede à Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2016 (ENED 2010-2016), pretendendo dar resposta a uma das principais conclusões da sua avaliação externa, que propõe “proceder à atualização da Estratégia, dado o reconhecimento nacional e internacional da sua relevância social, política e educativa” (Diário da República, 2018, p. 3190).

Além disso, relaciona-se com a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Resolução “Transformar o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, tendo como base 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A ENED 2018-2022 associa-se à Meta 4.7 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4

- Educação:

até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (Diário da República, 2018, p. 3190)

É com base neste objetivo que o XXI Governo Constitucional reforçou a Cidadania nos currículos escolares, tendo aprovado, em 2017, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), sendo a ED uma das áreas temáticas da Educação para a Cidadania (Diário da República, 2018, p. 3190).

Efetivamente, e perante os desafios que se colocam à nossa sociedade de hoje, que se confronta com problemas globais de crises humanitárias, desigualdades, alterações climáticas, entre outras, urge educar para o exercício de uma cidadania democrática. Neste sentido, a ENEC propõe a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento como fazendo parte do currículo em dimensões distintas, sendo trabalhada transversalmente no 1.º ciclo do Ensino Básico, autonomamente no 2.º e 3.º ciclos e com o contributo de todas as áreas no Ensino Secundário. Trata-se, portanto, de um espaço curricular privilegiado para operacionalizar as temáticas de ED na escola (Direção Geral de Educação, 2017).

Acredita-se, assim, que esta estratégia permitirá intervir em três dimensões claras, a saber: uma atitude cívica individual, relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural.

Conclui-se, portanto, que a cidadania democrática constitui uma das áreas de intervenção educativa do XXI Governo Constitucional, surgindo, igualmente, no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, perspectivada numa dimensão humanística, valorizando a igualdade, a inclusão, a paz, os direitos humanos, entre outros, elementos fundamentais na Educação para o Desenvolvimento.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017)

O documento Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória procura dar resposta aos múltiplos desafios impostos à Escola e à Educação no século XXI. De facto, o documento faz referência a alguns valores fundamentais que mostram claramente que a Escola é muito mais do que uma instituição que promove e constrói conhecimento. Valores como responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade, mostram, indubitavelmente, que a Instituição Educativa contribui para a formação de cidadãos responsáveis que respeitem as bases da demo-

cracia, o respeito pela dignidade humana, rejeitando a exclusão social, sendo, portanto, capazes de exercer uma cidadania plena, para a qual em muito contribuirá a ED. Por outras palavras, “A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo” (Martins, 2017, p.8).

Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais definem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos por ano e disciplina. Na verdade, estes documentos de orientação curricular permitem uma valorização não só dos conhecimentos mas também das atitudes, criando uma espaço para o trabalho com a ED e, simultaneamente, efetivar a diferenciação pedagógica na sala de aula.

Ao ser apenas uma base comum de referência, abre-se espaço para que cada escola, ao abrigo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), possa mobilizar outras aprendizagens, centrando-se, por exemplo, nas questões do desenvolvimento e da cidadania. Nesta linha de sentido, Martins (2017) refere a importância das aprendizagens essenciais para a evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais. Assim,

A educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. A escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico- sociais. (Martins, 2017, p.7)

Programa e Metas Curriculares de Português

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico foram homologadas a 3 de agosto de 2012 no Despacho n.º 5306/2012, definido por ano os objetivos, os conhecimentos e as capacidades, surgindo também os descritores de desempenho para avaliar a consecução dos objetivos. Há uma articulação clara entre o Programa e as Metas Curriculares, já que a operacionalização dos conteúdos do Programa é definida nas Metas Curriculares.

As próprias Metas Curriculares chamam a atenção para a utilização multifuncional e cultural da língua e todos os domínios da disciplina de Português (a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática) apresentam uma dimensão linguística e cultural. Aliás, a Educação Literária reitera a importância da cultura e da cidadania no currículo de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), o que reforça a importância de trabalhar a ED em articulação com as

aprendizagens de língua.

Procedimentos metodológicos

Adotando uma perspectiva qualitativa e um quadro metodológico de cariz descritivo e interpretativo, o nosso estudo teve como objetivo - Compreender como os conhecimentos da Educação para o Desenvolvimento (ED) podem ser agregados nas aprendizagens de desenvolvimento da Leitura.

Para tal, realizou-se um estudo de caso numa turma de 3.º ano de escolaridade, constituída por seis alunos, numa escola do distrito de Viana do Castelo. Na recolha de dados, usaram-se instrumentos como a observação direta, os documentos dos alunos e registos áudio e vídeo.

Partindo deste objetivo, formularam-se três questões de investigação: i) Que conteúdos de ED são cumulativamente mobilizados ao longo das atividades de leitura?; ii) Que vocabulário da área semântica de ED os alunos adquirem? e iii) Que conteúdos de ED são simultaneamente mobilizados com objetivos de aprendizagem da leitura?.

Com este grupo de alunos, criou-se um percurso educativo em que se escolheu trabalhar determinadas estratégias de leitura e de compreensão do sentido do texto, de acordo com as Metas e Programa Curricular. De destacar a definição de objetivos de leitura, a ativação de conhecimentos prévios, a previsão, a inferência e o resumo. Estas estratégias foram trabalhadas com o texto poético, o narrativo, o informativo, o descritivo e a banda desenhada. Foi possível trabalhar as seguintes temáticas de ED: 1. Desenvolvimento; 2. Interdependências e Globalização; 3. Pobreza e Desigualdades; 4. Justiça Social; 5. Cidadania Global; 6. Paz, numa unidade didática composta por cinco tarefas.

O nosso estudo incidiu no domínio da leitura, propondo-se aos alunos que dominassem determinadas aprendizagens na leitura, nomeadamente capacidades interpretativas, diferentes tipologias textuais, variados suportes de leitura, estratégias de leitura, aquisição e mobilização de vocabulário. Todas estas aprendizagens estavam ao serviço da ED, uma vez que incluíam conhecimentos de ED, a saber: injustiça, inclusão e exclusão social, valores, direitos humanos, desigualdade, falta de liberdade e regras de atuação (inclusão).

Para analisar as diferentes tarefas realizadas pelos alunos, criaram-se categorias de análise: i) a leitura e a mobilização de conteúdos cumulativos; ii) a leitura e a mobilização de vocabulário em ED; e iii) integração de finalidades didáticas, conetadas respetivamente com as questões de investigação referidas infra.

Análise e discussão de resultados

A leitura e a mobilização de conteúdos cumulativos

A análise dos dados recolhidos, para esta dimensão, deixou perceber que à medida que os alunos realizavam as tarefas de leitura iam descobrindo conceitos e tópicos de ED, com os quais estavam pouco ou nada familiarizados, foram estabelecendo relações semânticas entre eles e usos apropriados da metalinguagem, e, por conseguinte, mobilizando as noções abordadas e fazendo-as progredir e expandir em espiral.

A mobilização de conhecimentos cumulativos é um processo considerado fundamental para o desenvolvimento dos alunos em relação a uma determinada área. Ou seja, pretende-se que os aprendentes sejam capazes de ir integrando novas aprendizagens nos conhecimentos que já possuem, uma vez que consideramos este processo um passo fundamental para o patamar seguinte, a reflexão sobre esse conhecimento. Posteriormente, surgirá uma outra atitude perante o conhecimento – mobilizar para transformar. Neste sentido, foram realizadas cinco propostas de atividades, como referido, nas quais se deu particular relevância à mobilização de conteúdos em espiral, ou seja, de atividade para atividade introduziu-se um novo conteúdo, considerando sempre o anterior, o que implicou a ativação de conteúdos tanto de Português, nomeadamente de leitura, como de ED.

No que diz respeito à mobilização dos conteúdos de ED, partiu-se dos conceitos de justo e injusto e, paulatinamente, desconstruíram-se os conceitos de responsabilidades, construção da justiça social até chegar à inclusão social. O trabalho com esta temática permitiu introduzir, ainda, os temas da multiculturalidade e da desigualdade social.

Em relação às aprendizagens da disciplina de Português, os dados permitiram concluir que os alunos mobilizaram conhecimentos disciplinares específicos da leitura, nomeadamente, o trabalho com textos variados, como a banda desenhada, o texto poético, o texto narrativo, o texto informativo e o texto descritivo. Em todos eles, os alunos geriam informação relativamente à estrutura, temática, função, utilizando estratégias de leitura diversas para realizar as inferências solicitadas.

As atividades de leitura organizaram-se em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Procurou-se, portanto, mediante as atividades de pré-leitura ativar os conhecimentos prévios dos alunos, neste caso, sobre temáticas relativas à ED e que eram privilegiadas nos textos em estudo. Através deste processo contínuo de formulação de hipóteses, visa-se a ativação da compreensão inferencial (Solé, 1998). Nas tarefas de leitura propriamente ditas, foi possível trabalhar marcas e indicadores específicos de informações, permitindo aos alunos-leitores “expor

sucintamente o que foi lido (resumo da leitura). Esclarecer dúvidas para comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo” (Solé, 1998, p. 119). Finalmente, nas tarefas de pós-leitura, foi possível gerar novos conhecimentos sobre o conteúdo do texto, neste caso envolvendo temáticas de ED, através da atualização dos conhecimentos prévios e das hipóteses, articulando sempre com o género textual em análise e as suas especificidades (Solé 1998).

Numa outra linha de análise, procuramos seguir a taxonomia de Català, Molina, & Monclús (2005), trabalhando as quatro componentes da compreensão leitora: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. A figura 1 mostra a forma como foi possível colocar as aprendizagens relativas à leitura ao serviço da ED.

Leitura	Conteúdos ED
Banda desenhada; estrutura da BD; associação das vinhetas, das legendas e dos diferentes tipos de balões; estratégias de leitura que valorizam a BD “como um texto misto, que combina elementos verbais, elementos não verbais e outros situados a meio caminho entre os dois” (Sá, 1996, p. 19). Reconhecimento das ideias principais, pondo em ação a compreensão literal.	Justiça/ injustiça.
Poesia; leitura de poemas em voz alta, explorando sonoridades, rimas e ritmo; exploração da relação entre a forma e o conteúdo.	Responsabilidades; Construção da justiça social; Inclusão social.
Texto narrativo; estratégias de pré-leitura, antecipando conteúdos a partir do título e mobilizando conhecimentos prévios dos alunos, através da compreensão inferencial; leitura propriamente dita, selecionando marcadores de informação; pós-leitura, ativando novos conhecimentos através da atualização das hipóteses/ conhecimentos prévios (Solé, 1998).	Nacionalidade; cultura; costumes; cidadania.
Texto informativo, valorizando a síntese compreensiva da informação e, também, a compreensão crítica, através da formulação de juízos de valor (Català, Molina, & Monclús, 2005).	Sensibilização; Direitos e deveres. Declaração Universal dos Direitos Humanos.
Texto descritivo: trabalho com a compreensão literal, nomeadamente reconhecimento de pormenores, e com a compreensão crítica, através da formulação de juízos de valor (Català, Molina, & Monclús, 2005).	Valores sociais; Multiculturalidade; Desigualdade social.

Figura 1. A leitura e a mobilização de conteúdos de ED

A leitura e a mobilização de vocabulário em ED

Neste nível de análise, foi fundamental perceber que os alunos paulatinamente adquiriram novas palavras, percebendo os significados que comportam e entendendo o domínio concetual a que pertencem, no sentido de serem capazes de o mobilizar de modo apropriado e construtivo.

Deste modo, partindo do trabalho com os textos, foram criadas atividades que permitiram aos alunos alargar o seu leque de vocabulário relativo à temática, recorrendo, simultaneamente, a exercícios com sinónimos, antónimos, hiperónimos/ hipónimos e holónimos/ merónimos.

Nas atividades de pré-leitura, os alunos mobilizavam vocabulário

de ED já conhecido, realizando as tarefas propostas, que consistiam na interação oral com o professor. Por sua vez, o contacto com o texto permitia alargar essa rede de vocabulário, quer com o vocabulário presente no texto quer com a exploração de outro, através de relações de equivalência, oposição, hierarquia, conclusão e, ainda, família de palavras.

A figura 2 mostra, de um modo resumido, o vocabulário utilizado e adquirido pelos alunos ao longo das atividades.

Atividades	Vocabulário adquirido de ED
1.ª Atividade	Justo; Injusto; Justiça; Injustiça; Justiceiro; Desigualdade; Direitos e Deveres; Inclusão e exclusão.
2.ª Atividade	Justiça social; Direitos; Deveres Responsabilidade; Responsabilidades individuais; Responsabilidades coletivas; Valores sociais; Discriminação.
3.ª Atividade	Inclusão social; Multiculturalidade; Nacionalidade; Cultura; Desigualdade social.
4.ª Atividade	Direitos e deveres; Responsabilidades; Justiça social; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Internacional; Quotidiano; Liberdade, igualdade e justiça; Dignidade; Desprezo; Tortura; Escravidão; Servidão; Exílio; Equitativas; Remuneração; Desrespeito.
5ª Atividade	Bondade; Dignidade; Fieldade; Graciosidade; Maturidade; Piedade; Zelo; Cidadão; Cidadania.

Figura 2. Mobilização de vocabulário de ED

Integração de finalidades didáticas

Nesta categoria, analisaram-se os dados de modo a identificar a articulação de aprendizagens específicas de ED com aprendizagens específicas de português, neste caso, no domínio da leitura.

Neste sentido, o trabalho realizado com os diferentes tipos de texto, literários ou não literários, possibilitou o trabalho com questões que se relacionam com a pragmática do texto, sobretudo no âmbito da compreensão na leitura. Assim, escolhendo textos diversos que geraram reflexão sobre temas fundamentais para a ED, foi possível incentivar a prática da leitura per si, promover conhecimentos específicos sobre as problemáticas de cidadania democrática levantadas pelos textos e, ainda, trabalhar variadas dimensões da compreensão leitora, mobilizando conteúdos específicos da disciplina de Português.

A figura 3 constitui apenas um exemplo da integração de finalidades didáticas operacionalizadas, mostrando, neste caso, a forma como a integração de ED e Português ocorreu com as tarefas realizadas com a Banda Desenhada.

Figura 3. Integração de finalidades didáticas na atividade leitora sobre Banda Desenhada

Aprender Português ao serviço da ED	Finalidade didática do Português	Finalidade didática de ED
Banda Desenhada	- Apropriar-se de novos vocábulos, utilizando relações de antonímia, sinonímia e a família de palavras; - Contactar com textos diversos: Banda desenhada; - Ler com fluência ritmo e boa articulação;	- Compreender e identificar que é correto e incorreto; - Compreender e identificar que é justo e injusto; - Referir ações injustas; - Compreender o conceito de desigualdade;
Temática do Referencial de Educação para o Desenvolvimento: Justiça social	- Realizar compreensão literal: resumir o assunto da BD; reconhecer ideias principais; reconhecer pormenores; reconhecer relações de causa e efeito; - Saber recontar a BD; - Produzir um discurso oral correto; - Criar uma nova banda desenhada, compreendendo a importância da estrutura e dos elementos que nela estão inseridos, como os balões de fala.	- Compreender o que são direitos e deveres; - Identificar direitos e deveres presentes na BD; - Referir direitos e deveres essenciais à BD; - Compreender os conceitos de inclusão e exclusão; - Referir situações de inclusão e exclusão.

Conclusões

O nosso estudo - Trabalhar a leitura numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento: uma experiência no 3.º ano de escolaridade – partiu do pressuposto de que é possível colocar as aprendizagens específicas de português ao serviço da ED.

Na consideração de todos os compromissos educativos que têm vindo a ser assumidos pelo XXI Governo Constitucional, e acreditando que a ED é uma arma poderosa para um mundo mais justo, mais pacífico, mais inclusivo e sustentável, aplicamos um conjunto de atividades numa turma de 3.º ano de escolaridade, trabalhando conteúdos específicos de ED e de Português. Tendo em linha de análise as três questões de partida, os resultados provam que i) de acordo com as temáticas do Referencial de Educação para o Desenvolvimento escolhidas pelos docentes, é possível trabalhar variados conteúdos da leitura e da ED, uma vez que os alunos são capazes de refletir sobre as temáticas em questão e experimentar diferentes estratégias de leitura e variados tipos de competências no âmbito da leitura (Butlen, 1996); ii) os alunos fazem novas aquisições lexicais, passando a utilizar vocabulário da área semântica de ED, conscientes de que não há leitura sem domínio aprofundado da linguagem; (Magalhães, 2009); iii) a leitura promove análises críticas e construtivas do mundo (Cassany, 2013), e, neste caso, através da mobilização de conteúdos de ED.

Em suma, as aprendizagens do Português podem e devem estar ao

serviço da Educação para o Desenvolvimento, permitindo desenvolver conhecimentos cumulativos e em espiral, tal como defende Roldão (2009). Assim, caberá a cada docente “saber adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio (...) tendo em atenção especificidades científicas e didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.38).

Referências Bibliográficas:

Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.

Bayo, P. B., Loma, G. F., & Aristizábal, A. B. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación: Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Boni, A. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. In A. Boni & A. Pérez Foguet (Ed.), *Construir Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam.

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/ Direção Geral da Educação.

Butlen, M. (1996). L'offre de lecture à l'école. In Cl. Garcia Debanc et al. (Ed.), *Didactique de la lecture, regards croisés*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Cabaço, L. (Ed.). (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Català, G., Molina, E., & Monclús, R. (2005). *Evaluación de de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.

Celorio, G., & López de Munain, A. (2007). Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. *La educación transformadora ante los retos de la globalización*. Bilbao, Hegoa. Disponível em <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/16449>.

Declaração de Maastricht sobre a Educação Global (2002). Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf.

Diário da República (2018). *Resolução do Conselho de Ministros nº 94/2018*, pp.3190-3202. Disponível em <http://data.dre.pt/eli/resolcons-min/94/2018/07/16/p/dre/pt/html>.

Direção Geral de Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/rojetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdfPrograma.

ENED (2009). *Despacho n.º 25931/2009*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=124>.

Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gouveia, C. (2008). Educação para o Desenvolvimento. In *Educar sem fronteiras*, boletim nº 4, Fevereiro. Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Magalhães, J. (2009). Education, lecture et langage dans la société de

la connaissance, de l'information et de la communication. In C. Gonçalves, D. Groux (Ed.), *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues*. Paris: L'Harmattan, pp. 49-56.

Martins, G. D. (2017). Prefácio. In C. S. Gomes, J. L. Brocardo, J. V. Pedroso, J. L. Carrillo, L. M. Ucha, M. Encarnação & S. V. Rodrigues, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (pp. 6-8). Lisboa: Ministério da Educação.

Mesa, M. (2005). *Evolution and future challenges of Development Education*. Disponível em <http://educacionglobalresearch.net/manuelame-sa1issuezero>, 22/08/2013.

Roldão, M. D. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá, C. M. (1996). O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas. In *Formação de Professores: Cadernos Didáticos*. Série Línguas 1. Universidade de Aveiro: Campus Universitário.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

DAS SITUAÇÕES VERBAIS À COMPREENSÃO DA LEITURA: DADOS DE UM ESTUDO NO 1.º CEB

Lopes, Ana Sofia¹; Morgado, Celda²

¹Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

anasofia_lopes@hotmail.com

²Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto

Introdução

O verbo integra uma classe aberta, variável, lexical e é o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal, com a função sintática de predicado (Choupina, 2013; 2015). Esta classe de palavras cria tanto uma predicação semântica como uma predicação sintática acerca de uma entidade - o sujeito (Duarte & Brito, 2003). Neste domínio, evidenciam-se os diversos papéis temáticos que o argumento sujeito pode desempenhar e que assumem extrema relevância na compreensão da leitura, já que fornecem importantes informações para a caracterização de personagens e para o entendimento da ação, enquanto categoria da narrativa. De igual modo, as diferentes situações verbais contribuem para a compreensão da leitura. Estas diferentes situações verbais que, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens concorrem, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e ainda para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa.

Assim, desenvolveu-se um estudo no 1.ºCEB, no qual se adotaram

procedimentos metodológicos característicos da investigação-ação, subordinado à questão *Como abordar o verbo, classe de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfossintáticos, no 1.º CEB, de maneira a promover a compreensão da leitura?* O referido estudo é composto por três fases que correspondem à aplicação de um pré-teste; à intervenção, com a implementação de um conjunto de atividades ao longo de três aulas de Português, numa turma do 3.º ano, de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto; e à aplicação de um pós-teste. Os dados recolhidos e analisados confirmam a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão metalinguística e para a compreensão da leitura, exigindo, por sua vez, um consistente conhecimento científico por parte dos professores no desenho e orientação das atividades.

Considerações introdutórias

O principal pré-requisito para um professor de Língua Materna consiste em ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29), isto é, é um professor que possui um duplo papel, apresentando-se, por um lado, como um utilizador competente da língua e, por outro, assumindo a responsabilidade pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014). A esta utilização proficiente da Língua acresce a necessidade de o professor construir e desenvolver um conhecimento metalinguístico aprofundado e alicerçado em disciplinas como a Linguística, de maneira a garantir um saber científico adequado, dado que, segundo Marcuschi (2002), citado por Choupina, Baptista e Costa (2017), “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente linguística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)” (p. 2643). Por conseguinte, o sucesso no ensino e na aprendizagem da gramática passa pelas conexões que o professor estabelece entre o seu saber (meta) linguístico e a Linguística enquanto disciplina que sustenta a investigação-ação pedagógica (Choupina et al., 2014).

Importa ainda realçar, em termos de metodologias de ensino da gramática, que hoje se impõe uma abordagem indutiva, a qual assenta no reconhecimento de que os alunos possuem conhecimento sobre a língua materna, bem como na descoberta e na reflexão (meta)linguística por parte dos mesmos (Damar, 2009, citado por Ferreira, 2018). Logo, graças ao apoio do professor, o aluno formula hipóteses e “tenta descobrir o funcionamento linguístico e construir a sua própria gramática explícita” (Damar, 2009, citado por Ferreira, 2018, p. 93). Este conhecimento que os alunos vão construindo acerca da própria língua revela-se também fundamental para a compreensão na leitura, entre outros

domínios, já que esta consiste num fenómeno complexo, que envolve diferentes processos linguísticos, desde o nível do som, da palavra ao nível do texto, e cognitivos, nomeadamente a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais (Ribeiro et al., 2010; Lencastre, 2003; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Cain & Oakhill, 2009). Inclusivamente, existem estudos, como o de Leal e Roazzi (1999), que, em termos sintáticos e semânticos, apontam para o facto de a consciência linguística desempenhar um papel crucial na leitura, concretamente na compreensão. Neste âmbito, salienta-se a “taxonomia da compreensão leitora” (Viana et al., 2010, p. 15), na qual se evidenciam os seguintes tipos de compreensão: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica (Viana et al., 2010; Giasson, 1993).

Tendo em consideração tudo o que foi exposto pretendeu-se comprovar, com o estudo desenvolvido, a necessidade de uma harmonização entre o conhecimento (meta)linguístico e o conhecimento científico o-pedagógico na abordagem do verbo e das suas propriedades semânticas e sintáticas, em diálogo com a investigação recente, pois é por meio desta triangulação que um professor de português se constrói – conhecimento (meta)linguístico, conhecimento pedagógico, atualização científico o-pedagógica permanente. Além disso, procurou-se evidenciar que uma devida articulação entre as áreas da semântica e da sintaxe, em torno do verbo, favorece o desenvolvimento da compreensão na leitura. Portanto, torna-se exequível afirmar que se promoveu um trabalho com os conteúdos gramaticais não apenas com objetivos metalinguísticos, mas também com o objetivo de mobilização do conhecimento gramatical para a promoção de outras competências, nomeadamente no âmbito da compreensão na leitura.

Posto isto, importa realçar que o presente estudo teve como objetivos gerais evidenciar a necessidade de diálogo entre os conhecimentos científico o-pedagógicos e a investigação na formação do professor de português e valorizar a Linguística Descritiva e Aplicada na formação inicial de professores. Agregados a estes objetivos, encontram-se outros mais específicos, nomeadamente: i) problematizar a abordagem do verbo no 1.º CEB; ii) promover a compreensão do verbo como um núcleo semântico e sintático que permite a expressão de diversos tipos de situações discursivas; iii) ilustrar a pertinência do estudo das situações verbais e dos papéis temáticos referentes ao Sujeito sintático para a compreensão da leitura, no que se refere ao estudo das categorias da narrativa (Personagens e Ação); iv) refletir sobre o rigor científico e terminológico no que se refere ao ensino do conteúdo verbo, com base na observação e análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015); v) criar atividades relativas ao ensi-

no do verbo, a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base a este estudo, que se revelem pertinentes e adequadas para o 1.º CEB.

Em termos estruturais, este texto encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira proceder-se-á a uma caracterização da classe de palavras verbo, com base em critérios semânticos, lexicais e sintáticos, que servirá de sustentação teórica ao estudo desenvolvido. Por sua vez, na segunda parte, far-se-á uma exposição do modo como o verbo é apresentado e desenvolvido nos documentos regulares de ensino de Português do 1.º CEB (Buescu et al., 2015). Já a terceira parte refere-se ao estudo realizado, tendo como propósito descrever a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como apresentar e discutir os dados obtidos a partir quer da ação educativa em três intervenções no 1.º CEB, quer das fases de observação e de avaliação. Por fim na quarta e última parte, elencar-se-ão algumas considerações finais subjacentes a todo o texto, assim como algumas implicações do estudo para os processos de ensino e de aprendizagem.

Critérios semânticos, lexicais e sintáticos para a classificação do verbo

O verbo é uma classe de palavras aberta, variável, com significado lexical e nuclear na semântica e na sintaxe da frase, sendo o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal, que desempenha a função sintática de predicado (conceito que será esclarecido no ponto subsequente). Deste modo, o verbo cria, concomitantemente, “*uma predicação semântica* e uma predicação *sintática* acerca de uma entidade - o *sujeito*” (Choupina, 2015, p. 356). Portanto, individualiza-se pela função que desempenha no predicado e pelas propriedades de seleção semântica e sintática.

Centrando as atenções na estrutura argumental dos verbos, que corresponde a uma noção semântico-lexical, dos diferentes aspetos a ter em consideração, segundo Duarte e Brito (2003), salienta-se o papel temático ou função semântica que tem cada argumento exigido pelo verbo, ou seja, a relação semântica que associa o argumento à palavra predicativa que o seleciona, cuja lista mínima inclui os papéis de Agente, Fonte, Experienciador, Locativo, Alvo, Tema, Beneficiário, Paciente e Causa (Duarte & Brito, 2003; Gonçalves & Raposo, 2013). Assim, passe-se à explicitação de cada um deles: o Agente corresponde ao papel temático do argumento que nomeia a entidade controladora de uma situação, geralmente humana (como *A Maria* partiu um prato), associando-se a este papel temático predadores não estativos (Duarte & Brito, 2003; Cunha, 2004); a Fonte remete para a entidade que está na origem de uma determinada situação, apesar de não a controlar (como

A *árvore* deu muitos frutos) (Duarte & Brito, 2003); o Experienciador designa a entidade que constitui a base psicológica ou física de uma certa propriedade ou relação (como *O João* teme a tempestade) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017), portanto a este papel temático associam-se, sobretudo, predicadores estativos, tais como *gostar, amar, odiar, querer e temer* (Camacho, 1999); o Locativo diz respeito à localização espacial de uma determinada entidade (como *Ele vive no Porto*) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017); o Tema indica uma entidade que muda de lugar, de posse ou de estado, em frases que descrevem situações dinâmicas, ou seja, o argumento pode corresponder a uma entidade que é criada pela atividade expressa pelo verbo ou que é afetada por tal atividade (como *A Joana* escreveu *um poema*) ou pode também designar uma entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica (como *O Pedro* ama *a Maria*) (Duarte & Brito, 2003); o Alvo designa uma entidade para a qual algo foi transferido, em termos locativos ou não (como *O aluno* entregou o teste *à professora*); o Beneficiário diz respeito a uma entidade que beneficia ou tira partido de uma determinada situação (como *Ele* deu um ramo de flores *à mãe*) (Melo, 2017); o Paciente diz respeito a uma entidade afetada por uma determinada situação que é descrita ou sofre os resultados de um processo (como *A Maria* partiu o pé) (Melo, 2017); e a Causa refere-se a uma entidade que provoca uma mudança de estado numa outra (como *O vento* secou a toalha) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017).

Perante o que foi referido, compreende-se que o número e a natureza dos argumentos de um determinado verbo se encontram intimamente relacionados com a sua natureza aspetual, sendo que desta depende o tipo de situação que o verbo e os seus argumentos podem expressar. Existem, portanto, verbos que ocorrem em situações que exprimem estados, ou seja, situações não dinâmicas, em que as entidades não sofrem alterações no período de tempo de ocorrência da situação (como *O Pedro* sabe Português), e outros que expressam situações dinâmicas, isto é, situações em que alguma entidade sofre alterações (como *O Miguel* tossiu) (Duarte & Brito, 2003; Cunha, 2004) (cf. Tabela 1).

Grelha temática	Verbos que ocorrem em		Grelha temática
	predicados estativos/ não dinâmicos	predicados não estativos/dinâmicos	
Tema	- <i>ser, estar, ficar e permanecer</i> (verbos copulativos)	- <i>nevar e chover</i> (verbos meteorológicos)	Experienciador
Tema [Locativo]	- <i>haver</i> (verbo impessoal)	- <i>espirrar, suspirar, chorar</i> (verbos de reação corporal)	Agente
Experienciador [Tema]	- <i>haver, existir e ser</i> (verbos existenciais)	- <i>correr, saltar e nadar</i> (verbos de movimento e de modo de movimento)	Agente/Paciente/Fonte/Causa [Tema + Alvo/ Beneficiário]
	- <i>morar e residir</i> (verbos locativos)	- <i>dançar e cantar</i> (verbos de atividade física)	Agente [Tema + Beneficiário/Alvo]
	- <i>tem e pertence</i> (verbos de posse)	- <i>partir, derreter, descobrir, destruir, pedir e comprar</i> (verbos de tipo causativo ou agentivo)	Agente [Tema]
	- <i>saber e conhecer</i> (verbos epistêmicos)	- <i>dar, entregar, oferecer e receber</i> (verbos de transferência de posse)	Experienciador [Tema]
	- <i>ver, ouvir, cheirar</i> (verbos perceptivos)	- <i>falar, dizer, perguntar e comunicar</i> (verbos de atividade verbal/ilocução)	Tema [Locativo]
	- <i>gostar e amar</i> (verbos psicológicos não causativos)	- <i>pensar, refletir e aprender</i> (verbos de atividade cognitiva)	
	- <i>querer e desejar</i> (verbos volitivos)	- <i>apaixonar(-se), adormecer e acordar</i> (verbos de mudança de estado)	
Tema	- <i>dormir, brilhar e esperar</i> (verbos de postura/estado)	- <i>pôr</i> (verbo locativo)	

Tabela 1. Tipologia das situações verbais e grelha temática (Lopes, 2018, pp. 98-99).

Em concordância com o exposto, torna-se exequível afirmar que nem todos os verbos expressam uma ação (Oliveira, 2003; Choupina, 2015) e que nos verbos considerados pelas gramáticas tradicionais como transitivos nem sempre há a “passagem de uma “ação” e, por vezes, aquilo a que indistintamente se chama “ação” é uma experiência que incide no sujeito, como é o caso dos verbos temer, recear, aproveitar e amar (verbos psicológicos, numa classificação semântica, mas que não expressam semanticamente uma ação, como se disse anteriormente)” (Choupina, 2015, p. 363).

O verbo nos documentos oficiais de ensino do 1.º CEB

A análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) assume extrema importância na medida em que estes documentos constituem uma orientação oficial para o que será objeto de abordagem ao longo do Ensino Básico. Logo, urge verificar de que modo é que são apresentadas e desenvolvidas todas as questões relativas ao ensino do verbo.

Numa primeira instância, evidencie-se que o ensino explícito do verbo se inicia no 2.º ano de escolaridade, não existindo, no 1.º ano, qualquer referência a este conteúdo. Apesar disto, em alguns manuais escolares do 1.º ano verifica-se a existência de exercícios ao nível da

¹ O ato ilocutório corresponde à ação que um locutor realiza ao proferir um enunciado, ou seja, é um ato locutório que revela a intenção comunicativa do locutor (por exemplo pedir, ordenar e prometer), através da utilização de diferentes verbos, como os declarativos, e de diferentes tipos de frase (Faria, 2003).

seleção/integração de verbos em frases e da associação de grupos sintáticos, o que poderá indiciar que o professor pode explorar a propriedade de nuclearidade do verbo, associando-o aos argumentos corretos semântica e sintaticamente. Este facto pode revelar uma preocupação pertinente e justificá-lo com o início da abordagem ao verbo em termos de concordância e do seu valor semântico e comprova o princípio do ensino implícito deste conteúdo.

Por seu turno, no 2.º ano, contrariamente ao que sucede nos outros anos de escolaridade, o conteúdo em estudo surge não só no domínio Gramática, ao nível da identificação da classe verbo, mas também no domínio Leitura e Escrita, o que demonstra uma valorização da importância do verbo para a compreensão da leitura e para a produção escrita, se, de facto, o professor foi capaz de dialogar os saberes científicos e pedagógicos na planificação e na intervenção educativa.

Já no 3.º ano de escolaridade, assiste-se ao abandono do trabalho com o verbo ao nível semântico e até em termos de identificação desta classe de palavras em frases/textos, centrando-se a abordagem em critérios morfológicos, como sejam as diferentes conjugações e a classificação quanto ao tempo e ao modo.

Por último, no 4.º ano, apesar de também se verificar uma grande incidência na conjugação verbal, o *Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* retomam o estudo do verbo ao nível do reconhecimento da classe a que estas palavras pertencem, conforme comprova o seguinte descritor de desempenho: “1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: c) verbo” (Buescu et al., 2015, p. 62).

Em súmula, no 1.º CEB a abordagem do verbo contempla, sobretudo, questões de classe de palavras e de propriedades morfológicas, não existindo qualquer indicação para o trabalho do verbo em termos semânticos nem ao nível da articulação semântica-sintaxe.

Estudo no 1.º CEB

Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração o enquadramento teórico atrás exposto, desenvolveu-se um estudo no 1.º CEB, que se enquadrou numa metodologia de investigação-ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), tendo, além disso, por base uma investigação com uma abordagem mista, isto é, foram integrados, complementarmente, métodos de análise quantitativa e métodos de análise qualitativa. A necessidade de assegurar uma análise mais sustentada dos elementos da presente investigação e de possibilitar uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo (Bryman, 2012; Creswell, 2014) justificou a opção por este tipo

de abordagem metodológica. Neste sentido, a abordagem da investigação qualitativa caracterizou-se pela apresentação verbal dos dados de forma descritivo-reflexiva (Tuckman, 2012) a fim de favorecer uma compreensão do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 2013). Por seu turno, a abordagem quantitativa dos dados tornou-se evidente pela apresentação dos mesmos em forma numérica e pela sua análise estatística (Bryman, 2012) e a opção por esta abordagem justifica-se pela necessidade de comparar os possíveis efeitos da intervenção da mestrandia durante a fase da ação, comparando os dados da fase de observação, prévia à intervenção e concomitante com o plano da ação, com os da fase de avaliação, posterior àquela.

O referido estudo desenvolveu-se em três fases: i) aplicação de um pré-teste (fase de observação); ii) intervenção, com a implementação de um conjunto de atividades ao longo de três aulas de Português (fase da ação educativa); iii) aplicação de um pós-teste (fase de avaliação). Acresce referir que a investigação contou com a participação de 18 alunos do 3.º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Já no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, além da recolha por meio da própria observação, salienta-se o pré-teste e o pós-teste. O primeiro realizou-se antes das intervenções educativas e teve como propósito diagnosticar o nível de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos, relativamente ao objeto de estudo (Tuckman, 2012). Já o segundo aplicou-se após terem sido concluídas todas as intervenções e teve como objetivo verificar os resultados da ação desenvolvida (Carmo & Ferreira, 2008), comparativamente com os dados recolhidos na fase prévia à intervenção/ação. Note-se que ambos os testes tiveram por base um texto do Património Literário Oral, nomeadamente um excerto de uma lenda originária do concelho do Agrupamento, tornando-se exequível a formulação de questões de compreensão da leitura, sendo algumas delas em torno das situações verbais, e de conhecimento linguístico.

Por último, apresente-se a questão-problema a que se pretendia dar resposta através da realização do presente estudo: *Como abordar o verbo, classe de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfossintáticos, no 1.º CEB, de maneira a promover a compreensão na leitura?*

Apresentação e discussão da ação educativa em três intervenções no 1.º CEB

Entre a fase de observação e a fase de avaliação do estudo ocorreu uma outra - fase da ação educativa, na metodologia de investigação-

-ação - que correspondeu às intervenções educativas nas turmas envolvidas neste projeto. A referida ação educativa caracterizou-se pela adoção de princípios do Laboratório Gramatical de Inês Duarte (1992), sobretudo ao nível da promoção da reflexão sobre as estruturas linguísticas e da exercitação, por parte dos alunos, bem como por uma metodologia centrada na sequência didática para aprender gramática, advogada por Anna Camps (2006). Note-se também que as atividades tiveram como suporte o texto, uma vez que se pretendia o tratamento da gramática em funcionamento, isto é, uma análise com base nas funções desempenhadas na própria língua, para que os alunos entendessem também o valor do estudo da gramática como contributo para o desenvolvimento da compreensão na leitura (Fonseca, 1992; Viana et al., 2010), e porque se objetivava, sobretudo, demonstrar a importância das situações verbais para a compreensão do texto lido, especialmente o texto narrativo, no que à caracterização das personagens diz respeito e à sua evolução ao longo da narrativa e perante o desenrolar dos acontecimentos.

No que concerne à primeira intervenção, esta desenrolou-se em torno do conto “O mercador de coisa nenhuma” de António Torrado (1994), tendo sido realizadas duas atividades centradas na identificação dos verbos e na tipologia das situações, contribuindo ambas as estratégias para o desenvolvimento da componente de compreensão inferencial. A primeira correspondeu à identificação de verbos associados à personagem Abdul-ben-Fari, na primeira parte do conto, e à personagem Racib, na primeira e na segunda partes, de forma a proceder-se à caracterização de ambos em diferentes partes da narrativa. Após o registo de grande parte dos verbos, foi realizada uma interpretação das situações por eles expressas, a partir do contexto linguístico em que se encontravam, e, posteriormente, os alunos tiveram de indicar se se tratava de situações dinâmicas ou não dinâmicas e, em última instância, interpretar e tentar descrever as atitudes e os comportamentos, os pensamentos e o estado de espírito das duas personagens, para assim se poder comprovar, pelos verbos selecionados e associados a cada personagem, que a personagem Racib sofreu uma evolução ao longo do conto. Portanto, quando foram questionados sobre a qual das partes se associavam as situações verbais dinâmicas e as situações verbais não dinâmicas, os alunos, de imediato, responderam primeira parte e segunda parte, respetivamente. Ou seja, no caso de Racib assiste-se a uma evolução, passando, por isso, as situações verbais de não dinâmicas a dinâmicas. Por meio dos verbos destacados, os alunos revelaram-se capazes de caracterizar devidamente as personagens, referindo que, na primeira parte do conto, Racib e Abdul-ben-Fari se encontravam tristes, angustiados, desmotivados, pouco animados e muito passivos, enquanto na segunda parte, Racib, personagem que sofreu evolução com o desenrolar da

ação, estava mais motivado, alegre, animado e ativo.

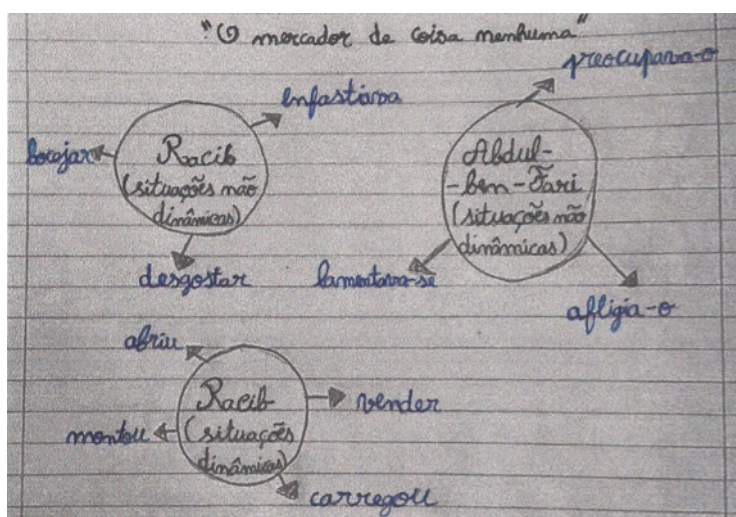


Figura 1. Registro dos verbos associados às personagens principais do conto "O mercador de coisa nenhuma" realizado por um aluno, no caderno diário (Lopes, 2018, p. 270).

Já a segunda atividade consistiu na identificação de verbos presentes em frases retiradas do conto e na indicação da tipologia das situações, preenchendo-se uma tabela organizada em situações dinâmicas e situações não dinâmicas. Desta forma, pretendeu-se reforçar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no que diz respeito à tipologia das situações, através da exercitação.

A propósito desta primeira intervenção, há que realçar o facto de a atividade de caracterização das personagens principais do conto "O mercador de coisa nenhuma" ter servido para comprovar que a reflexão (meta)linguística em torno das situações verbais contribui para a compreensão da leitura, porque estas, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens, concorrendo, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada, no ensino, ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa, assim como para a interpretação das fases da narrativa. Logo, parece confirmar-se que o conhecimento linguístico, neste caso em torno do verbo e do seu valor semântico e sintático, desempenha um papel crucial na leitura, nomeadamente na compreensão inferencial dos textos (Leal & Roazzi, 1999).

Relativamente à segunda intervenção, a atividade desenvolvida teve como suporte a obra "Meninos de todas as cores" de Luísa Ducla Soares (2010) e consistiu no reconto do mesmo, orientado, sobretudo, pelos verbos e pelos papéis temáticos desempenhados pelo sujeito sintático por eles selecionado, afigurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas componentes literal, num primeiro momento, mas essen-

cialmente inferencial e de reorganização. Previamente ao referido reconto, os alunos identificaram alguns verbos, nas frases que iam sendo destacadas ao longo da obra, e os sujeitos a eles associados, levantando hipóteses sobre as possíveis funções que desempenhavam na situação discursiva enunciada pelo predicado, no qual cada verbo era núcleo. Esta última tarefa tinha como objetivo levar os alunos à problematização das funções semânticas que o sujeito sintático pode ter e foi realizada com base na seleção da função mais adequada a cada contexto a partir de uma variedade apresentada, por exemplo: o sujeito faz uma situação acontecer (para o Agente), o sujeito experiencia uma situação (para o Experienciador), etc. Assim, não foi utilizada a terminologia veiculada nas gramáticas, ou advinda diretamente da investigação mais teórica em Linguística, mas sim expressões que favorecessem os alunos numa compreensão do significado dos papéis temáticos e da sua utilidade para a compreensão da ação narrada e das personagens.

Já a segunda atividade consistiu na identificação de verbos presentes em frases retiradas do conto e na indicação da tipologia das situações, preenchendo-se uma tabela organizada em situações dinâmicas e situações não dinâmicas. Desta forma, pretendeu-se reforçar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no que diz respeito à tipologia das situações, através da exercitação.

A propósito desta primeira intervenção, há que realçar o facto de a atividade de caracterização das personagens principais do conto “O mercador de coisa nenhuma” ter servido para comprovar que a reflexão (meta)linguística em torno das situações verbais contribui para a compreensão da leitura, porque estas, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens, concorrendo, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada, no ensino, ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa, assim como para a interpretação das fases da narrativa. Logo, parece confirmar-se que o conhecimento linguístico, neste caso em torno do verbo e do seu valor semântico e sintático, desempenha um papel crucial na leitura, nomeadamente na compreensão inferencial dos textos (Leal & Roazzi, 1999).

Relativamente à segunda intervenção, a atividade desenvolvida teve como suporte a obra “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares (2010) e consistiu no reconto do mesmo, orientado, sobretudo, pelos verbos e pelos papéis temáticos desempenhados pelo sujeito sintático por eles selecionado, afigurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas componentes literal, num primeiro momento, mas essen-

cialmente inferencial e de reorganização. Previamente ao referido reconto, os alunos identificaram alguns verbos, nas frases que iam sendo destacadas ao longo da obra, e os sujeitos a eles associados, levantando hipóteses sobre as possíveis funções que desempenhavam na situação discursiva enunciada pelo predicado, no qual cada verbo era núcleo. Esta última tarefa tinha como objetivo levar os alunos à problematização das funções semânticas que o sujeito sintático pode ter e foi realizada com base na seleção da função mais adequada a cada contexto a partir de uma variedade apresentada, por exemplo: o sujeito faz uma situação acontecer (para o Agente), o sujeito experiencia uma situação (para o Experienciador), etc. Assim, não foi utilizada a terminologia veiculada nas gramáticas, ou advinda diretamente da investigação mais teórica em Linguística, mas sim expressões que favorecessem os alunos numa compreensão do significado dos papéis temáticos e da sua utilidade para a compreensão da ação narrada e das personagens envolvidas, adequando os objetivos da atividade ao nível de escolaridade em causa. Para uma melhor compreensão da atividade descritiva, apresentam-se, subsequentemente, alguns exemplos retirados da obra em estudo:

- i) “Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos (...)” (Ducla Soares, 2010, p. 2);
- ii) “O menino partiu numa grande viagem (...)” (Ducla Soares, 2010, p. 3);
- iii) “O menino branco foi correndo mundo (...)” (Ducla Soares, 2010, p. 5);

O sujeito presente em i) desempenha o papel temático de Tema, dado que é designada uma entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica (Duarte & Brito, 2003). Por sua vez, em ii) e iii) ocorrem sujeitos Experienciadores, uma vez que se designam entidades que constituem a base psicológica ou física de uma certa situação, ou seja, entidades que se alteram por meio de uma determinada experiência/vivência (Melo, 2017). Todavia, sublinhe-se que o verbo *partir*, que consta em ii), pode assumir diferentes sentidos mediante o contexto frásico em que se encontra inserido. Por exemplo, se, em vez de “O menino partiu numa grande viagem”, a frase fosse “O menino partiu o pé”, indubitavelmente deixar-se-ia de estar perante um sujeito Experienciador, passando este a sujeito Paciente, isto é, um sujeito que remete para uma entidade afetada por uma determinada situação que é descrita ou sofre os resultados de um processo (Melo, 2017).

No que concerne à segunda intervenção já apresentada, sublinhe-se que a orientação do reconto do conto “Meninos de todas as cores” com base nos verbos presentes e nos papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos sintáticos revelou-se fundamental para os alunos desenvolverem a compreensão da leitura, nas suas componentes inferencial e de reorganização. Neste âmbito, tornou-se claro que, embora não se trate de uma atividade recorrente nas suas aulas de Português, os alunos, quando encorajados e motivados para este tipo de trabalho, revelam uma significativa capacidade de reflexão e de compreensão (meta)linguística, sendo capazes de, a partir de outros exemplos, estabelecer o mesmo tipo de inferências e chegar a novas conclusões.

Já na terceira intervenção, as atividades desenvolveram-se em torno do texto poético e não do texto narrativo. Portanto, após a leitura de dois poemas - “Elefante” do livro *O Alfabeto dos Bichos* de José Jorge Letria e “O Cavalo” do livro *Bichos Diversos em Versos* de António Manuel Couto Viana – procedeu-se à sua compreensão. Fez-se o levantamento de características dos animais sobre os quais os poemas foram elaborados, quer em compreensão literal, quer inferencial, e, a seguir, procedeu-se ao registo dessas características numa tabela. Para a compreensão contribuiu também a reflexão linguística ao nível da coesão referencial, dado que os alunos identificaram os referentes dos pronomes pessoais átonos *-lhe* e *-o* e, subsequentemente, procederam à substituição destes pronomes pelos referentes que identificaram inicialmente. Posto isto, os alunos leram os poemas e, ainda antes de questionados relativamente às diferenças entre usar mecanismos de retoma anafórica nominal (por reiteração) e utilizar mecanismos de retoma anafórica pronominal, referiram, de imediato, que, ao se substituírem os pronomes pelos respetivos referentes, o poema se tornou repetitivo. Outra das atividades desenvolveu-se com base numa atividade de escrita criativa, partindo de poemas das mesmas obras. A atividade consistiu na mistura de textos, nomeadamente de dois poemas sobre animais diferentes, a fim de, assim, os alunos criarem um novo texto e, consequentemente, um animal imaginário. Já com o novo texto, cada grupo procedeu ao levantamento das suas características, com especial relevo para os verbos que especificavam as situações associados ao animal, no sentido de compreender o perfil deste referente único recentemente criado. Deste modo, assistiu-se a uma retoma da tipologia das situações verbais e, apesar de os alunos terem conseguido reconhecer e inferir algumas das características dos animais que criaram, constataram-se algumas dificuldades na classificação do tipo de situações verbais em verbos como: *gostar, lamentar, preferir,*

entre outros.

Apresentação e discussão dos dados nas fases de observação e de avaliação

Neste subponto, proceder-se-á à apresentação e discussão dos dados de algumas das questões que compunham os pré-teste e pós-teste aplicados nas fases de observação e de avaliação, respetivamente.

Ano de escolaridade	Fase	Questão de compreensão - avaliação V/F (Q. 1)				Questão de compreensão - ordenação de acontecimentos (Q. 2)		
		1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	Totais	Correto	Correto parcial
3º	Pré-t.	67%	94%	83%	94%	84,5%	28%	61%
	Pós-t.	94%	100%	94%	100%	97%	56%	44%

Tabela 2. Percentagem de respostas corretas às questões de compreensão por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento (Lopes, 2018, p. 127).

Na questão 1, que consistia na avaliação do conteúdo informativo de algumas afirmações, classificando-as como verdadeiras ou falsas, tendo em conta a compreensão literal do texto, e na segunda, que correspondia à ordenação de acontecimentos, assistiu-se a um aumento da percentagem de respostas corretas, em todas as alíneas, da fase de observação para a fase de avaliação (cf. Tabela 2). Assim, de uma forma geral, nas duas questões, verificou-se o desenvolvimento das componentes de compreensão literal, mas também de reorganização. Todavia, constatou-se que os alunos revelaram um maior desenvolvimento da compreensão literal comparativamente à de reorganização. Estes dados são justificáveis pela predominância, nos manuais escolares, de propostas de trabalho, ao nível da compreensão dos textos, em que se recorre a perguntas orientadas para a recuperação de informação nelas explícita (Rocha, 2007, citado por Viana et al., 2010), bem como pelo facto de o desenvolvimento da compreensão reorganizativa implicar a compreensão integral do texto, não se cingindo somente ao reconhecimento de informação explicitamente incluída no mesmo (Viana et al., 2010).

Já na questão 3, em que se pretendia a interpretação de situações a partir de recortes de ilustrações da obra e a sua associação a enunciados que as legendassem, com base no valor semântico dos seus predicados, o objetivo consistia em diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos no âmbito da compreensão da leitura, nas suas componentes literal e inferencial, e do conhecimento linguístico, pela relação que estabeleciam entre as situações e os predicados que as expressam. Na referida questão verificou-se que a percentagem de respostas

corretas foi em todas as alíneas superior a 70% no pré-teste (numa média de 78,7% de acerto), obtendo-se os 100% em todas as alíneas no pós-teste. Deste modo, as dificuldades demonstradas na realização de tarefas em que foi promovido um trabalho do verbo ao nível semântico são pouco acentuadas nos alunos do 3.º ano, pois estes ainda não se encontram totalmente moldados pelo ensino do verbo num nível avançado de formatação de trabalho somente em termos sintáticos, principalmente ao nível terminológico. Além disso, esta questão pode ser reveladora de uma maior disponibilidade para o desenvolvimento da compreensão inferencial e da reflexão (meta)linguística por parte dos alunos do 3.º ano.

Por sua vez, a questão 5 centrava-se na inferência e correspondia à associação das frases utilizadas nas questões anteriores a afirmações referentes ao que os verbos/predicados verbais dessas frases indicavam sobre as personagens da lenda. Nesta, do pré-teste para o pós-teste, os alunos do 3.º ano obtiveram, nas três alíneas, percentagens mais elevadas, concretamente mais 22%, 28% e 11%. As possíveis explicações encontradas para a percentagem de associações erradas que se registaram na fase do pré-teste (33%, 39% e 17%), ainda que baixa, podem estar ligadas à não realização de tarefas deste tipo em momentos anteriores à intervenção realizada, mas também, pela observação e análise dos manuais escolares adotados pelo Agrupamento, não se verifica a presença de nenhum exercício que consista em descobrir o significado de alguns verbos. Uma outra razão prende-se com o facto de existir uma tendência dos professores para abordarem esta classe de palavras sem valorizar o significado expresso e o seu valor semântico, focando-se, especialmente, na morfologia verbal (conjugações), no caso do 1.º CEB. Por conseguinte, se este tipo de tarefas nunca for promovido pelos professores, os alunos jamais se centrarão na informação veiculada pelos verbos para a caracterização, por exemplo, de personagens de um texto. Revelando-se, por isso, novamente fundamental o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento científico-pedagógico do professor em benefício dos processos de ensino e de aprendizagem.

Afirmações apresentadas (Q. 9)	Fase	V	F
O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações.	Pré-t.	83%	17%
	Pós-t.	17%	83%
O verbo indica situações dinâmicas e situações não dinâmicas.	Pré-t.	61%	39%
	Pós-t.	89%	11%
As palavras “lugar”, “vestia” e “mar” são verbos.	Pré-t.	17%	83%
	Pós-t.	0%	100%
As palavras “brincavam”, “tinham” e “perguntou” são verbos.	Pré-t.	67%	33%
	Pós-t.	94%	6%
Os verbos “sentir” e “ser” indicam situações dinâmicas.	Pré-t.	56%	44%
	Pós-t.	6%	94%
Os verbos “jogar” e “brincar” indicam situações dinâmicas.	Pré-t.	83%	17%
	Pós-t.	94%	6%

Tabela 3. Percentagem de respostas quanto à avaliação de afirmações sobre as temáticas gerais no 3.º ano de escolaridade por fase de aplicação do instrumento (Lopes, 2018, p. 133).

Por fim na questão 9, pretendia-se que os alunos classificassem como verdadeiras ou falsas algumas afirmações que constituíam a síntese de todo o teste. Na generalidade, as classificações corretas das afirmações aumentaram do pré-teste para o pós-teste (cf. Tabela 3). Há que destacar a primeira afirmação (“O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações”), cuja percentagem de alunos que respondeu de forma correta ao item, classificando a afirmação como falsa, aumentou 66%, por isso, passou de 17% (pré-teste) para 83% (pós-teste). Por conseguinte, os alunos do 3.º ano alcançaram uma significativa compreensão da multiplicidade de situações que o verbo pode apresentar.

Conclusão e implicações para os processos de ensino e de aprendizagem

Neste ponto, importa que se retome a questão central do estudo realizado, com o intuito de lhe dar resposta. Graças às intervenções educativas realizadas e aos dados recolhidos por meio da aplicação dos pré-teste e pós-teste, torna-se possível afirmar que a abordagem do verbo requer uma articulação entre os domínios da Gramática (principalmente das áreas da semântica e da sintaxe) e, pelo menos, da Leitura e da Escrita. Melhor dizendo, o professor de Língua Portuguesa deverá promover o trabalho em torno do verbo no seu contexto linguístico de ocorrência – frase/texto –, valorizando o seu significado e o tipo de situação expressa, pois somente deste modo é que será promovida a compreensão da diversidade das situações discursivas (e reais) e

da nuclearidade do verbo nos discursos e valorizada a sua importância para a promoção de competências que desenvolvem a compreensão na leitura. Só assim será atribuído o verdadeiro sentido ao trabalho com a língua e as suas estruturas.

Com efeito, os alunos usufruíram de um conjunto de atividades que, além de propiciar o crescimento no âmbito dos conhecimentos sobre a própria língua, promoveu o desenvolvimento de outras capacidades e competências (meta)linguísticas, como sejam as desenvolvidas ao nível da compreensão na leitura. Por meio das intervenções educativas, os alunos participantes beneficiaram pois, de uma prática de ensino atualizada, por se encontrar alicerçada na investigação ao nível da descrição linguística e das teorias recentes da linguística educacional, que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão na leitura, a partir do estudo de uma classe de palavras e do seu funcionamento semântico e sintático – o verbo. Classe que permite recriar linguisticamente múltiplas situações reais e que até então era desvalorizada pelos alunos, por exemplo, na caracterização de personagens e na compreensão da evolução da ação narrativa.

Ademais, evidencie-se que a proposta metodológica adotada, ao centrar-se na sequência didática para aprender gramática, defendida por Camps (2006), isto é, num conjunto de tarefas diversas que visam um mesmo objetivo, e nos princípios do Laboratório Gramatical de Inês Duarte (1992), especialmente na promoção da reflexão das estruturas linguísticas, por parte dos alunos, se revestiu de importância para que fosse conferido sentido a estas estruturas e para que se motivasse o desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas várias componentes - literal, inferencial, crítica e de reorganização (Viana et al., 2010).

Por fim resta salientar que os dados recolhidos e analisados confirmam a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão (meta)linguística e para a compreensão da leitura, exigindo, por sua vez, um consistente conhecimento científico por parte dos professores no desenho e na orientação das atividades a promover.

Referências

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (89-122). Porto: Porto Editora.

Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading Comprehension Development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.). *Beyond Decoding. The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension* (143-176). New York: The Guildford Press .

Camacho, G. R. (1999). Estrutura Argumental e Funções Semânticas. *Alfa*, 43, 145-170.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (31-37). Barcelona: GRAÓ.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Choupina, C. (2013). *Regência, Transitividade e Intransitividade: Noções e Critérios. Uma abordagem sintática dos verbos com objetos cognatos em PE*. (Dissertação de doutoramento não-publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Choupina, C. (2015). Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2.º Ciclo EB. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, número temático, 353-382.

Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. In *Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia, 8-10 Out., 2014.

Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2017). A implicação da meta-linguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In *Actas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Lecce, 8-11 Out., 2015 (2627-2648).

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.

Cunha, L. (2004). *Semântica das Predicações Estativas para uma Caracterização Aspectual dos Estados*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do Conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al. (Org.). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (27-34). Porto: Porto Editora.

Duarte, I. & Brito, A. M. (2003). Predição e classes de predicadores verbais. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (179-203). Lisboa: Editorial Caminho.

Ducla, L. S. (2010). *Meninos de todas as cores*. Lisboa: Edições Nova Gaia.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Gonçalves, A. & Raposo, E. (2013). Verbo e Sintagma Verbal. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, Vol. II (pp. 1155-1218). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Faria, I. H. (2003). O uso da linguagem. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (57-84). Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Lisboa: Instituto e Educação da Universidade de Lisboa.

Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto / Discurso - Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leal, T. F. & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 77-104.

Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. S. (2018). Relatório de Estágio: *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Melo, P. (2017). Propriedades Sintáticas e Papéis Semânticos do Sujeito em Orações Escritas. *Revista Científica Trama*, 13 (30), 191-211.

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (127-178). Lisboa: Editorial Caminho.

Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (227-247). Oxford: Backwell.

Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.

Torrado, A. (1994). *O mercador de coisa nenhuma*. Porto: Civilização.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

MANUAIS ESCOLARES: TEXTOS E COMPREENSÃO NA LEITURA

Teresa Costa-Pereira^{1, 2}; Gonçalo Henriques¹; Otília, Sousa^{1, 2}

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

²Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

otilias@eselx.ipl.pt

Introdução

Os manuais escolares constituem um dos principais recursos utilizados pelos professores em sala de aula, em Portugal. Desde há muito que assumem um papel central no processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se às mudanças que ocorrem tanto na sociedade em geral, como no sistema de ensino em particular. São recursos que, por um lado, facilitam a vida do professor porque pretendem dar conta dos conteúdos das disciplinas e, por outro, permitem aos alunos aceder ao conhecimento e realizar atividades relacionadas com a construção de saberes, nas mais variadas áreas.

O presente trabalho foca-se no papel dos manuais de Estudo do Meio no desenvolvimento de competências de leitura. Para tal, analisam-se os seis manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano adotáveis atualmente em Portugal. Caracterizam-se os textos e as atividades do ponto de vista da compreensão na leitura e do acesso ao conhecimento, com recurso a uma grelha de análise, teoricamente sustentada, criada especificamente para este estudo.

Os resultados mostram que, no geral, os textos pertencem todos ao mesmo género textual e apresentam estruturas semelhantes. As atividades são apresentadas, sobretudo, após a leitura dos textos e são pouco expressivas as atividades de preparação da leitura, como o trabalho de vocabulário, a realização de previsões sobre o texto ou a ativação de conhecimentos prévios. Relativamente às questões, dominam as de compreensão literal e a construção de esquemas ou resumos é pouco valorizada.

Apesar de terem sido realizadas nos últimos anos várias alterações

aos manuais escolares, nomeadamente através da introdução de ferramentas associadas às novas tecnologias, da adição de recursos extra e da criação de manuais diferenciados para professores e alunos, os resultados deste estudo mostram que, em relação ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, as propostas presentes nos manuais são pouco coerentes com o que é apresentado na investigação sobre leitura, compreensão e acesso ao conhecimento.

O manual escolar é um recurso de apoio às práticas pedagógicas. Ao ser construído de acordo com os documentos programáticos oficiais surge na sala de aula como uma importante ferramenta de trabalho, pois permite aos professores organizar o trabalho e aos alunos contactar com os diversos conteúdos e realizar exercícios (Frey & Fisher, 2007). Pode ser usado como o recurso por excelência ou apenas como mais um recurso, dependendo tal, em larga medida, do professor. Magalhães (2011), num estudo de cariz histórico sobre manuais escolares em Portugal, afirma “Na base da razão escolar esteve o livro, que, assim, constituiu uma razão da razão.” (Magalhães, 2011, p. 10).

Sendo um recurso muito presente em sala de aula, tem um papel importante na construção de conhecimentos, isto é, na construção de representações mentais coerentes dentro de enquadramentos conceituais dos diferentes tópicos a aprender.

Em Portugal, a utilização do manual escolar em sala de aula tem grande tradição (Magalhães, 2011). Este autor apresenta uma longa lista de manuais de leitura e aponta o início do século XVIII como o começo da introdução de manuais escolares com “(...) uma configuração e uma orientação leitoras e aprendentes, especificamente dedicadas à cena pedagógico-didática, escolar ou doméstica.” (Magalhães, 2011, p. 139). A sua importância é reconhecida pelo Ministério da Educação, que tem vindo a legislar de modo a garantir a sua qualidade e a gratuitidade no acesso aos mesmos. A causa da qualidade está espelhada na legislação sobre certificação (dec. 47/2006, 2006) e visa salvaguardar o (i) rigor científico, linguístico e conceptual, a (ii) adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional, a (iii) conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor, a (iv) qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, à informação e à comunicação, a (v) possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto, a (vi) qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso (art. 9, dec. 47/2006). Ainda que o acesso gratuito fosse, desde há muito, assegurado para as famílias de menores recursos económicos, o artigo 127.º da Lei n.º 7-A/2016 garante a gratuitidade dos manuais escolares para todos os alunos.

Atualmente, e na linha de uma tradição assumida em Portugal (Magalhães, 2011), o manual tem sido encarado pelos professores como o principal recurso da sala de aula, sendo, muitas vezes, utilizado pelos docentes como substituto do currículo, já que apresenta uma estrutura que segue de perto as orientações curriculares. De facto, a legislação refere que, ainda que “não exclusivo”, o manual escolar “visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional” e apresenta “informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor” (dec. 47/2006). As vantagens que apresenta relativamente a outros recursos, nomeadamente o facto de não ter de ser idealizado e construído pelo professor e de já estar organizado em função dos conteúdos, leva a que haja uma utilização quase exclusiva do manual em sala de aula, em detrimento de outros recursos como ficheiros propostas de trabalho, investigação orientada ou atividades que requeiram a construção de materiais de apoio.

Também as alterações que têm vindo a ser realizadas a nível editorial têm contribuído para que o manual escolar ganhe espaço na sala de aula. O aumento dos recursos, nomeadamente multimédia, que estão associados aos manuais e a forma como podem ser integrados nas práticas de sala de aula poderá levar a que os docentes optem pela adoção dos manuais em função dos materiais que lhes estão associados e não em função da qualidade pedagógica que apresentam.

Neste trabalho, procura-se, por um lado, perceber se os manuais utilizados pelos professores apresentam propostas coerentes com o que a investigação sugere no âmbito do desenvolvimento de habilidades de compreensão e, por outro, apresentar uma grelha de análise de manuais que poderá apoiar os docentes no processo de seleção e adoção deste recurso para a sala de aula.

Manuais escolares e aprendizagem

Os manuais escolares compreendem, além da informação em textos ou em outros meios visuais, exercícios que visam guiar os leitores nas tarefas de aprender (Costa, 2012). Assim, é pertinente averiguar quais os textos privilegiados nos manuais e os tipos de exercícios propostos.

Dado que, de acordo com as teorias construtivistas, os estudantes usam os seus conhecimentos prévios para construir novo conhecimento relevante para os seus objetivos pessoais, baseados nas suas experiências pessoais (Veroeven, Schnotz & Paas, 2009), será importante questionar se os manuais têm em conta estes pressupostos e se as restantes atividades que acompanham os textos são construídas no sentido de provocar uma compreensão aprofundada do que é lido, bem

como a construção de conhecimento por parte do leitor.

Estudos sobre ensino da compreensão na leitura salientam a importância de ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas (Viana et al., 2010), organizando o ensino em atividades pertinentes *antes, durante e depois* da leitura (Dymock & Nicholson, 2010; Jou & Sperb, 2008; Rose, 2015, Viana et al., 2012; Costa-Pereira & Sousa, 2017). *Antes* da leitura, para mobilizar conhecimentos prévios e antecipar conteúdos de modo a que o leitor se envolva na leitura e estabeleça relação com o que já sabe e com as hipóteses que colocou. *Durante*, para, a par e passo, ir monitorizando a compreensão e a possibilidade de avançar na leitura ou a necessidade de voltar atrás, relendo e clarificando quer significados de palavras, quer de segmentos de informação mais ou menos extensos, de modo a construir uma representação coerente do texto (Clark, Jones & Reutzel, 2013). *Depois* da leitura, assegurar uma compreensão global dos conteúdos do texto, questionando, voltando a ler excertos do texto, identificando palavras chave, fazendo inferências, criando ligações entre partes do texto, fazendo esquemas, etc. A organização das atividades em três momentos supõe o uso de estratégias diferenciadas que recorram a processos que favoreçam a compreensão, envolvendo de forma ativa o leitor na construção de sentidos (Balula, 2007; Boruchovitch, 2007; Marini, 2006; Martin & Rose, 2012; Viana et al. 2012).

O uso de estratégias de questionamento que ajudem os leitores a tomar consciência de que a compreensão depende da informação veiculada pelo texto e da informação que o leitor possui e mobiliza para compreender o texto assume grande importância no processo de leitura, na medida em que supõe enfoque no texto, no leitor ou a relação entre o leitor e o texto (Raphael, 1984). Trata-se de um processo complexo que se vai aprofundando ao longo do tempo e que envolve vários processos. À seleção de informação no texto, basilar para a compreensão, o leitor precisa mobilizar o que sabe e a partir do que sabe e do que encontra no texto, construir a resposta, havendo questões que dependem crucialmente não do texto, mas do conhecimento e da experiência do leitor acerca do mundo.

Manuais e compreensão da leitura

Os estudos sobre manuais têm valorizado características diversas dos manuais de acordo com as finalidades da pesquisa. Há estudos de cariz mais histórico (e.g. Magalhães, 2011), outros mais orientados para as funções do manual, as representações dos professores e as estratégias apresentadas (e.g. Castro et al., 1999) e outros que procuram avaliar as funções predominantes, comparando as de cariz expositivo com as que

supõem um envolvimento dos alunos na aprendizagem (Duarte, 2012). A investigação sobre manuais numa perspetiva de construção de conhecimento não abunda. Assim, realizámos uma busca em plataformas digitais com as palavras chave: “manuais escolares”, “estudo do meio”, “história”, “texto expositivo”, “compreensão leitora”, “textbooks”, “expository texts” e “reading comprehension”. Num período temporal de 15 anos, compreendendo as publicações entre o ano de 2005 e 2019. Esta análise compreendeu os *sites* b-on, RCAAP e ResearchGate. Dos 14 documentos encontrados selecionámos 8 estudos europeus (6 nacionais) que tratavam de compreensão da leitura em diferentes disciplinas e no ensino básico: 1º e 2º ciclos. Centramos a nossa análise nos estudos nacionais.

Os estudos sobre compreensão da leitura em manuais de Língua Portuguesa (Araújo, Folgado & Pocinho, 2009; Ramos, 2012; Lobo, 2013), apresentam extensão e âmbitos diversos. O primeiro, um artigo de revista internacional, ocupa-se dos três manuais de 4.º ano, mais vendidos e centra-se nas questões e processos de compreensão referentes aos textos narrativos. No segundo, publicado em revista nacional, são analisados dezasseis manuais de 3.º ano, tendo em conta tipologia de textos, autores, questões e atividades. O último, uma dissertação de mestrado, ocupa-se da análise da organização de seis manuais de 6.º ano de Português, recorrendo a um questionário a professores e alunos sobre a sua satisfação em relação aos manuais. Sobretudo a partir dos dois primeiros, emergem um conjunto de características destes recursos: i) a existência de uma clara predominância do texto narrativo e um desfasamento entre a exigência ao nível da compreensão leitora em Portugal e noutros países (Araújo, Folgado e Pocinho, 2009); ii) a apresentação de atividades de compreensão na leitura que não se aproximam das competências específicas que se encontravam no programa em vigor, uma vez que predominavam questões de compreensão literal e não se apresentavam estratégias de compreensão (Ramos, 2012).

No que respeita aos manuais de Estudo do Meio, foram encontrados quatro estudos, três dissertações de mestrado e um artigo em revista nacional. As três ocupando-se i) da ligação entre a Educação em Ciências, a Educação Ciência–Tecnologia–Sociedade e o Pensamento Crítico (Alves, 2005); ii) da análise das estruturas dos textos apresentados e das atividades que os acompanham (Costa, 2012), iii) da produção de textos a partir das atividades do manual (Martins, 2016). De acordo com os resultados, os manuais que se ocupam do ensino de Estudo do Meio apresentam algumas lacunas, nomeadamente: i) não foram concebidos tendo em conta os quadros conceptuais da área das Ciências, nem promovem o pensamento crítico (Alves, 2005); ii) não apresentam textos com diferentes estruturas, as questões são, sobretudo, de compreensão literal e não apoiam os alunos na utilização de estratégias

de compreensão na leitura (Costa, 2012). Num estudo mais alargado, incluindo o manual revisto de acordo com nova legislação, Costa, Cardoso & Sousa (2015) chegam a conclusões idênticas, salientando que as novas orientações do programa de Estudo do Meio não tiveram impacto no manual analisado.

Análise e seleção de manuais escolares

Em 1991, através da circular 22/91, o Ministério da Educação enviou, pela primeira vez, para as escolas “uma listagem de critérios para a seleção de manuais escolares”, apresentando depois uma outra, com “vinte e seis itens, vários deles subdivididos, num total de trinta e um”, mas que, “por ser extensa e vaga é esquecida pelos professores” (Claudino, 2011, p. 90).

Em 2006, é publicada uma lei sobre a avaliação, certificação e adoção de manuais escolares (lei n.º 47/2006) para os ensinos básico e secundário, que pressupõe a criação de comissões de avaliação e a apresentação, por parte das editoras, de candidaturas à atribuição de certificação dos manuais, mediante a definição dos critérios de avaliação a utilizar. A lista de entidades acreditadas é publicado por despacho por um período de três anos.

Atualmente, a seleção dos manuais pelos professores é feita com base em critérios de apreciação definidos previamente e publicados no site da Direção Geral de Educação. A análise difere quando se trata de manuais certificados ou por certifica, considerando-se, em ambos os casos, as seguintes componentes de análise globais: “Organização e Método”, “Informação e Comunicação”, “Caraterísticas Materiais” e “Adequação ao Projeto Educativo de Escola”.¹

Embora estes itens ainda apresentem subdomínios, no geral trata-se de uma análise superficial que não tem em consideração critérios relacionados com a qualidade dos textos, com a natureza das atividades, com os objetivos específicos e com a intencionalidade pedagógica.

A grelha de análise que apresentamos neste trabalho pretende ser um contributo para a avaliação dos manuais pelos professores. Trata-se de um recurso teoricamente sustentado (Adam, 1992; 2011; Araújo, Folgado e Pocinho, 2009; Miguel, 1993; Meyer, 1984; Raphael, 1984; Viana et al. 2010) que foca aspetos específicos da aprendizagem da leitura e que, do nosso ponto de vista, devem ser considerados pelos professores no momento da avaliação dos manuais.

A utilização de um instrumento de registo das diferentes caraterísticas dos manuais facilitará a análise e a reflexão sobre as potencialidades de cada um e a sua adaptação aos contextos de trabalho dos professores. Trata-se de um registo estruturado e de fácil leitura, que

¹ <https://www.dge.mec.pt/criterios-de-apreciacao-selecao-e-adocao-dos-manuais-escolares-para-o-ano-letivo-de-20192020> (consultado a 30/10/2019)

poderá ser utilizado pelos docentes para reflexão conjunta no momento da seleção e posterior adoção de um manual.

A grelha que propomos apresenta uma primeira parte de identificação do manual analisado. O facto de o manual ser identificado pelo título e por outras informações (editora, edição, ano de edição, autores, ISBN, ano de escolaridade e disciplina), é importante porque, tendo em consideração o número de manuais que normalmente têm de ser analisados pelos docentes e a existência de várias edições semelhantes, este campo facilita a sua identificação e análise por pares

A grelha proposta apresenta, numa segunda parte, tópicos relacionados com a área da compreensão na leitura, que, pela sua relevância em termos de aprendizagem da leitura e de construção de conhecimento, devem ser tidos em consideração quando se selecionam recursos didáticos. Assim, constituem elementos centrais do registo as tipologias e as estruturas textuais (Adam, 1992; Van Dijk & Kinsch 1983; Moss, 2004; Meyer, 1985; Miguel, 1993) e as atividades propostas (Dymock & Nicholson, 2010; Jou & Sperb, 2008; Martin, & Rose, 2012; Rose, 2015; Viana et al., 2012). O conhecimento das estruturas textuais tem um impacto importante na compreensão (Akhondi, Malayeri & Samad, 2011; Meyer, Wijekumar & Lei, 2018), assim como a diversidade e a qualidade das atividades propostas (Balula, 2007; Snow, 2002; Viana et al., 2012).

No âmbito das tipologias textuais, optou-se por seguir a proposta de Adam (1992, 2005, 2008). Para o autor os textos, não sendo entidades homogêneas, apresentam regularidades no modo como se organizam e, por isso, é possível encontrar invariância na infinita diversidade dos textos. A habilidade de reconhecer a invariância possibilita a categorização dos textos. E essa categorização permite optar por contar uma história, descrever uma entidade ou explicar um fenómeno de acordo com a situação de enunciação, mas serve também, como guião na interpretação e compreensão dos textos. Adam (1992) face à complexidade e heterogeneidade dos textos propõe o conceito de sequências textuais. Para o autor um texto poderá ser narrativo não porque apenas narre, mas porque nele predominam sequências narrativas, incluindo também outros tipos de sequências que não são dominantes: sequências descritivas, explicativas, argumentativas, dialogais. As sequências são, assim, unidades menores, homogêneas tanto em extensão como em complexidade composicional. O autor em 2005 (p. 21) esclarece que a categorização de textos se faz recorrendo mais a “un jugement prototypique ou par un air de famille (tendances, faisceaux de régularités, dominante, gradients de typicalité) plutôt que par une classification fondée sur une grammaire de critères fixes et stricts”. Para o autor, são raros os textos mono-sequenciais. Para reconhecer a sequência dominante Adam (2008) propõe três critérios a usar de forma complementar (i) identificar a sequência que permite resumir o texto, (ii) identificar o

tipo de sequências que tem o maior número, (iii) identificar a sequência que inicia e fecha o texto. Cada texto é composto por sequências textuais que permitem observar as regularidades do texto. As sequências são constituídas por segmentos prototípicos (as macroproposições) que correspondem a fases diferentes da sequência.

Tendo em consideração que a exposição e o trabalho com textos de diferentes tipologias promove o desenvolvimento de competências no domínio do conhecimento textual, é importante que os manuais não se limitem a apresentar textos de uma só tipologia. Acresce o facto de estarmos a trabalhar com alunos que, na sua vida académica e profissional futura, irão ter necessidade de ler e escrever textos diferenciados, o que releva a importância de, desde cedo, começarem a contactar com vários tipos de texto. Embora seja importante, a identificação do tipo de texto não é suficiente para garantir bons resultados ao nível da compreensão na leitura. É essencial que os recursos apresentem textos com características diversificadas e que se aproximem dos textos com que as crianças contactam no seu quotidiano. Assim, é essencial que o manual possa ser um suporte ao trabalho de todas as características dos textos, nomeadamente a sua estrutura, uma vez que o conhecimento das estruturas textuais por parte dos alunos promove uma melhoria das competências de compreensão e está relacionado com o nível de compreensão profunda e com as estratégias utilizadas pelos leitores proficientes (Meyer, Wijekumar & Lei, 2018).

Deste modo, considerámos pertinente a análise das diferentes estruturas que os textos apresentam, recorrendo à classificação apresentada por Meyer (1985). A investigação aponta o conhecimento das estruturas textuais como um elemento fundamental no processo de compreensão, uma vez que, ao conhecer a forma como as ideias estão organizadas, o leitor não só consegue perceber o objetivo do autor, como também é auxiliado na criação de estruturas mentais de integração do conhecimento novo nas redes de conhecimentos prévios já existentes.

Para além de questões relacionadas com os próprios textos, é também importante que os professores analisem as propostas que acompanham os textos: prestando especial atenção ao seu potencial de ensino dos processos de compreensão. Na construção da tabela foram tidos em consideração contributos sobre ensino da compreensão e propõe-se a identificação nos manuais de atividades que devem ser realizadas antes, *durante e após a leitura*, contemplando diferentes níveis de compreensão: literal, inferencial, compreensão crítica e reorganização. E ainda o ensino de estratégias metacognitivas. Pretende-se, no fundo, perceber se é proposto um trabalho orientado para o processo de compreensão e que vise o ensino orientado de compreensão para a construção de conhecimento (Acevedo & Rose, 2007, Dymock &

Nicholson, 2010, Ilter, 2017, Liesa, & Castelló, 2005, Rose, 2015, Viana et al. 2012).

A análise das atividades foi organizada em três grandes momentos: *antes, durante e depois* da leitura. Esta distribuição em três momentos vai ao encontro de investigação que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito do desenvolvimento de competências de leitura (cf., entre outros, Frey & Fisher, 2007; Viana et. al 2012). A realização de atividades de preparação, de acompanhamento e de verificação da leitura são cruciais no ensino do processo de compreensão. Antes de ler um texto é importante que sejam realizadas atividades de preparação para leitura, que ensinam de forma explícita estratégias que favoreçam a compreensão, de forma a que os leitores as conheçam e as mobilizem autonomamente em leituras futuras. De entre as possibilidades, salientamos a mobilização de conhecimentos prévios sobre o tópico, ativação de vocabulário, estratégias de antecipação a partir de ilustrações, de títulos ou outros índices suscetíveis de serem mobilizados.

A identificação do tipo de texto permite aos alunos, por um lado, situar-se em relação aos textos que já conhecem e que lhes são familiares e, por outro, selecionar as estratégias de leitura que mais se adequam àquela tipologia, pois a forma como lemos uma narrativa não é semelhante à da leitura de uma notícia ou uma descrição, por exemplo.

A ativação de conhecimentos prévios, ou seja, a identificação do que as crianças já sabem sobre o tópico do texto, transporta os alunos para a realidade do texto e ajuda o professor a avaliar o nível de conhecimento em que as crianças se encontram. Estas primeiras atividades também oferecem pistas ao professor sobre possibilidades de abordagem do texto, mais simples ou mais complexa, consoante o nível de conhecimentos que os alunos possuam, pois a forma como o professor apoia os alunos na leitura de um texto sobre os elefantes deve ser diferente da forma como aborda um texto sobre os saguis.

Estas atividades devem ser continuadas com propostas que integrem os alunos no tópico do texto e que os façam refletir sobre a informação que podem vir a encontrar. A realização de previsões e o trabalho de vocabulário são estratégias que facilitam esta integração e que permitem resolver problemas de compreensão que possam surgir durante a leitura. A realização de previsões e a colocação de hipóteses sobre a informação que os alunos esperam encontrar no texto cria elementos de ligação entre o que já é conhecido, o que se quer aprender e os objetivos de leitura. O trabalho sobre o vocabulário permitirá antecipar problemas de compreensão quer ativando relações semânticas entre palavras (por exemplo, mapas semânticos), quer ensinando explicitamente diferentes estratégias de descoberta de significação de novas palavras encontradas aquando da leitura (por exemplo, pistas contextuais ou morfológicas) (Duarte, 2008). Em particular, nos textos

expositivos, as palavras que são novas e veiculam conceitos importantes para a compreensão e aprofundamento das ideias centrais do texto merecem um trabalho intencional e explícito.

As atividades de antecipação da leitura permitem aos alunos a identificação do tópico e suscitar curiosidade e envolvimento, criar esquemas mentais sobre o universo de referência do texto. Possibilitam, também, um primeiro contacto com as características do texto a ler, antecipando o professor os elementos que poderão dificultar a compreensão do texto (tipo de texto e as características específicas vocabulário, estruturas textuais...). Antes da entrada no texto, uma leitura de índices visuais e gráficos (imagens, infografias títulos e subtítulos) ajuda a criar uma ideia geral do texto. Quando se prepara a leitura tendo em consideração os aspetos descritos anteriormente, o primeiro contacto com o texto já não constituirá um mundo desconhecido que é preciso desbravar e o processo complexo e exigente que é a leitura de um texto fica mais facilitada.

As atividades que se realizam durante a leitura do texto têm como principal objetivo apoiar o aluno no processo de compreensão, ajudando-o a ultrapassar as dificuldades decorrentes de aspectos como a especificidade do vocabulário, a complexidade sintática ou a organização das ideias, por exemplo. Aqui, precisamos dar especial atenção às palavras gramaticais que organizam ou relacionam as ideias dos textos. A seleção de informação essencial do texto é uma das tarefas mais importantes, mas também mais exigentes, desta segunda fase. É essencial compreender globalmente o texto, compreender as ideias principais, os detalhes específicos e fazer inferências a partir do que se lê. Por isso, é essencial que a leitura seja complementada com pequenas propostas que vão desde a atribuição de títulos a parágrafos, a explicitação de vocabulário e das estratégias mobilizadas, a resposta a questões de resposta rápida, a verificação de hipóteses, a análise de imagens e a descoberta da estrutura do texto, a junção de informação de diferentes partes do texto. Todas estas atividades irão permitir a criação de uma imagem mental do texto que irá ser fundamental para a construção de conhecimento por parte dos alunos.

A terceira e última etapa integra atividades como a resposta a questões, a construção de esquemas e a escrita de resumos. Consiste, essencialmente, na utilização de estratégias que permitem acompanhar o processo de compreensão do texto. Embora também permita a verificação das aprendizagens realizadas, esta terceira etapa deve ter como foco o processo de compreensão e a identificação das estratégias utilizadas, valorizando-se a explicitação por parte dos alunos das estratégias associadas à metacognição, ou seja, no registo do processo de compreensão realizado e, sobretudo, das estratégias usadas para ultrapassar, as dificuldades encontradas. As perguntas devem, assim, ser

orientadas para o processo e não para o produto. No geral, a realização de atividades depois da leitura do texto permite o registo e a integração de informação nova nas estruturas já existentes. Assim, pedir aos alunos que respondam a questões que envolvem diversos tipos de compreensão e que permitam explicitar os processos utilizados (Viana et al. 2012; Giasson, 2000), que produzam resumos e que construam esquemas com informação sobre o tópico estudado constituem estratégias potenciadoras de aprendizagens significativas

Relativamente aos tipos de compreensão, as questões apresentadas podem ser classificadas como questões de compreensão literal, de compreensão inferencial, de reorganização e de compreensão crítica.

Nas questões de compreensão literal pretende-se que os alunos localizem informação explícita presente no texto. No caso da compreensão inferencial, espera-se a formulação de deduções sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. A reorganização está relacionada com a capacidade do aluno de sistematizar, esquematizar ou resumir a informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo, de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma. Finalmente, ao nível da compreensão crítica, devem formar-se juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (Viana et al., 2012).

Nos diferentes momentos de leitura há que verificar se as atividades propostas contemplam os diferentes níveis de compreensão (Raphael, 1984, Viana et al., 2010).

Em relação ao resumo da informação, pressupõe-se a seleção de ideias principais ou outros conceitos-chave, desconsiderando-se os aspetos irrelevantes. É uma atividade complexa que exige que o aluno parafraseie e organize um novo texto (Braxton, 2009; Letras, Dias e Sousa, 2019), tendo como modelo o texto fonte.

Relativamente à esquematização da informação é importante que o leitor, após a descoberta da estrutura do texto, construa, a partir de frases e palavras-chave, esquemas para cada estrutura trabalhada. (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011).

Uma análise dos manuais que tenha em consideração estes princípios orientadores irá permitir atentar na pertinência e qualidade das atividades, o que facilitará aos professores a seleção de materiais que se diferenciem pelo seu potencial no desenvolvimento de habilidades de compreensão pelos alunos. Afastando-se de propostas mais simplistas, estes recursos poderão, ainda, servir de alavanca para a realização de atividades semelhantes com outros textos que cheguem à sala de aula e que possam ser integrados nas dinâmicas de aprendizagem.

O estudo

Este estudo sobre manuais escolares privilegia uma abordagem sincrónica, comparando manuais em uso. Numa perspetiva interdisciplinar, investigamos as propostas para o ensino da leitura, mais especificamente os textos e as atividades de compreensão da leitura presentes em manuais de Estudo do Meio. Assumindo-se o manual escolar como um recurso de sala de aula que ocupa um espaço de destaque nas planificações dos professores (Rodriguez & Seoane, 2017), é importante que a sua seleção seja baseada em critérios específicos, definidos a partir do que a investigação aponta como essencial no processo de aprendizagem da leitura. Mais do que a inclusão nos projetos editoriais de materiais já elaborados e prontos a utilizar em sala de aula, a conceção dos manuais deverá ter como principal preocupação a inclusão de propostas que permitam aos professores levar para a sala de aula um recurso diferenciador, adaptável aos diversos contextos e que tenha na sua base a investigação já existente sobre aprendizagem em geral e aprendizagem da compreensão em particular.

O manual escolar pela sua especificidade é (...) uma adaptação dos conteúdos, teorias e conceitos de uma matriz científica pura a uma aplicação à realidade escolar, [e uma] representação e forma de acesso às práticas de ler e dar a ler (...)” (Magalhães, 2008, p.15). No entanto, e tendo em consideração os problemas apresentados pelos alunos ao nível da compreensão na leitura, é importante que os manuais escolares, recursos que são utilizados, muitas vezes, em exclusivo pelos professores, sejam analisados de forma a atender às necessidades dos alunos.

Assim, o estudo que integramos neste capítulo tem como principais objetivos:

- i) apresentar uma grelha, teoricamente sustentada, de análise de manuais escolares, que possa ser utilizada pelos professores para apoiar o processo de adoção de recursos para a sala de aula;
- ii) caracterizar, com recurso à grelha apresentada, os textos e as atividades presentes nos manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade, em vigor em 2018.

Metodologia

Amostra

Neste trabalho foram sujeitos a análise 6 manuais escolares de Es-

tudo do Meio do 4.º ano de escolaridade (destinados a alunos de 9 anos), pertencentes a várias editoras e que constituem a lista de manuais disponíveis para adoção que se encontra publicada no site da internet da Direção Geral de Educação². Foram analisados 890 textos, bem como as atividades de compreensão propostas; tendo em conta: (i) tipos de texto de acordo com as sequências textuais dominantes; (ii) momentos e tipologia de atividades e (iii) níveis de compreensão mobilizados.

Instrumentos de análise

Na investigação foi realizada análise de documentos com recurso a medidas qualitativas e quantitativas. A análise documental incluiu a leitura dos textos propriamente ditos e das atividades propostas que visavam a compreensão dos mesmos. Teve por finalidade averiguar os tipos de textos e sequências textuais dominantes nos manuais de Estudo do Meio e analisar o momento em que ocorrem e o nível de compreensão implicado das atividades propostas para cada texto, tendo em conta o ensino de habilidades de compreensão.

Foram contabilizados todos os textos e a respetiva tipologia, seguindo-se Adam (1992, 2008). Na análise também se analisaram e contabilizaram as atividades de compreensão propostas, de acordo com princípios teóricos apresentados anteriormente, e tendo em conta a natureza dos processos de compreensão subjacentes. De seguida apresentam-se os critérios de análise.

Critérios de análise

A análise dos manuais teve em consideração os critérios constantes da grelha apresentada anteriormente.

Assim, em cada um dos manuais foi contabilizado o número total de textos, as sequências textuais, as estruturas apresentadas pelos textos e as atividades propostas *antes, durante e depois* da leitura do texto.

² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/lista_manuais_disponiveis_2019_2020_1_ciclo_def.pdf

Sequências textuais	Estruturas apresentadas pelos textos
narrativa	sequência
descritiva	enumeração
argumentativa	causalidade
expositiva-explicativa	comparação/contraste
instrucional	problema/solução
dialogal	descrição

Tabela 1. Sequências e estruturas apresentadas pelos textos

Atividades Propostas
<i>Antes da Leitura</i>
- identificação de tipo de texto e função - mobilização de conhecimentos prévios - previsões a partir do título, subtítulos e imagens - expansão de vocabulário - outras atividades
<i>Durante a leitura</i>
- seleção de informação - atribuição de títulos a parágrafos - descoberta de vocabulário - questões de resposta curta - verificação de previsões - relação texto/imagem - identificação da estrutura do texto?
<i>Depois da leitura</i>
- níveis de leitura: questões literais, inferenciais, de compreensão crítica e reorganização. - preenchimento e/ou construção de esquemas - escrita de resumos - identificação de vocabulário desconhecido

Tabela 2. Atividades propostas antes, durante e depois da leitura

Procedimentos

Globalmente, as categorias que apresentamos estão relacionadas com a revisão bibliográfica e com os estudos sobre compreensão na leitura e práticas educativas de ensino. Para avaliar a fiabilidade do sistema de análise proposto, as categorias antes, durante e depois foram aplicados por dois cotadores independentes. Para a categorização das atividades antes da leitura o grau de acordo obtido oscilou entre 82% e 91%, para as atividades durante a leitura o grau de acordo entre os cotadores oscilou entre 83% e 94% e para as atividades depois oscilou entre 79% e 90%.

Resultados

Os dados recolhidos foram organizados segundo os critérios de análise anteriormente definidos e as respetivas grelhas

Manuais	Número de textos	Texto narrativo	Texto descritivo	Texto argumentativo	Texto expositivo-explicativo	Texto instrucional	Texto dialogal
M1	97	0	1	0	70	23	3
M2	158	7	0	0	101	40	10
M3	174	0	1	0	142	31	0
M4	132	1	0	0	89	31	11
M5	179	3	0	0	125	39	12
M6	150	0	0	0	115	35	0

Tabela 3. Textos e tipos de texto existentes nos manuais

Quando se comparam os manuais, observa-se que o número de textos varia entre 97, no manual que apresenta menor número de textos (M1) e 179, o manual com o maior número de textos (M5). No que concerne ao tipo de texto, como referido, segue-se a proposta de Adam, considerando que os textos são heterogêneos e constituídos por sequências de diversos tipos. A classificação depende das sequências dominantes. Assim, na análise da tipologia textual verifica-se que predomina o texto expositivo-explicativo, seguido do texto instrucional.

Não se observa a presença de textos argumentativos e o texto descritivo só está presente em dois manuais, mas com um texto apenas em cada manual.

Manuais	Sequência	Enumeração	Causalidade	Comparação/Contraste	Problema Solução
M1	2	3	8	1	0
M2	11	16	8	6	0
M3	11	8	0	1	0
M4	9	13	3	0	0
M5	10	8	0	0	0
M6	9	12	3	4	1

Tabela 4. Estruturas apresentadas pelos textos dos manuais

Na tabela 4, são apresentadas as sequências presentes nos textos dos manuais analisados. Como se observa, a sequência mais abundante é a sequência descritiva, sendo a sequência problema/solução a que tem menor frequência nos manuais analisados.

Manuais	Total de atividades antes da leitura	Total de atividades durante a leitura	Total de atividades depois da leitura	Total de atividades
M1	7	7	89	103
M2	11	5	130	146
M3	23	0	156	179
M4	55	1	97	153
M5	37	0	175	212
M6	119	0	122	241

Tabela 5 - Atividades propostas antes, durante e depois da leitura

A análise da tabela mostra que a maioria das atividades apresentadas ocorre após a apresentação do texto e que as atividades que acompanham a leitura são pouco expressivas.

Manuais	Tipo de texto e função	Conhecimentos prévios	Previsões a partir do título e imagens	Trabalho de vocabulário antes da leitura	Outras atividades antes da leitura
M1	0	5	2	0	0
M2	10	1	0	0	0
M3	0	23	0	0	0
M4	0	17	38	0	0
M5	0	22	15	0	0
M6	0	79	40	0	0

Tabela 6. Atividades propostas antes da leitura dos textos

Como se observa na tabela 6, todos os manuais contêm atividades antes da leitura.

Os tipos de atividades mais presentes são a mobilização de *conhecimentos prévios*, e a *antecipação de leitura a partir do título e das imagens*. As categorias *vocabulário*, *outras atividades* e *tipo e função do texto* só aparecem num dos manuais.

Manuais	Seleção de informação	Atribuir títulos a parágrafos	Descoberta de vocabulário novo	Questões de resposta rápida	Verificação de previsões	Relação texto/imagem	Estrutura	Outras atividades durante a leitura
M1	2	0	0	0	0	5	0	0
M2	5	0	0	0	0	0	0	0
M3	0	0	0	0	0	0	0	0
M4	1	0	0	0	0	0	0	0
M5	0	0	0	0	0	0	0	0
M6	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 7. Atividades propostas durante a leitura do texto

Como se conclui da tabela 7, as atividades durante a leitura, que deverão ser realizadas após uma primeira leitura sem interrupções, não são muito valorizadas.

Como referido, as atividades mais abundantes ocorrem depois da leitura. Por isso, para uma análise mais fina desdobrámos a pesquisa em diferentes aspetos: Níveis de compreensão, âmbito da resposta, organização da informação.

Manuais	Compreensão literal	Compreensão inferencial	Compreensão crítica	Reorganização
M1	59	18	5	1
M2	112	13	2	0
M3	143	6	2	2
M4	94	2	1	0
M5	170	5	0	0
M6	116	3	1	2

Tabela 8. Atividades propostas depois da leitura - níveis de compreensão

No que diz respeito aos processos de compreensão mobilizados, como se observa na tabela 8, predominam massivamente as atividades de compreensão literal. As questões de compreensão crítica e reorganização são as que apresentam menor expressividade.

Tabela 9. Atividades propostas depois da leitura - tipos de resposta

Manuais	Resposta do texto	Resposta do texto e do leitor	Resposta do leitor
M1	57	16	10
M2	102	13	12
M3	131	11	12
M4	92	3	2
M5	166	7	2
M6	109	12	1

A análise da origem da informação que deverá ser apresentada nas respostas às questões revela que a utilização do texto como fonte de informação é o tipo de tarefa mais comum nos manuais.

Tabela 10. Atividades propostas depois da leitura - esquemas, resumo e vocabulário

Manuais	Preenchimento de esquemas	Construção de esquemas	Resumo	Trabalho de vocabulário depois da leitura	Outras atividades depois da leitura
M1	0	1	1	4	0
M2	2	0	1	0	0
M3	0	0	0	0	3
M4	0	0	0	0	0
M5	0	0	0	0	0
M6	0	0	0	0	0

Depois da leitura dos textos, são propostas poucas atividades para além das perguntas já identificadas. A utilização de estratégias de esquematização e de organização da informação são pouco valorizadas.

Globalmente, a análise dos manuais revela que os textos selecionados não apresentam estruturas diferenciadas, predominando os textos expositivos explicativos e as sequências descritivas. Em relação às atividades apresentadas, há uma clara predominância pela apresentação de propostas depois da leitura. Antes da leitura, as atividades centram-se, essencialmente, na ativação de conhecimentos prévios e na realização de previsões sobre o texto a partir do título e das imagens. Durante a leitura, as atividades são praticamente inexistentes. As que aparecem estão relacionadas com a seleção de informação e com a relação texto/imagem. Em relação às atividades que aparecem depois da leitura, a maioria são perguntas, ficando para segundo plano as atividades relacionadas com o preenchimento e/ou construção de esquemas e a escrita de resumos. Em relação ao nível das questões apresentadas, elas são maioritariamente de compreensão literal e pressupõem massivamente a utilização de informação do texto para a construção da resposta.

Reflexão final

Os textos são meio de construção de significação. A leitura de textos de ficção e/ou literários é comum nas salas de aula e os livros de Língua Portuguesa apresentam, como se constatou, nos estudos apresentados, alguma preocupação com o ensino dos processos de compreensão. Mas a leitura de textos expositivos tem um papel determinante na construção de conhecimentos nas diferentes áreas curriculares. Na análise dos manuais de 4.º ano, de Estudo do Meio, o número de textos, como vimos, pode variar bastante: uma questão que se levanta é se um maior número de textos se traduz em maior curiosidade pelos tópicos pelos estudantes (Tekkol, Bozdemir, Akman, 2018). Não se verificando equilíbrio no número de textos entre os livros analisados, pode questionar-se se esta falta de equilíbrio resulta da extensão dos textos ou da presença de elementos visuais que complementam (ou não) a informação veiculada pelos textos. Não tendo sido objeto de estudo, verifica-se também que a extensão dos textos pode também variar. Seria pertinente equacionar se há relação entre extensão do texto e qualidade do ensino da compreensão.

Os textos, em geral, e os expositivos, em particular, podem ser exigentes em termos de compreensão. Por isso, seria relevante investigar os níveis de dificuldade de diferentes textos para os mesmos conteúdos. Como vimos, o trabalho sobre a estrutura e função dos textos é escasso e o conhecimento destes é apontado pela investigação como pertinente na compreensão. Também a organização dos conceitos e os conteúdos não é muito explorada.

A análise dos manuais permitiu verificar a existência de atividades direcionadas para a compreensão do texto. No entanto, as questões que são apresentadas depois dos textos são orientadas mais para o produto do que para o processo. Uma vez que são inexistentes atividades que permitam aos alunos explicitar as estratégias utilizada durante o processo de compreensão, pode-se concluir que os manuais analisados avaliam a compreensão, mas não explicitam o ensino da compreensão. Como fica claro na tabela 8, os níveis de compreensão mobilizados são massivamente níveis básicos.

Além disso, é fundamental na construção da compreensão e do conhecimento a relação dos conteúdos dos textos com o mundo do aluno e o meio à sua volta. Neste vai-e-vem entre o mundo dos alunos e os universos plasmados nos textos é fundamental a gestão da interação em sala de aula e o entendimento de que a aprendizagem é, em primeira instância, interpessoal, tendo a fala à volta dos textos este papel de mediação no acesso ao mundo dos textos (Sousa, 2015)

Assim, não é de mais salientar o trabalho do professor quer no en-

sino da compreensão, quer no uso da escrita com função epistémica (Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019). A identificação da não compreensão de trechos do texto possibilita o ensino dos processos de compreensão: perguntando o que entendeste? Onde está escrito? O que te leva a pensar que é assim? Quais são as palavras difíceis? Como dirias por palavras tuas o que leste? O que não entendeste? O que precisamos fazer para compreender? Mas também explicitando processos recorrentes na construção da compreensão: o que fazer antes de ler o texto? E durante a leitura? O que fazer quando não compreendemos uma palavra? Como identificar o que precisamos sublinhar?

A escrita com função de construir conhecimento é também um instrumento poderoso cuja função deve ser explicitada e cujos processos precisam de ser ensinados: Como resumir um parágrafo numa frase? Como juntar as frases para fazer um resumo? Como construir um esquema? Que esquema se adapta a diferentes tipos de texto?

Dado que os professores são os responsáveis pelo ensino e dadas as características apontadas dos manuais em uso para o 4.º ano de 1º CEB, é imperativo um bom trabalho em sala de aula, para ajudar os estudantes a reconstruir a significação dos textos, empregando estratégias que apoiem a compreensão destes textos e a reflexão dos estudantes sobre as suas próprias estratégias de leitura, de modo a que, paulatinamente, estes se vão autonomizando na construção de saber, a partir dos textos.

Referências bibliográficas

Acevedo, C., & Rose, D. (2007). Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling. *PEN*, 157. Marrickville: Primary English Teaching Association

Adam, J-M, (2008). *A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Adam, J-M, (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion “dépassée”. *Recherches*, 42, 11-23.

Adam, J-M, (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Akhondi, M., Malayeri, F., & Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368–372. <http://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>

Alves, D. (2005). *Manuais escolares de estudo do meio, educação CTS e pensamento crítico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Avei-

ro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://ria.ua.pt/handle/10773/4998>

Araújo, L., Folgado, C., & Pocinho, M. (2009). Reading comprehension in primary school: textbooks, curriculum, and assessment. L1 – *Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 27-43.

Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do português* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1242>

Braxton, D. M. (2009). The Effects of Two Summarization Strategies Using Expository Text on the Reading Comprehension and Summary Writing of Fourth-and Fifth-Grade Students in an urban, Title 1 school. Retrieved from <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9918\npapers:/98308a6e-4795-473a-93d6-4125c2286547/Paper/p9854>

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD- Educação Temática Digital*, 8(2), 156-167.

Castro, R., V., de, Rodrigues, A., Silva, J. L. & Sousa, M. L. D. (Orgs.) (1999). *Manuais escolares: Estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.

Clark, S. K., Jones, C. D., & Reutzel, D. R. (2013). Using the text structures of information books to teach writing in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 265-271.

Claudino, S. (2011). Os manuais escolares da 1.^a República à actualidade. Os insubmissos. In J. Duarte (Org.). *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Costa, T. (2012). O texto expositivo num manual escolar de estudo do meio (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1301>

Costa-Pereira, T. & Sousa, O. (2019). Escrever para aprender: do questionamento à construção de conhecimento (131-154). In Matos, D. *Linguística e ensino: teoria e método*. João Pessoa: Editora UFPB.

Costa-Pereira, T., Faria, C. & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao tra-

balho de projeto em *Estudo do Meio. Acta Scientiarum - Language and Culture*, 41(1), 1-12.

Costa-Pereira, Teresa, & Sousa, Otília (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Atas do 12ª Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI* (s/p). Lisboa: Associação dos Professores de Português.

Costa, T., Sousa, O. e Cardoso, A. (2015). Compreensão na Leitura num manual de Estudo do Meio. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacionais*, 5(1), 98-117.

Decreto-Lei nº 47/2006 de 28 de agosto. *Diário da República nº 165/06 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Duarte, J. (2012). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. In J. Duarte, S. Claudino & L. Carvalho (orgs), *Os manuais escolares e os jovens: tédio ou curiosidade pelos saberes?* (pp 47-59). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166–178. <http://doi.org/10.1598/RT.64.3.2>

Frey, N. & Fisher, D. (2007). *Reading for Information in Elementary School: Content Literacy Strategies to Build Comprehension*. New Jersey: Pearson.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Ilter, I. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 147-161.

Jou, G., & Sperb, T. (2008). Leitura compreensiva: o processo instrucional. *Linguagem & Ensino*, 11(1), 145–177. Consultado em <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/130/99>

Letras, J., Dias, A. & Sousa, O. (2019). Resumir textos narrativos e textos expositivos: do ensino às percepções dos alunos. *Palavras*, 2, 1-14.

Liesa, E., & Castelló, M. (2005). Búsqueda y comprensión de la información a partir de un texto escrito ¿para qué? *Aula de Innovación Edu-*

cativa, 138(Junho), 10–13. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/39211144_Busqueda_y_compreension_de_la_informacion_a_partir_de_un_texto_escrito

Lobo, A. R. (2013). *Avaliação de Manuais Escolares de Português* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12145>

Magalhães, J. (2008). O manual escolar como fonte historiográfica In Costa, J. V.; Felgueiras, M. & Correia, L (Coord.). (2008). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdades de Letras do Porto, pp.11-15.

Magalhães, J. (2011). *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Colibri/IE.

Marini, J. A. D. S. (2006). Metacognição e leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 343–345. <http://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200019>

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Sidney: Equinox Textbooks.

Martins, A. (2016). *Escrever para aprender Estudo do Meio*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em file:///C:/Users/Teresa/Desktop/Dissertação%20de%20Mestrado%20Ana%20Martins.pdf

Meyer, B. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton & J. Black (Eds.), *Analysing and understanding expository text* (pp 269-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meyer, B., Wijekumar, K., & Lei, P. (2018). Comparative signaling generated for expository texts by 4th–8th graders: variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing*, 31(9), 1937-1968.

Miguel, E. S. (1993). *Los Textos Expositivos*. Madrid: Santillana.

Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *Reading Teacher*, 57(8), 710–

719. Retrieved from [http://mcterresources.pbworks.com/w/file/etch/65488920/Reading teacher 2.pdf](http://mcterresources.pbworks.com/w/file/etch/65488920/Reading+teacher+2.pdf)

Ramos, M. H. S. (2012). Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão de leitura. *Exedra*, 6(3), 322-339.

Raphael, T. E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering comprehension questions. *Journal of Reading*, 27, 303-311.

Rodríguez, J. & Seoane, D. A. (2017). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 9-24.

Rose, D. (2015). Teaching reading and writing with Aboriginal children. In N. Harrison (Ed.), *Teaching and Learning in Aboriginal Education* (pp. 55-83). Sydney: Oxford University Press

Snow, C. (2002). The RAND report: Reading for understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension. RAND. Santa Monica. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI

Sousa, O., Silva, M. E. & Ferreira, P. S. (2011). Da Leitura à escrita: Desenvolvimento da competência textual. In Souza, R. E. & Azevedo, F. (Eds.). *Gêneros e práticas de sala de aula* (pp. 137-158). Lisboa: Difel.

Tekkol, I., Bozdemir, H. & Akman, E. (2018). Examination of reading texts taking place in 3-8th grades' science textbooks. *Universal Journal of Educational Research* 6(9), 1869-1877.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Verhoeven, L., Schnotz, W., & Paas, F. (2009). Cognitive load in interactive knowledge construction. *Learning and Instruction*, 19, 369-375.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C., & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Exedra* 2012, 447-465. Consultado em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf>

Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C.; Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

A LEITURA DETALHADA – ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS DE COMPREENSÃO E APROFUNDAMENTO DA LEITURA

Barbeiro, Célia

Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus – Leiria
celiapb7@gmail.com

Introdução

Este capítulo apresenta uma investigação sobre a compreensão na leitura no âmbito da aplicação do programa Reading to Learn (R2L) (Rose, 2014). De um modo específico, focamo-nos na atividade de Leitura Detalhada, com o objetivo de caracterizar as estratégias de interação pedagógica que desencadeia. A análise das sequências discursivas (Almeida, 2012) tem em conta o contexto cultural, social e situacional específico da sala de aula. A Leitura Detalhada é marcada por estratégias interacionais que estão na base da caracterização desta atividade (a par da Reescrita Conjunta), nas próprias palavras de Rose, como “the turbo-charged engines of the Reading to Learn program” (Rose, 2014: 1). A análise incidiu sobre a interação ocorrida durante a Leitura Detalhada. Os dados relativos à concretização desta atividade foram obtidos por meio do registo e transcrição de quinze aulas de Português, conduzidas por três docentes, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Os eixos de análise são constituídos pela verificação da ativação dos elementos ou passos que constituem a estratégia pedagógica de Leitura Detalhada (preparação, leitura da frase, apresentação da pista para a identificação das palavras ou expressões, a formulação da pergunta, a identificação do vocábulo ou expressão e o realce com o marcador na folha distribuída, a avaliação da tarefa e o aprofundamento da aprendizagem por meio da elaboração) e pela observação da concretização da estratégia na interação com os alunos, conduzida pelas três professoras, designadamente quanto ao grau de sucesso alcançado na tarefa de identificação e ao tipo de elaboração realizado. Os resultados da análise revelam que as atividades de Leitura

Detalhada, neste programa, constituem estratégias de intensa interação, que se revelam promotoras do sucesso alcançado nas tarefas da atividade, de uma forma alargada na turma, como base para a compreensão dos textos e desenvolvimento da literacia.

O presente texto tem como objetivos analisar e caracterizar as estratégias interacionais que integram a atividade de Leitura Detalhada (Rose, 2014) e contribuir para o aprofundamento do conhecimento dos dispositivos conversacionais e práticas discursivas que configuram a construção dos papéis discursivos ou “identidades discursivas” (Almeida, 2012), professor e alunos.

A centralidade das competências de leitura (e de escrita) na escolarização explica o enfoque do presente estudo sobre a Leitura Detalhada e as estratégias interacionais de compreensão e aprofundamento da leitura, no âmbito da aplicação do programa *Ler para Aprender/Reading to Learn* (R2L) (Rose, 2012a,b, 2014), desenhado na perspetiva da Escola de Sidney, com fundamento na Linguística Sistémico-Funcional. Este programa foi desenvolvido por D. Rose, na Austrália, tendo sido aplicado em “diferentes contextos internacionais com grande sucesso, nomeadamente na Europa, onde foi trabalhado em 2012 e 2013, no âmbito do projeto Tel4ELE – *Teacher Learning for European Literacy Education / Formação de professores para o desenvolvimento da literacia na Europa*” (Gouveia, 2014, p. 217).

A pedagogia R2L inicia-se a partir do *curriculum*, implementa-se com base na seleção de textos, pressupõe uma adequada e rigorosa planificação e conclui-se na avaliação da evolução da aprendizagem dos alunos. Este modelo pedagógico baseia-se em três ciclos de ação, sendo o primeiro constituído pela Desconstrução do Texto, Construção Conjunta e Escrita Autónoma, o segundo pelas atividades de Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual e o terceiro pela Construção de Períodos, Ortografia e Escrita de Períodos. O segundo ciclo, no qual se centra o nosso estudo, visa a aprendizagem apoiada ou *scaffolding* e consiste na preparação da tarefa (*Prepare*), na própria tarefa (*Task*) e na elaboração (*Elaboration*) ou alargamento de conhecimentos/conteúdos que integram os programas de ensino da literacia, no contexto educacional. As estratégias da Leitura Detalhada consistem na preparação, no foco ou pergunta, na tarefa, na avaliação e na elaboração e são delineadas e realizadas na aula, passo a passo, sob a orientação do professor, de modo a que todos os alunos as possam concretizar com sucesso.

Na perspetiva da Sociolinguística Interacional (SI), a análise das “estratégias discursivas” (Gumperz, 2002), nas interações verbais em contexto de sala de aula, potencia a reflexão sobre o modo como essas interações contribuem para a aprendizagem, com vista ao desenvolvi-

mento e aprofundamento da literacia. A Leitura Detalhada é marcada por estratégias interacionais que estão na base da caracterização desta atividade (a par da Reescrita Conjunta), nas próprias palavras de D. Rose, como “the turbo-charged engines of the Reading to Learn program” (Rose, 2014, p.1). Segundo a abordagem deste modelo teórico, o estudo das “estratégias discursivas” (Gumperz, 2002) assenta no contexto cultural, social e situacional específico da sala de aula.

Apresentaremos as estratégias envolvidas na interação pedagógica, procederemos à caracterização dessas estratégias e daremos conta das suas potencialidades para o “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002; Almeida, 2012) e a participação ativa dos alunos na atividade desenvolvida, tendo em vista a compreensão e o aprofundamento da leitura, da literacia e das aprendizagens, no contexto da aula de Português.

A Leitura Detalhada

A Leitura Detalhada é uma atividade no âmbito do ensino da leitura e da escrita e, por conseguinte, do desenvolvimento da literacia e da aprendizagem dos conteúdos curriculares. Esta atividade envolve os seguintes passos: a preparação da frase, referindo o seu conteúdo, a sua leitura, o fornecimento de pistas para a realização da tarefa de identificação das palavras, a formulação do foco ou pergunta, conducente à identificação de acordo com a pista fornecida, a realização, por parte do aluno, da tarefa de identificação do vocábulo com realce colorido da palavra ou expressão identificada por meio de marcador, na folha distribuída com o excerto, a avaliação/*feedback* da tarefa e o desenvolvimento ou aprofundamento da aprendizagem por meio da elaboração.

Estas estratégias ocorrem depois da realização das etapas de preparação para a leitura e da leitura do texto, centram-se em padrões de linguagem e desenvolvem-se com base em excertos selecionados de textos modelares. No caso das histórias, os excertos devem ter uma sequência de ação estimulante, padrões de linguagem adequados, gerar imagens mentais e transmitir uma mensagem relevante (Rose, 2012a, p.1).

No decurso da atividade, de acordo com os passos referidos, cabe ao professor orientar e apoiar os alunos na identificação de palavras ou padrões linguísticos, em cada frase do excerto selecionado, por meio de pistas semânticas, posicionais, gramaticais ou outras. Após a identificação dos vocábulos, os alunos realçam-nos com o marcador e pode realizar-se o aprofundamento da aprendizagem, através de definições, de explicações de conceitos novos, ou da apresentação de experiências

peçoais relevantes. As elaborações que ocorrem sobre a linguagem podem mobilizar a metalinguagem, reforçando a sua utilização funcional.

Na Leitura Detalhada, a elaboração consiste numa estratégia de aprofundamento da aprendizagem por meio do alargamento de relações, com recurso a definições, sinónimos, antónimos, explicações, explicitações, vivências pessoais, entre outras, para que novos vocábulos e expressões linguísticas sejam apreendidos pelos alunos, no sentido de ampliarem o conhecimento linguístico. A elaboração é, portanto, uma estratégia de interação pedagógica, concretizada a partir das respostas dos alunos, adicionando detalhes, generalizando, especificando ou exemplificand , reformulando com termos mais técnicos ou abstratos, estabelecendo ligações com os objetivos curriculares e debatendo sobre a experiência e o conhecimento dos alunos (Rose, 2012a, p. 7).

A atividade de Leitura Detalhada caracteriza-se por interações apoiadas (“scaffolding interactions”, Rose, 2012b, p.8), na medida em que o professor não só prepara cuidadosamente as estratégias interacionais, mas também apoia passo a passo os alunos para que respondam e realizem as tarefas com sucesso. Por conseguinte, estas estratégias permitem que toda a turma seja capaz de ler e compreender o excerto selecionado e de reconhecer as escolhas semânticas que estão na base da sua construção. Trata-se de um trabalho de identificação dos significados em contexto que proporciona aos alunos a aquisição de competências que, depois, transferem para a leitura de outros textos e para a escrita. É a interação cuidadosamente planeada que “enables every student to read a text with complete understanding, no matter what their starting level” (Rose, 2012b, p. 2). Na implementação do programa *Ler para Aprender*, a Leitura Detalhada “ganha especial destaque (...) por ser aquela que potencia verdadeiramente a compreensão leitora como base instrumental de ensino de produção escrita” (Gouveia, 2014, p. 222).

Metodologia

Atividades e procedimentos

A investigação incidiu sobre a interação ocorrida durante a atividade de Leitura Detalhada, no âmbito do programa *Ler para Aprender* (R2L). Os dados para o estudo das interações verbais relativos à concretização desta atividade foram obtidos por meio do registo áudio e vídeo e transcrição de quinze aulas de Português de 90 minutos, conduzidas por três docentes: a professora da turma e duas estagiárias a realizar a Prática Pedagógica, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

dade, com um total de 44 alunos (25+19), numa escola do concelho de Leiria. A transcrição das interações orais decorridas incidiu na Leitura Detalhada de três excertos da obra literária *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

A Leitura Detalhada consiste numa atividade pedagógica, que se desenvolve de forma interativa, com a finalidade de levar todos alunos a realizar a tarefa de leitura com sucesso, por meio do apoio permanente do professor, na identificação e realce de vocábulos e expressões no excerto selecionado, a fim de serem tidos em atenção, dada a sua relevância, no texto, para a compreensão e aprofundamento da leitura e, posteriormente, para a atividade de reescrita.

Após a seleção das passagens textuais a serem trabalhadas na Leitura Detalhada, cada excerto foi objeto de preparação para a leitura e de leitura, por blocos, com o apoio (“scaffolding”) do professor. Estas estratégias visam antecipar dificuldades por parte dos alunos, para que, de um modo geral, consigam obter um elevado nível de compreensão do texto. A Preparação para a Leitura consiste numa estratégia prévia à Leitura Detalhada por meio da qual o professor explicita os significados das palavras e expressões com as quais os alunos possam estar menos familiarizados e que vão estar em foco na Leitura Detalhada.

A atividade de Leitura Detalhada foi realizada na aula de Português, em grande grupo, dinamizada e orientada pela respetiva professora. Para a sua concretização, foram selecionadas três passagens da obra *A Floresta*, com o objetivo de levar ao conhecimento dos alunos um conjunto de vocábulos e expressões linguísticas que lhes permitisse uma boa compreensão do texto e aprofundamento da aprendizagem da leitura. Esta atividade decorreu na primeira parte da aula, ficando para a segunda parte a atividade de Reescrita Conjunta, que consiste na formulação de propostas originais com recurso aos vocábulos e expressões do excerto, realçadas visualmente (com o marcador) na Leitura Detalhada.

Participantes

A atividade teve como participantes os alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, uma com 25 e outra com 19, perfazendo um total de 44 alunos, e 3 professoras de Português, a professora titular da turma (P1) e duas estagiárias a realizar a Prática Pedagógica (P2 e P3).

Nas aulas que estão em foco neste estudo, as professoras aplicaram as estratégias do programa R2L, na sequência de uma ação de formação respeitante a este programa, no âmbito do projeto TeL4ELE (*Teacher Learning for European Literacy Education*). As aulas que constituem o corpus foram registadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas, para se proceder à análise das interações verbais. Na transcrição, foi assinalado o número de cada aula, o número da professora (P1, P2 ou P3), a autoria das intervenções, designadamente se do professor (P), de um aluno (A) ou se de dois ou mais alunos (AA). Foram analisadas as transcrições de cinco aulas: Au1 (P3), Au2 (P2), Au3 (P1), Au4 (P1), Au5 (P1). Nas aulas Au1 e Au3, a atividade tem enfoque num excerto do capítulo III de A Floresta, que relata o encontro de Isabel com o anão, nas aulas Au2 e Au4, a atividade baseia-se num excerto do capítulo IV, que narra a batalha travada entre os caçadores e os bandidos e, na aula Au5, a atividade foca-se num excerto do capítulo VIII, no qual se descreve o trajeto para o sítio do tesouro, percorrido por Isabel, o anão e o professor Cláudio.

Os eixos de análise são constituídos pela verificação da ativação dos passos que integram a atividade pedagógica de Leitura Detalhada, pela observação da concretização das estratégias na interação com os alunos, conduzida pelas três professoras, qual o grau de sucesso alcançado na tarefa de identificação e quanto ao tipo de elaboração realizado. Colocam-se as questões às quais pretendemos responder: (i) Como é que os professores colocaram em prática os diferentes passos da atividade? (ii) Qual o envolvimento dos alunos? (iii) Qual o nível de sucesso na tarefa de identificação? (iv) Que tipo de pistas foram dadas? (v) Que tipos de elaboração foram concretizados?

Apresentação dos resultados

Retomando os eixos de análise, os resultados incidem sobre a verificação da ativação dos passos que constituem a estratégia pedagógica de Leitura Detalhada (preparação, leitura da frase, fornecimento da pista ou pistas, formulação da pergunta, identificação do vocábulo ou expressão e realce com o marcador na folha distribuída, avaliação da tarefa e elaboração). Incidem ainda sobre o grau de sucesso obtido na tarefa de identificação e sobre o tipo de elaboração realizada.

No Quadro 1 são apresentados os resultados quanto à presença dos passos que caracterizam a Leitura Detalhada.

Quadro 1. Leitura Detalhada: passos

Aula		Au1	Au2	Au3	Au4	Au5	
Professor		P3	P2	P1	P1	P1	Total
Preparação	S	27	43	27	43	26	166
	N	-	-	-	-	-	0
Leitura	S	27	43	27	43	26	166
	N	-	-	-	-	-	0
Pistas	S	27	43	27	43	25	165
	N	-	-	-	-	1	1
Foco	S	27	43	27	43	26	166
	N	-	-	-	-	-	0
Tarefa	S	27	43	27	42	26	165
	N	-	-	-	1	-	1
Avaliação	S	27	43	27	42	26	165
	N	-	-	-	1	-	1
Elaboração	S	27	43	27	43	26	166
	N	-	-	-	-	-	0

O Quadro 1 revela que, em relação à aplicação da atividade de Leitura Detalhada, nas cinco aulas, as professoras implementaram os passos de Preparação, Leitura da frase, Foco e Elaboração correspondentes à totalidade dos vocábulos e expressões: vinte e sete (27) na primeira aplicação, quarenta e três (43) na segunda, e vinte e seis (26) na terceira. No que respeita à Tarefa e Avaliação, verifica-se a ocorrência destes passos para a totalidade dos vocábulos e expressões, à exceção de um, na segunda aplicação da professora P1. De um modo geral, os passos ou estratégias da Leitura Detalhada foram efetivados, em todas as aulas.

No Quadro 2, apresentam-se os resultados da ocorrência de movimentos antecipatórios, por parte dos alunos (não esperando a apresentação da tarefa) e ao sucesso ou insucesso alcançado na tarefa. A antecipação é um movimento discursivo realizado pelos alunos, na interação da Leitura Detalhada, que consiste na identificação do vocábulo ou expressão, logo que as pistas são formuladas pela professora, antes da apresentação do Foco/pergunta. O Quadro 2 mostra que os alunos realizam a antecipação de um modo muito frequente. A ocorrência de movimentos antecipatórios pode explicar-se pela vontade em mostrar que se sabe a resposta. É também um indicador que está em conformidade com o nível muito elevado de sucesso, que é evidenciado, de forma generalizada pelos alunos, na Tarefa de identificação, como se observa no Quadro 2. Apenas na aula Au2, esse nível de sucesso generalizado não atinge um resultado tão elevado. De facto, o ex-certo relativo à segunda aplicação apresentava um grau de dificuldade superior aos outros dois estudados na primeira e terceira aplicações, o

que pode explicar o número de ocorrências sem sucesso na aula Au2, da professora P2.

Professor		P3	P2	P1	P1	P1	Total
Aula		Au1	Au2	Au3	Au4	Au5	
Antecipação da identificação	Sim	16	2	10	12	4	44
	Não	11	41	17	31	22	122
Avaliação: Sucesso / Insucesso:	Suc.	27	32	25	42	25	151
	Insuc.	-	11	2	1	1	15

Quadro 2. Leitura Detalhada: movimentos antecipatórios e sucesso/insucesso na tarefa de identificação

Os casos de sucesso correspondem à identificação pelos alunos do vocábulo em foco, que se manifesta pela enunciação da palavra no passo correspondente à tarefa ou em antecipação a esta. Tal pode observar-se nos extratos abaixo (2), (3), (4), (5), (6) e (7) em relação às palavras: “Varados”, “Densa”, “Esubugalhados”, “Apeados”, “Seminus”, “Sinal”, “Imóvel” e “Muda”. Esta resposta verbal é geralmente acompanhada pelo realce com o marcador na folha de papel do aluno. Após a tarefa, observa-se a avaliação ou o feedback avaliativo pela professora.

Apresentamos, de seguida, algumas sequências discursivas ilustrativas da concretização da atividade de Leitura Detalhada e das potencialidades que encerra para a compreensão leitora.

No extrato seguinte, num primeiro momento, a professora faz o resumo do excerto a ser trabalhado para, depois, passar à preparação da frase e, de seguida, à leitura da mesma frase:

(1)

Preparação – P: Ora bem, e a primeira frase, que vocês têm aí, eh... Temos a reação de Isabel ao chegar junto à casa que tinha construído, já tínhamos visto, portanto, que Isabel chega a casa, e agora temos a reação de Isabel.

Leitura – “Mas quando chegou em frente do velho tronco, sorriu de alegria.”

[Aula n.º 3 – P1]

Nas interações seguintes, salientam-se as pistas posicionais e semânticas, para que os alunos identifiquem as palavras e expressões selecionadas, realçando-as com marcador:

(2)

Pista posicional + Pista semântica

P: Logo a seguir a esta que sublinhámos, está outra que diz que eles foram atravessados, trespassados...

A1: Varados?

P: Varados. Muito bem! Sim senhora! Então, isto de, de ser “varado”, não é, “eles caíram logo varados” significa então o quê
A2: Que foram atingidos.
[Aula n.º 2 – P2]

(3)

Pista posicional + Pista semântica

P: Exatamente. Então, vamos realçar “encarrapitados”. E no meio da frase, eh... temos uma palavra que nos indica...

(Antecipação) A: “Densa”.

P: Que a folhagem era espessa, volumosa ou...

A: “Densa”.

[Aula n.º 4 – P1]

As pistas fornecidas pela professora, como se exemplifica nas sequências discursivas (2) e (3), podem ser de diferentes tipos. As pistas posicionais indicam a posição da palavra ou expressão, na frase, e as pistas semânticas transmitem informação acerca do significado que as palavras expressam, com recurso a sinónimos, antónimos e a paráfrases. Para além destas, podem ainda surgir pistas gramaticais, que recorrem a informação sobre traços de descrição metalinguística dos vocábulos em causa, designadamente sobre classes e subclasses de palavras. As pistas que antecedem e preparam o foco são fundamentais para o sucesso da tarefa dos alunos, por isso, quanto maior for o grau de dificuldade de um texto, maior o número de pistas que o professor lhes deve fornecer (Rose, 2012a,b, 2014).

Observemos agora o foco ou pergunta, enquanto componente da estratégia da Leitura Detalhada do programa *Ler para Aprender*:

(4)

Foco – P: Ficou, imóvel, muda, boquiaberta. Muito bem! Muito bem! E como é que ficaram há uma palavra que nos diz agora, que caracteriza, um adjetivo que caracteriza os olhos, como é que ficaram os olhos de Isabel L?

Tarefa – AA: “Esubalgados”.

[Aula n.º 3 – P1]

O foco ou formulação da pergunta constitui um dos passos ou estratégias da Leitura Detalhada e consiste na pergunta realizada pelo professor aos alunos, logo depois da indicação da(s) pista(s), como demonstra a interação (4). Segundo a metodologia *R2L*, o foco surge na sequência da apresentação da informação relativa ao vocábulo ou expressão por meio de pistas, permitindo aos alunos a sua identific -

ção, em vez de essa informação ser integrada na pergunta, como acontece com outras metodologias. A sequência discursiva supra transcrita exemplifica a realização do foco, a partir da preparação da frase, por meio de uma pista posicional.

Como referimos anteriormente, a antecipação constitui um passo ou movimento da Leitura Detalhada usado pelos alunos, consistindo na identificação da palavra ou expressão, logo após a apresentação das pistas e antes da realização do foco/pergunta, pela professora. A ocorrência da antecipação da resposta de identificação, logo que as pistas são formuladas, serve para evidenciar a capacidade de resposta dos alunos. A antecipação ocorre ainda antes da conclusão da apresentação das pistas e sem ligação a estas, tendo como base a colocação implícita de hipóteses acerca de quais as palavras da frase que assumem relevo para a professora e para a tarefa:

(5)

Pista semântica – P: “Descalços”. Realçamos “descalços”. Depois, há outra, a seguir, que nos indica que eles estavam a pé. Desmontados do cavalo.

Tarefa – A1: “Apeados”.

(Avaliação) P: “Apeados”. Muito bem!

(Antecipação) – A2: “Seminus e feridos”.

Avaliação – P: Muito bem!

(Antecipação) – A3: “Seminus e feridos”.

Pista posicional + pista semântica – P: Depois, logo a seguir, temos outra que nos indica que...

(Antecipação) – A4: Estavam “seminus”.

Pista semântica (cont.) – P: Que não tinham roupa. Estavam quase nus.

[Aula n.º 4 P – 1]

Na interação (5), verifica-se a ocorrência de três movimentos antecipatórios. Estes movimentos são “pistas de contextualização” (Gumperz, 2002) que indicam ao professor que os alunos não só compreendem as palavras, expressões, frases e parágrafos, mas também o modo como a atividade de Leitura Detalhada se vai desenvolvendo.

O passo seguinte consiste na realização da tarefa, pelos alunos, que corresponde à identificação do vocábulo ou expressão indicada, por meio das pistas, que depois é realçada com o marcador, na folha de papel, mediante instrução da professora. Atentemos na tarefa de identificação

(6)

Leitura da frase + Pista semântica + Foco – P: Verifica se ele sublinhou bem. Agora, “Obedecendo a um sinal”. Vamos lá ver, houve uma ordem, à qual todos obedeceram, é uma ordem pré-estabelecida, combinada. Qual é?

Tarefa – A1: É um sinal.

Tarefa + Pista semântica – P: “OBEDECENDO”, realçam “obedecendo”. E então, qual foi, então, qual o, a indicação de que eles todos sabiam que ao mesmo tempo tinham que saltar das árvores?

Tarefa – A2: “Um sinal”.

Avaliação – P: “Um sinal”, muito bem. Realçam “sinal”.

[Aula n.º 3 – P1]

Após a tarefa de identificação das palavras, denotada na sequência discursiva (6), segue-se a avaliação/ratificação, que constitui outra estratégia da Leitura Detalhada, por meio da qual o professor dá o retorno ou feedback das respostas dos alunos, geralmente acompanhado pelo reforço positivo (“Affirmation”) (Rose & Martin, 2012). Estes autores destacam o papel do reforço positivo, considerando que “the stronger the affirmation the better it can make students feel about their success, which sharpens their attention and engagement” (Rose & Martin, 2012, p.156). A interação *infra* apresenta exemplos de avaliação/ratificação e reforço positivo:

(7)

Avaliação – P: Ah! Muito bem, sim senhor. Afinal estavas a ouvir-me, eu é que pensava que não.

Preparação da frase – Muito bem, e a frase seguinte, diz-nos exatamente a reação de Isabel a olhar pra dentro da casa, vamos lá a ver: “Aquilo que viu deixou-a imóvel e muda, com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas e abertas no ar”.

Pista posicional + Pista semântica – Vamos lá a ver, nesta frase, mais ou menos no início, temos uma palavra que nos indica como a Isabel fi ou, ela fi ou sem se mexer,

Foco – qual é a palavra, D.?

Tarefa – A: “Imóvel”.

Avaliação/Ratificação – P: “Imóvel”, então “imóvel” significa

A: Quieta.

Avaliação/Ratificação/Reforço positivo – P: Quieta! Isso, parada! Muito bem, G.! Muito bem, R.! Sim senhor! “imóvel”, quieta, parada, e se calhar ainda arranjaríamos outros sinónimos, vamos ver. E diz-nos que fi ou também, sem falar!

Tarefa – AA: “Muda”!

Tarefa – P: “Muda”, ela fi ou muda, uma pessoa...

Elaboração – A: Que não fala.

Avaliação/Ratificação – P: Exatamente.

[Aula n.º 3 – P1]

A avaliação/ratificação consiste numa estratégia discursiva que se integra no conjunto dos movimentos mais complexos, mas bastante estruturados, da interação pedagógica na Leitura Detalhada. A avaliação/ratificação e o reforço positivo da professora, como se mostra na interação (7), constituem mecanismos discursivos ou estratégias de “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002; Almeida, 2012) e, simultaneamente, de envolvimento emocional ou “envolvimento interativo” (Tannen & Wallat, 1993), na interação da sala de aula. Nesta atividade, o sucesso generalizado alcançado pelos alunos na tarefa de identificação deve-se ao apoio e à preparação da(s) professora(s) na concretização das estratégias de interação pedagógica.

Como dissemos, a Leitura Detalhada integra a elaboração (“Elaboration”) (Rose & Martin, 2012), que corresponde ao desenvolvimento/aprofundamento da aprendizagem. Trata-se de um mecanismo pedagógico que amplia o conhecimento por meio da definição de palavras e estruturas em relação ao contexto da frase (Rose & Martin, 2012, p. 157) e que orienta os alunos “to infer connections across the text, and to interpret the context” (Rose & Martin, 2012, p. 158). Atentemos nas elaborações:

(8)

Avaliação / Elaboração – P: Cavalos. Muito bem! Muito, muito bem.

Então, já vimos que encarrapitados, quer dizer...? PENDU...

A: ...rados.

Elaboração – P: Pendurados, ou EMPOLEIRADOS. Quando a galinha está no poleiro, o que é que isso quer dizer?

Elaboração – A: Que ela está em cima...

Elaboração – P: Que ela está em cima de algum tronco, de alguma coisa, não é? Muito bem. Não está no chão. Então, os bandidos estavam encarrapitados, empoleirados, pendurados lá em cima nas árvores, muito bem! E agora, na frase seguinte...

[Aula n.º 4 – P1]

A sequência (8) constitui um exemplo de que, na Leitura Detalhada, estão envolvidos “inferential and interpretive levels of meanings that are scaffolded in elaborations, even where the literal wordings are apparently transparent” (Rose & Martin, 2012, p.158). A análise revela que a elaboração constitui uma estratégia de intensa interação, que

amplia e enriquece as sequências discursivas, trazendo novas potencialidades para a aprendizagem, por contribuir para o “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002; Almeida, 2012) dos interactantes, na coconstrução do conhecimento.

Quadro 3. Tipos de elaboração concretizados nas atividades de Leitura Detalhada

Ativ. de Leitura Detalhada		1.ª LD		2.ª LD		3.ª LD	Total
Professor		P1	P3	P1	P2	P1	
Tipos de Elaboração	Sinonímia	28	8	15	19	17	87
	Antonímia	1	0	1	0	2	4
	Paráfrase	8	13	22	16	6	65
	Inferência	25	17	5	5	7	59
	Interpretação	1	3	17	10	8	39
	Gramática	13	20	13	9	10	65
	L. não verbal	1	0	0	1	3	5
	Onomatopeias	1	0	0	1	0	2
	Exemplos	2	1	4	3	2	12
	Vivências	3	2	2	1	4	12

O Quadro 3 apresenta os diversos tipos de elaboração mobilizados nas três atividades de Leitura Detalhada. Nestas atividades, as professoras estabelecem um vasto conjunto de relações com vista ao aprofundamento da aprendizagem, a partir das palavras e expressões trabalhadas, designadamente a sinonímia, a antonímia, a paráfrase, a realização de asserções e questões inferenciais, de asserções e perguntas interpretativas, e da mobilização do conhecimento gramatical. Observemos um exemplo de elaboração gramatical:

(9)

P: Sim, exatamente.

Então, o verbo ajoelhar-se, vem de que palavra? Que eu agora não me recordo... ajoelhar?

A: Ajoelhar.

A: Joelho!

P: Esta palavra é formada a partir de uma outra...

A: Joelho!

P: Joelho, muito bem! Ajoelhou-se. Exatamente, vem da palavra joelho, vem do nome joelho, o verbo ajoelhar-se deriva da palavra joelho, que é um nome, o nome joelho, e agora temos aqui, “com cuidado”, temos um advérbio de modo, que vamos falar dele mais à frente, que significa cuidadosa...

A: ...mente.

[Aula n.º 3 – P1]

Na sequência discursiva (9), a elaboração gramatical é concretizada enquanto estratégia de consolidação, com vista à ativação de conteúdos gramaticais que foram objeto de aprendizagem, em aulas anteriores. Nas palavras de Rose e Martin (2012), “the teacher engages students interactively in elaborations” (Rose & Martin, 2012, p. 158). As elaborações são conduzidas em interação e não se restringem especificamente ao discurso da professora, uma vez que os alunos participam ativamente, contribuindo para a elaboração, como denota a sequência discursiva seguinte, na qual professora e alunos realizam a elaboração inferencial:

(10)

– Ela estava com receio de quê?

A1: Que estava lá qualquer coisa lá dentro.

P: Ela abriu a porta com cuidado, ela estava com receio de quê?

A2: Que estivesse alguém lá.

A3: Que já estivesse, dentro...

P: Estava com medo se calhar que a porta até... partisse.

A4: Soltasse.

P: Se soltasse, partisse, não é? Com cuidado.

A5: Com cuidado a abrir a porta.

[Aula n.º 3 – P1]]

A elaboração por meio da inferência, denotada na sequência (10), visa levar os alunos a desenvolver a capacidade inferencial, com base nos textos, sendo considerada uma estratégia essencial para o aprofundamento da leitura e da compreensão leitora.

A interpretação também está muito presente na elaboração, no sentido de ativar a capacidade interpretativa dos alunos. Nesta interação, observemos a elaboração interpretativa:

(11)

P: Podes pôr, faz (...). Então, e vamos pensar por que é que ela terá esfregado os olhos, será que era porque estava com sono?

A: Pensava que estava a sonhar.

A: Ó stora!

A: Pensava que era a sonhar.

P: Não, só, devagar e esfregou.

A: Murmurou.

P: L.! Esfregou os olhos porquê?

A: Porque...

P: Porque estava com sono?

A: Não, pensou que estava a sonhar.

P: Nós esfregamos os olhos normalmente quando estamos com sono.
A: Não.
P: Então?
A: Estava surpreendida.
P: Estava surpreendida e esfregou os olhos.
A: Pra ver se era verdade.
A: Pra ver se não estava a imaginar.
P: Pra ver se era verdade, muito bem, l.! Muito bem! Então esfregou os olhos pra ver melhor, pra ver se era verdade mesmo, aquilo que estava a acontecer.
[Aula n.º 1 – P3]

Considerando que “interpretive meanings require application of the reader’s experience or values to interpret what is going on” (Rose & Martin, 2012, p. 144), a professora orienta os alunos para a compreensão dos significados por meio da elaboração interpretativa, ativando o “saber compartilhado” (Almeida, 2012) ou conhecimento enciclopédico. A elaboração interpretativa, como se exemplifica na interação (11), visa promover nos alunos a ativação do conhecimento que detêm acerca do mundo, dando origem a uma ampla sequência discursiva, por meio da qual estabelecem ligações e apresentam as suas vivências ou experiências de vida. As perguntas da professora conduzem os alunos a manifestarem a sua capacidade interpretativa face aos textos trabalhados na Leitura Detalhada.

Nesta atividade, também está presente a elaboração sinonímica:

(12)

Elaboração – P: Cuidadosamente, com cuidado, com cautela, cautelosamente, e até com receio.
[Aula n.º 3 – P1]

Para além dos tipos de elaboração acima apresentados, ocorrem também elaborações por meio da linguagem não-verbal (gestos), de onomatopeias, de exemplos concretos e da ligação a vivências ou experiências de vida. A elaboração constitui um “dispositivo conversacional” (Almeida, 2012) de aquisição da competência lexical, de consolidação e aprofundamento do conhecimento metalinguístico e de desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa.

Conclusão

Retomando as questões de investigação anteriormente colocadas, o estudo revela que, de um modo quase generalizado, as professoras puseram em prática todos os passos inerentes à atividade de Leitura Detalhada. O envolvimento dos alunos foi notório, o que é revelado pela própria antecipação das respostas que em muitos casos se verificou e que denota a vontade de participar, não esperando pela interpelação direta da professora. A tarefa apresentou um nível de sucesso muito elevado, pois em quase todas as aulas, à exceção de uma, os alunos identificaram a totalidade dos vocábulos solicitados ou um valor próximo. As professoras conduziram a tarefa por meio de dois tipos de pistas, posicionais e semânticas, que antecedem e preparam o foco, sendo fundamentais para o sucesso da identificação de vocábulos. A elaboração constituiu uma estratégia essencial nesta atividade, tendo sido efetuada por meio de sinonímia, antonímia, paráfrase, inferência, interpretação, gramática, linguagem não-verbal, onomatopeias, exemplos e vivências.

As estratégias discursivas que caracterizam a Leitura Detalhada, denotadas nos resultados apresentados e nas sequências discursivas supra, colocam em evidência que nesta atividade a interação verbal assume um papel central, não só porque gera o “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002; Almeida, 2012) mas também o envolvimento emocional ou “envolvimento interativo” (Tannen & Wallat, 1993), dos participantes, fundamentais para o sucesso da aprendizagem da leitura.

Uma das características da Leitura Detalhada é assumir a regulação da interação verbal numa sequência de passos, promotora da participação dos alunos e da obtenção de sucesso na realização da tarefa (com o fator motivacional que lhe está associado). Sublinhe-se que as aulas aqui consideradas constituíram as primeiras aplicações desta estratégia por parte das professoras, após a formação relativa ao programa *R2L*. As professoras expressaram o receio de, uma vez em ação na aula, não conseguirem aplicar a atividade conforme preconizado. Como os resultados evidenciaram, tal não foi o caso e, logo nas primeiras aplicações, manifestaram a apreensão dos passos da estratégia. A atividade de Leitura Detalhada, no âmbito do programa *Ler para Aprender*, constitui, por conseguinte, uma estratégia de intensa interação, que se revela promotora do sucesso alcançado nas tarefas da atividade, de uma forma alargada na turma, como base para a compreensão dos textos e do desenvolvimento da literacia.

Referências

Almeida, C. A. (2012). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Edições Afrontamento.

Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva; J. S. dos Santos & M. A. de Melo (Orgs.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-230). Campinas. SP: Pontes Editores.

Gumperz, J. J. (2002). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.

Rose, D. (2012a). *Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing*. Sydney. Reading to Learn.

Rose, D. (2012b). *Reading to Learn: Detailed Reading and Rewriting*. Sydney. Reading to Learn.

Rose, D. (2014). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Tannen, D. & Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination / interview. D. Tannen, (Ed.), *Framing in discourse* (pp. 57-76). New York, Oxford University Press

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A COMPREENSÃO DE FÁBULAS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Spinillo, Alina¹; Naschold, Angela²; Marín, Leidy³;

Duarte, Priscylla⁴

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil¹

alinaspinillo@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil²

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil³

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil⁴

Introdução

A compreensão de fábulas por crianças parece não ter sido ainda examinada de maneira aprofundada. Ainda que guarde semelhanças em relação à história (conteúdo fictício, personagens, sequência temporal de eventos, relações de causalidade etc.), este tipo de texto possui uma característica única que a define e a diferencia de outras narrativas: a lição moral que é apresentada ao final do texto. Em vista desta lacuna na área, a presente investigação examina, de forma exploratória, o desenvolvimento da compreensão de fábulas em crianças, colocando em evidência o papel da alfabetização neste processo. A partir de atividades realizadas em sala de aula, foram analisadas as respostas das crianças dadas a perguntas relativas à lição moral de duas fábulas. Os dados indicam haver uma progressão na compreensão acerca da lição moral e que a alfabetização parece ter papel importante nesse desenvolvimento.

“... a fábula é um gênero comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob acção alegórica, uma ideia abstracta, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, muitas vezes mesmo agradável, uma verdade moral, o que de outro modo seria árido e difícil.” (Mesquita, 2002, p. 68)

A compreensão de textos, orais ou escritos, é um fenômeno amplamente investigado no campo da psicologia cognitiva e da educação. Este interesse se deve à relevância e complexidade do tema. A relevância reside no fato que para ser bem-sucedido em uma sociedade letrada como a nossa, o indivíduo precisa compreender textos de diferentes

tipos que estão amplamente presentes nas situações do cotidiano dentro e fora da escola. A complexidade decorre do fato de a compreensão textual ser fenômeno multifacetado que envolve dimensões distintas, como a social, linguística e cognitiva (Spinillo, 2015) e diversos fatores (Soares & Emerick, 2015).

Diante disso, novas questões estão sempre surgindo como objeto de investigação por parte dos estudiosos, acrescentando informações ao quadro de conhecimento já constituído. Uma dessas questões refere-se ao interesse crescente acerca da compreensão de textos de diferentes tipos. Na realidade, o que se observa é que a maioria expressiva das pesquisas com crianças investiga a compreensão em relação à história. Contudo, uma breve revisão da literatura revela que outros tipos de textos têm sido considerados, verificando-se que, além da história, os textos expositivos são os mais examinados, seguido dos textos argumentativos. Algumas dessas pesquisas se propõem a comparar a compreensão de textos narrativos e expositivos (e.g., Baretta, Tomitch, Macnair, Kwan, & Waldie, 2009; Baştuğ, 2014; Cadime, Ribeiro & Viana, 2012; Çakir, 2008; Coelho & Correa, 2017; McNamara, Ozuru & Floyd, 2011; Wolfe, 2005) ou de textos narrativos e argumentativos (e.g., Spinillo & Almeida, 2014; Melo, 2017) ou de textos expositivos e argumentativos (Leinhardt & Young, 1996; Queiroz, 2017). Outro conjunto de pesquisas analisa especificamente textos expositivos com vistas a esclarecer o processo de compreensão sobre temas relativos, sobretudo, ao conhecimento científico veiculado no contexto escolar (Ozuru, Best, Bell, Witherspoon & McNamara, 2007; Singer, Harkness & Stewart, 1997; Vidal-Abarca, 1990).

O ponto a ser aqui ressaltado é que nesses estudos o texto narrativo é sistematicamente a história. Contudo, há outros textos narrativos que poderiam ser investigados, como por exemplo, a fábula. A compreensão de fábulas por crianças parece não ter sido ainda examinada de maneira aprofundada. Ainda que guarde semelhanças em relação à história (conteúdo fictício, personagens, sequência temporal de eventos, relações de causalidade etc.), este tipo de texto possui uma característica única que a define e a diferencia de outras narrativas: a lição moral que é apresentada ao final do texto. Em vista desta lacuna na área, a presente investigação examina, de forma exploratória, o desenvolvimento da compreensão de fábulas em crianças em função do avanço da escolaridade, colocando em evidência o papel da alfabetização neste processo.

Antes, porém, de apresentar o estudo e seus resultados é necessário apresentar as propriedades e características da fábula.

A fábula: sua origem, função social e principais características

Segundo Alves (2007), a palavra fábula se deriva do verbo *fabulare*, em latim, que significa *conversar*, indicando que teve origem na tradição oral. Coelho (2000) afirma que seu objetivo principal é transmitir ensinamentos de natureza moral, e que desde sua origem tem como função levar o homem a refletir sobre suas ações, dar um conselho, alertar sobre algo, fazer uma crítica, uma ironia. Dentre os temas abordados nas fábulas, protagonizadas por animais com comportamentos e características humanas, tem-se a esperteza de alguns, a ganância, a gratidão, a bondade etc., e ocorrem disputas entre fortes e fracos, bons e maus (Fernandes, 2001).

As fábulas estão entre as primeiras narrativas literárias, não tendo sua origem determinada com exatidão (se no Egito ou na Índia). Acredita-se que surgiram no Oriente, mas o mérito de criação desse gênero foi atribuído à Grécia, sendo difundidas por Esopo, escravo grego, no século VI a.C., considerado o pai deste tipo de texto, que era conhecido por contar histórias e dar bons conselhos às pessoas (Alves, 2007). Por volta do século I a. C, Fedro, um escravo romano, aperfeiçoou este gênero e iniciou os registros escritos das narrativas orais de Esopo e, também, criando suas próprias fábulas, inovou na forma da escrita da narrativa. No século XVII, o fabulista francês La Fontaine retoma algumas fábulas de Esopo e também cria suas próprias fábulas que são apresentadas desde cedo para as crianças francesas no contexto escolar. No Brasil, como afirmam Abílio e Mattos (2006) e Bagno (2006), Monteiro Lobato tanto recontou em prosa brasileira as fábulas de Esopo e as de La Fontaine, como também criou algumas.

A fábula pode ser definida como uma narrativa sobre situações vividas por animais que assumem características humanas (comportamentos, linguagem, sentimentos, pensamentos) que, por meio da fábula, registra as experiências, modos de vida, valores e formas de pensar dos povos. Fernandes (2001) e Lima e Rosa (2012) ressaltam os aspectos culturais das fábulas que são criadas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem, variando entre os povos, havendo diferenças quanto ao modo de estruturar o texto, os temas e os personagens.

Dezotti (2003) destaca que para contemplar a diversidade de textos que a cultura ocidental caracteriza como fábula, é necessário uma definição que considere sua essência que é por ele caracterizada em uma abordagem linguística: um ato de fala que ocorre por meio de uma narrativa que se constitui em um modo poético ou alegórico em que o narrar passa a ser o meio de expressão do dizer. Para este autor,

a fábula é uma construção discursiva em que o narrar está a serviço de uma ampla variedade de atos de fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar etc. Assim, cabe ao ouvinte ou leitor compreender a narrativa e interpretá-la.

Quanto à sua estrutura e organização, a fábula é uma narrativa curta que se constitui por duas partes: a primeira em que um evento é narrado, o qual se passa em um mundo fictício, em que os personagens são seres humanos ou animais com características humanas; e a segunda, é a parte final em que consta a moral da história, direcionando a interpretação daquele que a lê ou ouve (Lima & Rosa, 2012). Segundo Portella (1983), essas duas partes foram denominadas por La Fontaine de corpo e alma da fábula, respectivamente. Portella detalha um pouco mais as características deste texto ao mencionar que a fábula envolve: (i) apenas um único conflito, drama ou acontecimento; (ii) um ou dois personagens; e (iii) um breve diálogo que pode expressar divergências e disputa entre eles.

A presença de personagens, menção a um tempo e local, e sequência de episódios insere as fábulas no âmbito das narrativas de maneira geral. De forma específica o conteúdo fictício com apelo ao imaginário, a presença de uma situação-problema a ser solucionada ou metas a serem alcançadas pelos personagens são aspectos que aproximam a fábula da história. Contudo, se diferencia das demais modalidades de narrativas por trazer um ensinamento moral ou uma recomendação. Assim, a característica básica e definidora deste caso particular da narrativa é a presença de uma lição moral, sendo este aspecto, foco do estudo descrito neste capítulo. Todavia, ainda que raros, alguns estudos versam sobre este tipo de texto.

Estudos sobre fábulas

Os estudos a respeito de fábulas podem ser agrupados da seguinte maneira: (i) aqueles que discutem e defendem o uso de fábulas como recurso didático para estimular o hábito da leitura, para contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e de valores morais; e (ii) aqueles que efetivamente examinam a compreensão de fábulas por crianças, muitas vezes investigando as relações entre esta e outras habilidades linguísticas e cognitivas.

Estudos em que a fábula é considerada um recurso didático

Lima e Rosa (2012) relatam uma experiência realizada em sala de aula, durante duas semanas, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente a professora apresentava fábulas para os alunos,

comentando sobre sua origem, função e características (forma e conteúdo), bem como apresentava fabulistas famosos. Em ocasiões subsequentes os alunos eram solicitados a reescreverem as fábulas lidas, usando paráfrases e sinonímia, e posteriormente, a elaborarem suas próprias fábulas. Ao final desta experiência, as fábulas escritas pelos alunos eram compiladas em um livro. Os autores, embora não tenham realizado qualquer avaliação dos alunos antes e após esta experiência, comentam acerca da importância de se utilizar a fábula como recurso didático para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

Trabalho semelhante foi realizado por Elias e Greco (2012) que descrevem as etapas de uma intervenção pedagógica que visava formar leitores críticos por meio da leitura de fábulas. O programa foi realizado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, envolvendo a leitura e interpretação de fábulas, discussões e reflexões sobre os temas nelas tratados. Os autores comentam acerca da motivação dos alunos ao realizar as atividades propostas e afirmam que a intervenção favoreceu o aprendizado e a leitura crítica, embora não apresentem qualquer avaliação dos alunos acerca desses aspectos que possa dar suporte a esta afirmação.

Ferreira (2015) aplicou um questionário a professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que tinha por objetivo analisar o contexto de leitura na sala de aula desses professores. Uma das perguntas do questionário versava especificamente sobre fábulas: "Você diferencia o trabalho quando se trata do gênero fábula? Ou apenas direciona para a leitura e posteriormente para a gramática?". De modo geral, os dados revelaram que os participantes conheciam o gênero fábula e que trabalhavam com este tipo de texto em sala de aula. Contudo, não diferenciavam a forma como trabalhavam com as fábulas da forma como trabalhavam outros textos, entendendo que todos eles serviam para o ensino da gramática e da leitura. Esta forma de conduzir o trabalho com fábulas foi considerada pela autora como limitado por limitar as potencialidades que este tipo de texto gera quanto a levar o leitor a considerar diferentes maneiras de pensar acerca das ações e valores humanos. Em vista disso, Ferreira propõe uma sequência didática voltada especificamente para fábulas no contexto escolar. A sequência enfatiza uma reflexão com os alunos acerca do que é uma fábula, enfatizando suas propriedades (brevidade, animais como personagens, ações humanas, explicitação de uma lição moral). Por se tratar de uma proposta didática que não foi efetivamente conduzida, não é possível afirmar se e que ganhos ela promoveria.

Rodrigues, Lima e Martins (2016) discutem a respeito da relevância de se conduzir atividades com fábulas no contexto escolar desde cedo, ainda durante o processo de alfabetização. O trabalho com as fábulas é

ressaltado como algo que incentiva os alunos a realizarem uma leitura crítica, analisando situações que envolvem conflitos e suas possíveis soluções, uma vez que as situações-problema relatadas nas fábulas se referem a questões do cotidiano. Além disso, os autores consideram que a fábula oportuniza a reflexão sobre o comportamento humano e sobre o contexto social por meio da ação dos personagens, assim como serve de incentivo ao hábito de leitura e à produção textual.

Silva e Freitas (2017) investigaram a concepção de fábulas em estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Para tal, os participantes respondiam à pergunta; “O que são fábulas?” As respostas foram classificadas em diferentes tipos, verificando-se que 58% dos estudantes forneciam uma definição precisa, concebendo a fábula como uma narrativa figurada em que os personagens são geralmente animais com características humanas. Respostas gerais que definiam a fábula como uma narrativa fictícia ou como uma explicação sobre acontecimentos foram fornecidas por 26% e 5% dos entrevistados, respectivamente. Equívocos foram observados em 11% dos estudantes que definiam a fábula como sendo um texto jornalístico. Esses percentuais sugerem que a fábula é um texto ainda pouco familiar entre estudantes.

Tomados de maneira conjunta, os estudos acima comentados defendem o uso da fábula como recurso didático para o ensino da leitura, da escrita, criar hábitos e gosto pela leitura de textos, desenvolvimento do pensamento crítico e de valores morais. Neles, a fábula não é o objeto a ser conhecido, mas uma atividade meio para alcançar e desenvolver outras habilidades. Esses estudos assumem, exclusivamente, um caráter pedagógico que, embora inquestionavelmente relevante, não fornecem subsídios para uma análise, igualmente importante, de natureza psicológica acerca do conhecimento sobre fábulas apresentado pelos estudantes. Por exemplo, nenhum dos estudos mencionados avalia se as intervenções sugeridas ou mesmo realizadas em sala de aula trouxeram, efetivamente, ganhos para os alunos e que ganhos seriam estes. Esta questão, portanto, ainda está em aberto, necessitando de evidências que sustentem a afirmação de que o uso de fábulas é um recurso didático que favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da escrita e do pensamento crítico.

O que se nota é que esses estudos, à exceção daquele realizado por Silva e Freitas (2017), não investigam a criança enquanto sujeito que lida com fábulas, especialmente como ela compreende este tipo particular de narrativa. Todavia, como se segue, esta perspectiva tem sido adotada em estudos que se voltam especificamente para a compreensão de fábulas por crianças.

A pesquisa conduzida por Perim (2014) teve por objetivo investigar possíveis diferenças entre meninos e meninas quanto à compreensão de uma fábula. Cinco crianças, três meninos e duas meninas, após assistirem a apresentação em vídeo de uma fábula foram solicitadas a reproduzir o texto oralmente e a responder perguntas sobre ele. A análise das respostas não revelou informações importantes acerca da compreensão das crianças sobre a fábula, uma vez que os parâmetros adotados versavam mais sobre as preferências e identificação das crianças com os personagens da narrativa. A análise da reprodução, entretanto, sugeriu haver diferenças, uma vez que as meninas recontavam o texto de maneira mais detalhada, incluindo maior quantidade de itens da fábula (personagens e episódios) que os meninos, que por sua vez, foram mais objetivos e diretos em seu modo de reproduzir. Mesmo citando menos itens, os meninos ainda assim foram capazes de utilizar elementos suficientes para transmitir seus pensamentos e reconstituir o enredo.

Dois comentários merecem ser feitos a respeito dessa pesquisa. O primeiro é que nenhuma das perguntas da entrevista se referia à lição moral que é o aspecto definidor deste tipo de texto, diferenciando-o de outras narrativas. Na realidade, a fábula foi examinada como qualquer outra narrativa, não sendo considerado nem na entrevista e nem na análise da reprodução este seu aspecto definido, ou seja, a lição moral. A ausência deste elemento-chave não permite saber se, de fato, as crianças compreenderam a fábula. O segundo comentário é que as diferenças apontadas entre gêneros devem ser consideradas com cautela, não podendo ser generalizadas, uma vez que os dados eram relativos apenas a cinco crianças.

A compreensão de fábulas, em uma perspectiva de desenvolvimento, foi avaliada por Narvaez, Bentley, Gleason e Samuels (1998) em um estudo cujo objetivo era investigar se crianças efetivamente entendiam a lição moral presente neste tipo de narrativa. Participaram do estudo crianças do 3º e do 5º ano e estudantes universitários que realizaram diversas tarefas que examinavam a compreensão sobre fábulas que eram lidas por eles enquanto o examinador lia em voz alta. Os participantes eram solicitados a identificar a lição moral tanto de forma espontânea, verbalizando, como escolhendo uma dentre algumas alternativas apresentadas. Os resultados mostraram uma melhoria no desempenho conforme o avanço da escolaridade tanto entre as crianças como entre elas e os universitários.

Pelletier e Beatty (2015) investigaram as relações entre compreensão de fábulas e teoria da mente, por meio de dois estudos. O primeiro examinou como a compreensão das fábulas muda ao longo da esco-

laridade (da educação infantil ao 6º ano do ensino fundamental). O segundo, realizado apenas com crianças da educação infantil, examinou como o desenvolvimento da teoria da mente estaria relacionado à compreensão de fábulas. A compreensão sobre fábulas foi avaliada por meio de uma entrevista em que após ouvirem a fábula lida para eles, os participantes respondiam perguntas sobre fatos, personagens e sobre a lição moral. Em relação à lição moral, os dados mostraram que as crianças mais novas tendiam a responder dentro do contexto da fábula exclusivamente, enquanto que as mais velhas eram capazes de dar respostas mais descontextualizadas. Em outras palavras, foi possível identificar uma progressão em relação à compreensão de fábulas, pois na medida em que as respostas eram mais descontextualizadas, elas passavam a expressar um entendimento acerca da lição moral.

O segundo estudo revelou haver relações entre teoria da mente (avaliada por meio de várias tarefas usualmente adotadas na literatura) e compreensão de fábulas (avaliada conforme mencionado acima), uma vez que a compreensão deste tipo de texto envolve a habilidade de identificar a intenção dos personagens, aspecto este indicador de teoria da mente. Segundo os autores, compreender a lição moral que a fábula traz depende da compreensão das intenções dos personagens. Em suas conclusões, os autores enfatizam a importância de desenvolver nas crianças uma consciência acerca do estado mental dos personagens da fábula, em particular suas intenções, para que sejam capazes de compreender a lição moral que a fábula apresenta.

Outros estudos também examinaram a compreensão de fábulas em relação a outras habilidades linguísticas, como é o caso da pesquisa realizada por Jose, D'Anna e Krieg (2005) com crianças da educação infantil ao 8º ano do ensino fundamental e com universitários. Assim como mostraram os resultados obtidos por Narvaez et al. (1998), houve um melhor desempenho com o avanço da escolaridade. A pesquisa também demonstrou haver correlações entre compreensão da lição moral, de metáforas e de provérbios.

O que se observa nessas pesquisas é que, diferentemente dos estudos em que a fábula é um recurso didático, a compreensão que a criança apresenta sobre fábulas é o objeto de investigação. A pesquisa relatada adiante se insere neste cenário, adotando, ainda que de forma exploratória, uma perspectiva de desenvolvimento, tratando, especificamente, da compreensão que a criança apresenta acerca da lição moral que é considerada a instância definidora deste tipo de narrativa. Diante da escassez de pesquisas sobre a compreensão de fábulas por crianças, a presente investigação pretende contribuir com informações que esclareçam este processo.

O Estudo

De caráter exploratório, o presente estudo tem por objetivo investigar a compreensão de fábulas por crianças, analisando o desenvolvimento desta habilidade com o avanço da escolaridade, em especial a compreensão da lição moral que é instância definidora deste tipo de texto. Como objetivo específico, a pesquisa visa identificar possíveis dificuldades por elas enfrentadas ao tentar compreender este tipo particular de narrativa.

Participaram da pesquisa 143 crianças de ambos os sexos, alunas de uma escola pública municipal localizada na cidade de Ipanguaçu, Rio Grande do Norte, Brasil. Os participantes foram divididos em três grupos em função do nível de domínio que apresentavam frente à leitura, conforme especificado a seguir:

Grupo 1 (não alfabetizadas): 26 crianças alunas do último ano da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental ainda não alfabetizadas, como média de idade de 5 anos e 2 meses (d.p.=0,48)

Grupo 2 (em processo de alfabetização): 77 crianças alunas do 2º ano do ensino fundamental que ainda estavam em processo de alfabetização, com média de idade de 7 anos e 1 mês (d.p.=0,40).

Grupo 3 (alfabetizadas): 40 crianças alunas do 4º e 5º ano do ensino fundamental que já estavam alfabetizadas, com média de idade de 9 anos e 3 meses (d.p.=0,46).

A razão de agrupar os participantes desta maneira deveu-se ao fato de se desejar investigar se o domínio da leitura seria fator importante para a compreensão de fábulas.

A pesquisa ora descrita refere-se a um recorte de um amplo programa de intervenção realizado no contexto escolar, que tinha por objetivo principal capacitar professores da educação infantil e do ensino fundamental para o ensino da leitura e da escrita, e desenvolver nos alunos habilidades linguísticas consideradas relevantes ao processo de aquisição da leitura e da escrita, entre elas a compreensão de textos de diferentes tipos, inclusive fábulas. As atividades propostas em sala de aula eram realizadas pelas professoras de cada ano escolar que eram orientadas antes e ao longo de toda a aplicação do programa.

As atividades, aqui apresentadas, envolviam duas fábulas, ambas de Esopo (“A lebre e a tartaruga” e “O leão e o rato”), que eram lidas pela professora em momentos diferentes ao longo da aplicação do programa, sendo a leitura sempre acompanhada de gravuras que ilustravam os personagens e o cenário da narrativa. Após a leitura em voz alta para toda a sala, a professora conduzia discussões com os alunos acerca dos personagens e dos episódios narrados na fábula. Após essa discussão, cada criança era individualmente solicitada a responder cinco perguntas sobre o texto que haviam acabado de ouvir. As quatro primei-

ras perguntas versavam sobre fatos relativos aos eventos narrados no texto e a quinta pergunta versava sobre a lição moral de cada fábula. As respostas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

Nesta investigação, apenas respostas à quinta pergunta foram objeto de análise, uma vez que era aquela que efetivamente permitia avaliar se a criança havia ou não compreendido a mensagem moral do texto que é o grande diferencial entre fábulas e outros textos narrativos como histórias, *scripts* e relatos de experiência pessoal. Na fábula intitulada “A lebre e a tartaruga”, a pergunta era “Qual a lição que a lebre aprendeu com a tartaruga?”; e na fábula intitulada “O leão e o rato”, a pergunta era “Qual a lição que o leão aprendeu com o ratinho?”.

Como a intervenção relativa ao programa ocorreu em sala de aula, nem todas as crianças responderam às duas perguntas-alvo (uma de cada texto), havendo aquelas que responderam apenas a uma pergunta referente a uma das duas fábulas. Isso ocorreu por duas razões: o aluno não quis responder a pergunta ou estava ausente no dia em que a atividade foi realizada na sala de aula. O percentual de crianças que responderam apenas a uma das perguntas foi 27% no Grupo 1 (não alfabetizadas), 41,5% no Grupo 2 (em processo de alfabetização) e 22,5% no Grupo 3 (alfabetizadas).

As respostas das crianças

As respostas das crianças à pergunta sobre a moral ou lição da história foram classificadas em cinco categorias a partir da análise conduzida por dois juízes cegos e independentes, cujo percentual de concordância entre eles foi de 83,6%. Os casos de discordância foram analisados por um terceiro juiz, também cego e independente, cuja classificação sempre concordava com uma das emitidas por um dos dois primeiros juízes, prevalecendo o julgamento da maioria. As categorias podem ser assim descritas e exemplificadas

Categoria 1 (vaga): a criança fornece uma resposta vaga ou sem relação clara com a fábula. Exemplos:

“Ajudar.”

“Para brincar.”

Categoria 2 (passagem): a criança menciona uma passagem da fábula, seja uma ação dos personagens ou algum episódio em particular. Exemplos:

“A tartaruga ganhou.”

“O coelhinho da Páscoa perdeu e a tartaruga ganhou.”

“O ratinho ajudou o leão na rede.”

“Tirou soneca.”

“A lebre deu uma cochilada e a tartaruga passou na frente dela.”

Categoria 3 (opinião): a criança emite uma opinião sobre os personagens ou sobre algum evento. Diferentemente das repostas classificadas na Categoria 2 que versavam sobre algo ocorrido na narração, a resposta desta categoria expressa o entendimento da criança de que é necessário emitir algum julgamento ou avaliação sobre algum personagem ou sobre algo que ocorreu na narrativa. Exemplos:

“O ratinho foi corajoso.”

“Não pode fazer isso que é feio.”

“O ratinho ajudou, fez o bem.”

Categoria 4 (recomendação): a criança apresenta uma recomendação que embora seja particularizada em relação à fábula ouvida, possui, diferentemente das respostas da Categoria 3, um certo grau de generalização. Exemplos:

“Não dormir debaixo da árvore.”

“A não mexer com o leão.”

“Não brincar com a tartaruga.”

“Nunca dormir numa corrida.”

Categoria 5 (lição moral): a criança apresenta uma recomendação de natureza moral que possui um grau de generalização que vai além da fábula ouvida. Nota-se que em alguns casos a lição moral apresentada não se adequa perfeitamente à fábula, mas indica uma compreensão aproximada do texto. Exemplos:

“Devagar se chega longe.”

“Devemos ser humildes.”

“Que os pequenos podem ser mais fortes que os grandes.”

“Que o bem compensa.”

“Que ajudar sempre é bom.”

“O mais fraco no final pode ser o mais forte.”

Verifica-se que as categorias formam um sistema hierárquico de análise em que a Categoria 1 é a mais elementar e a Categoria 5 a mais elaborada. Importante mencionar que na Categoria 3 há uma ruptura em relação às categorias anteriores: a criança compreende que é necessário ir além da simples menção a algo narrado no texto, e emite um julgamento ou avaliação sobre algum episódio ou personagem. Em outras palavras, ela se afasta do conteúdo do texto propriamente dito para avaliá-lo. Considera-se que esta mudança de paradigma é um avanço quanto ao desenvolvimento da compreensão de fábulas, pois emitir julgamento é um aspecto fundamental neste processo. Este aspecto será retomado nas discussões finais deste capítulo à luz

de questões teóricas no campo da compreensão de textos de maneira mais ampla.

É relevante comentar que a Categoria 4 e a Categoria 5 assumem um grau de generalidade que está ausente nas demais categorias. No caso da Categoria 5 este grau de generalidade é mais expressivo que na Categoria 4 porque trata claramente de uma lição moral que vai além da fábula em si (embora seja pertinente a ela), enquanto que na Categoria 4 a recomendação ainda é fortemente voltada para os eventos e personagens daquela fábula especificamente. Esta generalização é outro ponto importante no desenvolvimento da compreensão deste tipo de texto.

A distribuição das categorias em função dos grupos é apresentada na Tabela 1. Devido aos valores baixos das células, não foi possível aplicar-se qualquer tratamento estatístico apropriado. Em vista disso, os dados apresentados nesta e nas demais tabelas ao longo deste capítulo devem ser entendidos como tendências que subsidiam as discussões levantadas. Por se tratar de um estudo exploratório, análises como esta apresentam limitações, embora, por outro lado, tenham um valor heurístico expressivo, decorrente da natureza inovadora da investigação.

Tabela 1. Porcentagem de categorias de respostas em cada grupo de participantes

Grupo	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 5
G1 não alfabetizadas (n= 44)	41%	32%	7%	11%	9%
G2 em processo de alfabetização (n= 121)	24,8%	14%	7,4%	18,2%	35,6%
G3 alfabetizadas (n= 71)	9,9%	14%	0	16,9%	59,2%

Nota: Categoria 1: vaga; Categoria 2: passagem; Categoria 3; opinião; Categoria 4: recomendação; Categoria 5: lição moral.

Como pode ser observado na Tabela 1, as respostas das crianças não alfabetizadas (Grupo 1) tendem a se concentrar na Categoria 1 (41%) e na Categoria 2 (32%). Esse resultado sugere que essas crianças apresentavam um nível elementar de compreensão da lição moral da fábula. Um padrão de resultados distinto é observado em relação aos participantes em processo de alfabetização (Grupo 2), uma vez que fornecem respostas que tendem a se concentrar tanto na Categoria 1 (24,8%) como na Categoria 5 (35,6%). Merece ser destacado o fato de que as crianças em processo de alfabetização fornecem um percentual mais alto de respostas na Categoria 5 (35,6%), a mais elaborada, do que as crianças não alfabetizadas (9%). Parece haver um avanço expressivo entre as crianças que estão em processo de alfabetização, que fornecem respostas que expressam uma compreensão da lição moral das

fábulas. Este avanço é ainda mais expressivo entre as crianças alfabetizadas (Grupo 3) cujas respostas tendem a se concentrar na Categoria 5 (59,2%), a mais elaborada, sendo raras as respostas classificadas na Categoria 1 (9,9%), as mais elementares.

A Categoria 3 (opinião), por sua vez, foi pouco frequente em todos os grupos de participantes, estando, inclusive, ausente nas respostas das crianças alfabetizadas que parecem prescindir de expressar uma opinião para passarem a expressar uma recomendação que tem um caráter mais amplo, como anteriormente mencionado.

O que se observa, a partir da tendência revelada por esses dados, é que existe uma progressão na compreensão acerca da lição moral, e que a alfabetização parece ter papel importante nesse desenvolvimento. Contudo, a progressão identificada precisa ser examinada em pesquisas futuras, como ressaltado adiante.

Um fato que chamou a atenção na ocasião da análise dos dados foram as características linguísticas das respostas fornecidas pelos participantes. Respostas classificadas na Categoria 4 e na Categoria 5 apresentavam frases formuladas em um estilo linguístico impessoal com uso de verbos no infinitivo e o uso do artigo indefinido, o que garantia que o conteúdo das frases expressasse uma certa generalização. O mesmo não era observado na linguagem adotada nas respostas das categorias mais elementares que tendia a ser especificamente voltada para o que era narrado no texto. Isso demonstra que as escolhas linguísticas das crianças eram feitas para atender o caráter de generalidade ou de especificidade de suas respostas.

Análise individual de cada criança

Em estudos anteriores em que um mesmo participante é avaliado em duas ou mais situações distintas foi realizada uma análise individual de cada criança, considerando seu desempenho em diferentes situações de forma articulada (e.g., Lins e Silva & Spinillo, 2000; Pessoa, Correa & Spinillo, 2010). Um sistema de análise desta natureza permite, no caso da presente investigação, examinar se uma mesma categoria de resposta seria dada pelo mesmo participante em relação às duas fábulas, ou se haveria uma variabilidade ao invés de uma estabilidade, ou seja, se a mesma criança daria categorias de respostas diferentes em cada fábula. Para examinar esta questão, as crianças que em cada grupo de escolaridade responderam às duas perguntas (uma em cada fábula) foram assim agrupadas: (i) sem variação: crianças que não variavam suas respostas, apresentando uma mesma categoria de resposta frente às duas fábulas; e (ii) com variação: crianças que variavam suas respostas, apresentando categorias diferentes frente às duas fábulas. Esta estabilidade e variabilidade em função dos grupos

de participantes consta na Tabela 2.

Tabela 2. Porcentagem de crianças em cada grupo de escolaridade.

Grupo	Sem variação	Com variação
G1 não alfabetizadas (n= 19)	47,4%	52,6%
G2 em processo de alfabetização (n= 45)	62,2%	37,8%
G3 alfabetização (n= 31)	64,5%	35,5%

Como pode ser observado, as crianças não alfabetizadas se distribuíam quase que uniformemente entre aquelas que não variavam a categoria de suas respostas (47,4%) e aquelas que variavam (52,6%). As crianças em processo de alfabetização (62,2%) e as já alfabetizadas (64,5%), por sua vez, tendiam à estabilidade, fornecendo respostas que eram classificadas em um mesmo tipo de categoria em ambas as fábulas.

De modo geral, os dados sugerem que a variabilidade é pequena entre as fábulas uma vez que se observa uma tendência à estabilidade. Isso indica que as respostas expressam, de fato, uma maneira de compreender este tipo de texto, maneira esta que se aplica a mais de uma fábula. Este dado confere ao sistema de categorias aqui identificado certa solidez e aplicabilidade.

Os tipos de erros

Em uma perspectiva cognitiva, os erros, assim como os acertos, são manifestações de formas de pensar sobre algo (e.g., Casávola, Castorina, Fernández & Lenzi, 1988; Macedo, 1990). Os erros, nesta perspectiva, têm sido assim interpretados mais frequentemente em relação ao conhecimento matemático (e.g., Botelho, Castro, Morgado, Parrat-Dayán & Spinillo, 2006; Castro, Botelho, Morgado, Parrat-Dayán & Spinillo, 2006; Cury, 2008; Madalena, Correa & Spinillo, 2017; Pinto, 2000; Spinillo, Pacheco, Gomes & Cavalcanti, 2014) do que em relação à compreensão textual (e.g., Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Cain, Oakhill & Elbro, 2003).

Spinillo e Hodges (2012), por exemplo, realizaram uma investigação com o objetivo de identificar a natureza dos erros que crianças com dificuldades de compreensão de textos apresentavam ao fazer a leitura de uma história em duas situações: leitura interrompida e sem interrupção. Diferentes tipos de erros foram identificados: a criança simplesmente emite uma opinião sobre o texto, repete uma informação literalmente nele contida ou estabelece inferências desautorizadas com base na integração entre informações intra e extratextuais. A partir dos dados obtidos, as autoras concluíram que existem diferentes tipos de

erros especificamente relacionados ao estabelecimento de inferências, havendo erros mais elementares e erros mais elaborados, confirmando que os erros de compreensão são, em última instância, formas de lidar com as informações intra e extratextuais.

A partir dessas considerações, foi possível identificar, com base nas respostas dadas pelos participantes, dois tipos de erros, a saber:

Erro Tipo 1: consistia em mencionar passagens das fábulas, correspondendo às respostas da Categoria 2 anteriormente mencionada. Eram erros que demonstravam a dificuldade de a criança ir além das informações literais do texto.

Erro Tipo 2: consistia em opinar sobre a fábula (eventos e personagens) ou fazer recomendações que estavam exclusivamente associadas ao texto. Esses erros correspondiam às respostas da Categoria 3 e 4 anteriormente mencionadas. Eram erros que evidenciavam a dificuldade da criança em ir além do texto apresentado, de maneira que a resposta não apresentava o grau de generalização esperado em relação à lição moral, que torna possível aplicar a lição moral a outras situações.

Os erros do Tipo 1 são mais elementares que erros do Tipo 2. Os primeiros expressam a necessidade de ater-se literalmente ao texto apresentado, enquanto os erros do segundo tipo refletem um maior afastamento do que está literalmente presente no texto. Contudo, esse afastamento ainda não permite que seja alcançado um nível de generalização compatível com o que se espera de uma lição moral que é a sua aplicabilidade a outras situações.

Ao que parece, assim, como observado por Spinillo e Hodges (2012), fica claro que há erros de diferentes tipos e que esses tipos podem ser qualitativamente distintos, havendo erros mais elementares e erros mais elaborados.

Com o objetivo de examinar se os tipos de erros variavam em função da escolaridade dos participantes, foi elaborada a Tabela 3.

Grupo	Sem variação	Com variação
G1 não alfabetizadas (n= 22)	63,6%	36,4%
G2 em processo de alfabetização (n= 48)	35,4%	64,6%
G3 alfabetização (n= 22)	45,5%	54,5%

Tabela 3. Porcentagem de tipos de erros em cada grupo de participantes.

Pelo exposto, observa-se que as crianças não alfabetizadas apresentam erros Tipo 1 (63,6%) mais frequentemente que erros Tipo 2

(36,4%), verificando-se o oposto em relação às crianças em processo de alfabetização (Tipo 1: 35,4% e Tipo 2: 64,6%). Entre as alfabetizadas, os percentuais eram bem próximos quanto aos dois tipos de erro (Tipo 1: 45,5% e Tipo 2: 54,5%). De modo geral, os erros mais elementares são mais frequentes entre as crianças não alfabetizadas do que entre aquelas em processo de alfabetização e as já alfabetizadas.

Considerações finais, pesquisas futuras e implicações educacionais

Se por um lado, estudos exploratórios devem ter seus resultados vistos com cautela e entendidos dentro dos limites de suas possibilidades; por outro lado, estudos desta natureza apresentam um valor heurístico inquestionável, pois fornecem indicadores de prováveis direções a seguir dentro de um dado campo de investigação. Essa afirmação se aplica à presente pesquisa que assume o risco e as vantagens de um estudo exploratório que se propôs a investigar um tema relevante, porém, ainda pouco examinado em crianças e que adota uma abordagem ainda pouco considerada, como discutido no início deste capítulo. Esse fato faz com que os resultados do estudo dificilmente possam ser satisfatoriamente comparados com dados obtidos em estudos que o antecederam ou que possam ser generalizáveis.

Contudo, estudos exploratórios são de natureza prospectiva, uma vez que fornecem dados que apontam direções a serem consideradas em investigações futuras. No caso desta pesquisa, seu valor prospectivo reside, particularmente em apresentar, com base nos dados obtidos, um sistema de análise detalhado e de natureza hierárquica que contribui para descrever como ocorre a progressão na compreensão de fábulas, especificamente em relação ao aspecto definidor deste tipo de texto: a lição moral nele veiculada. Esse sistema de análise permitiu identificar tipos de erros, caracterizando, assim, as dificuldades com que as crianças se deparam ao tentar compreender a lição moral. Pesquisadores podem se beneficiar desta forma de análise e, ao adotá-la em seus estudos, fazer os ajustes necessários. Importante comentar que o sistema de análise aqui identificado e proposto a partir dos dados obtidos é mais detalhado que outras formas de análise adotadas em estudos na área, apontando, inclusive, alguns parâmetros de análise que emergem como relevantes: a recomendação de algo e a generalização. A recomendação fornecida pela criança mostra que ela estabeleceu um tipo particular de inferência e a generalização revela que ela foi capaz de ir além dos eventos e dos personagens da fábula, apresentando uma recomendação que pode ser aplicada a outras situações. Esses dois parâmetros são considerados essenciais para a compreensão da lição

moral de fábulas, devendo estar presentes na avaliação da compreensão deste tipo de texto.

Em termos metodológicos, pesquisas futuras poderiam examinar a compreensão de fábulas por meio de diferentes recursos em um mesmo grupo de participantes, como por exemplo, responder perguntas (abertas, de múltipla escolha) e recontar. Como discutido por Spinillo, Hodges e Arruda (2016), por ser um fenômeno multifacetado, a compreensão textual requer, para sua investigação, o uso de diferentes recursos metodológicos, de maneira que diferentes aspectos deste processo sejam revelados. Este hibridismo metodológico tem sido adotado em pesquisas em relação à história, sendo interessante adotar esta combinação de recursos em relação à fábula.

Pesquisas futuras carecem, ainda, de tratar a compreensão de fábulas em relação a outras habilidades cognitivas, especificamente a teoria da mente que está envolvida no conteúdo veiculado nas fábulas e na forma com elas se apresentam, sendo raros os estudos que investigam essa relação (e.g., Pelletier & Beatty, 2015).

Os comentários acima dizem respeito à necessidade de que sejam conduzidas mais investigações acerca de como a criança compreende fábulas. O que se percebe, como mencionado, é que fábulas são mais utilizadas como recurso didático para motivar o gosto pela leitura entre estudantes e para desenvolver outras habilidades (pensamento crítico, valores éticos) do que como um objeto de conhecimento em si mesmo. Isso faz com que se saiba pouco a respeito de como as crianças compreendem este tipo de texto, as dificuldades que enfrentam e que situações poderiam facilitar esta compreensão. Os estudos de intervenção mencionados anteriormente, que potencialmente poderiam contribuir para esclarecer estas questões, não o fazem. Isso por que não foram planejados com este objetivo específico e nem tampouco foram realizados em condições experimentais que, por meio de grupo controle e experimental, e de situações de avaliação antes e após a intervenção, permitissem saber se a intervenção proposta, de fato, teria tido um impacto positivo na compreensão. Embora valorizada como recurso didático em trabalhos de natureza pedagógica, como comentado, os resultados desses trabalhos não fornecem evidências empíricas que sustentem a afirmação de que há um impacto positivo das fábulas sobre outras habilidades e nem tampouco se a compreensão de fábulas em si mesma tem algum progresso entre os estudantes que participaram da intervenção. Contudo, muitas das sugestões oferecidas como atividades didáticas, como aquelas propostas por Ferreira (2015), poderiam se transformar em um estudo de intervenção adequadamente planejado e aplicado como um programa instrucional. Estudos de intervenção assim conduzidos, individualmente ou no contexto de sala de aula, poderiam contribuir para um maior conhecimento sobre a

compreensão sobre fábulas. Segundo Spinillo e Lautert (2008), estudos de intervenção auxiliam a esclarecer questões teóricas importantes, como relações de causalidade entre fatores, por exemplo; mas também trazem contribuições aplicadas com implicações educacionais da grande relevância. Quanto à compreensão de fábulas por crianças, muito há, ainda, a ser investigado, sendo o estudo aqui descrito um passo na direção de alcançar-se um quadro mais substancial de informações.

Agradecimentos

Agradecimentos são endereçados a todas as crianças e professoras da Rede Municipal de Ipangaçu/RN que participaram do Projeto Leitura + Neurociências cuja proposta de ensino serviu de base para o estudo apresentado neste capítulo, e à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação do Brasil que financiou o referido projeto.

Referências

Abílio, E. C., & Mattos, M. S. (2006). Letramento e leitura da literatura. In M. A. F. Carvalho, & R. H. Mendonça (Orgs.), *Práticas de leitura e escrita* (pp. 84-89). Brasília: Ministério da Educação.

Alves, L. M. (2007). *Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno professor*. (Dissertação de mestrado não publicada). Taubaté: Universidade de Taubaté.

Bagno, M. (2006). Fábulas fabulosas. In M. A. F. Carvalho & R. H. Mendonça (Orgs.), *Práticas de leitura e escrita* (pp. 50-53). Brasília: Ministério da Educação.

Baretta, L., Tomitch, L. M. B., MacNair, N., Lim, V. K., & Waldie, K. E. (2009). Inference making while reading narrative and expository texts: An ERP study. *Psychology & Neuroscience*, 2 (2), 137-145.

Bastug, M. (2014). Comparison of reading comprehension with respect to text type, grade level and test type. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 281-291.

Botelho, D., Castro, J., Morgado, L., Parrat-Dayana, S., & Spinillo, A. G. (2006). Análise do erro na resolução de problemas verbais de estrutura aditiva: uma perspectiva construtivista. In M. C. T. Simões, M. T. S. Machado, M. L. V. Dias, & L. I. N. Lima, (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: temas de investigação* (pp. 53-76). Coimbra: Edições Almedina.

Cadime, I., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2012). *Teste de compreensão da leitura*. Lisboa: CegocTea Edições.

Çakir, O. (2008). The effect of textual differences on children's processing strategies. Reading improvement. *ProQuest Educational Journals*, 45 (2), 69-83.

Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29 (6), 850-859.

Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694.

Casávola, H. M., Castorina, J. A., Fernández, S., & Lenzi, A. (1988). O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos: contribuição para uma teoria das aprendizagens. In J. A. Castorina, A. Lenzi, S. Fernández, H. M. Casávola, A. M. Kaufman, & G. Palau (Orgs.), *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas* (pp.32-44). Porto Alegre: Artes Médicas.

Castro, J., Botelho, D., Morgado, L., Parrat-Dayant, S., & Spinillo, A. G. (2006). Abordagem construtivista do erro na resolução de problemas de aritmética de estrutura aditiva. *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*, 7 (1), 129-149.

Coelho, N. N. (2000). *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: DCL.

Coelho, C. L. G., & Correa, J. (2017). Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico*, 48 (1), 40-49.

Cury, H. N. (2008). *Análise dos erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Dezotti, M. C. C. (2003). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Elias, S. M. E., & Greco, E. A. (2012). Leitura e compreensão de fábulas. *Programa de desenvolvimento educacional*, Universidade Estadual de Maringá. Consultado em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_port_ar

Fernandes, M. T. O. S. (2001). *Trabalhando com gêneros do discurso narrar: fábula*. São Paulo: FTD.

Ferreira, R. L. (2015). *Confabulando ideias de se trabalhar o gênero textual fábula em sala de aula: contribuições metodológicas*. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação Stricto Sensu em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Universidade Norte do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil

Jose, P. E., D'Anna, C. A., & Krieg, D. B. (2005). Development of the comprehension and appreciation of fables. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (1), 5-37. Consultado em <http://linkgale-group.com/apps/doc>.

Leinhardt, G., & Young, K. M. (1996). Two texts, three readers: distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14 (4), 441-486.

Lima, R. M. R., & Rosa, L. R. L. (2012). O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *Revista de Iniciação Científica do UNILASALLE*, 1 (1), 153-169.

Lins e Silva, M. E., & Spinillo, A.G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (3), 337-350.

Macedo, L. de (1990). Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In C. de T. Aguiar, (Org.). *Coletânea de Textos de Psicologia* (pp. 75-84). São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Madalena, S.P, Correa, J., & Spinillo, A.G. (2017). Análise dos erros apresentados por crianças surdas na recitação da sequência numérica: relações entre formas de pensar e formas de representar por meio da LIBRAS. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 10 (2), 80-85.

McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: the roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 229-257.

Melo, L. M. S. (2017). *Compreensão de textos em crianças: uma análise*

das relações entre tipos de textos e inferências. (Dissertação de doutoramento não publicada). Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil.

Mesquita, A. (2002). *Pedagogia do imaginário: olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa.

Narvaez, D., Bentley, J., Gleason, T., & Samuels, J. (1998). Moral theme comprehension in third graders, fifth graders, and college students. *Reading Psychology*, 19 (2), 217–241.

Ozuru, Y., Best, R., Bell, C., Witherspoon, A., & McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, 25 (4), 399–438.

Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6 (1448). Doi: 10.3389/fpsyg.2015.01448 Recuperado em 29 janeiro, 2019 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4593939/pdf/fpsyg-06-01448.pdf>

Perim, S. L. (2014). Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório. *Revista de Psicologia da UNESP*, 13 (2), 32-40.

Pessoa, A. P. P.; Correa, J., & Spinillo, A. G. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 253-260.

Pinto, N. B. (2000). *O erro como estratégia didática: o estudo do erro no ensino da matemática elementar*. São Paulo: Papirus.

Portella, O. O. (1983). A fábula. *Revista Letras*. Curitiba: IFPR. 32, 119-138. Recuperado em 29 janeiro, 2019, de <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338/12634>

Queiroz, J. T. (2017). *Tipos de texto e inferências: um olhar sobre a compreensão de textos da educação infantil ao 5º ano*. Tese de Doutorado, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

Rodrigues, M. S. F., Lima, J. M. D., & Martins, V. V. (2016). As fábulas no processo de alfabetização e letramento. *Revista Mosaico*, 7(1), 38-43.

Silva, J. B., & Freitas, L. J. (2017). O gênero fábula como ferramenta

e incentivo na produção textual. Recuperado em 29 janeiro, 2019, de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABA-LHO_EV073_MD4_SA17_ID1024_06102017220644.pdf

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24 (2-3) 199-228.

Soares, A. B., & Emerick, T. A. (2015). Compreensão de textos: processos e modelos. In M. Mota, & A. G. Spinillo (Orgs.). *Compreensão de textos: processos e modelos* (pp.171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A. G. (2015). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In M. Mota, & A. G. Spinillo (Orgs.). *Compreensão de textos: processos e modelos* (pp.171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A. G., & Almeida, D. D. (2014). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66 (3), 115-132.

Spinillo, A. G.; Hodges, L. V. S. D. (2012). Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (4), 381- 388.

Spinillo, A. G., Hodges, L. V. S. D., & Arruda, A. S. (2016). Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (1), 45-51.

Spinillo, A. G., & Lautert, S. L. (2008). Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.294-321). Rio de Janeiro: Editora NAU.

Spinillo, A. G., Pacheco, A. B., Gomes, J. F., & Cavalcanti, L. (2014). O erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática: errar é preciso? *Boletim GEPEM* (Online), 64, 1-12.

Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

Wolfe, M. B. W. (2005). Narrative and expository text: independent in-

fluencies of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 359-364.

A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE COM BASE NO NÍVEL DE ESCOLARIDADE, NO TIPO DE TAREFA E NO TIPO DE QUESTÕES ¹

Pereira, Vera; Baretta, Danielle; Valente Patrícia

PUC de Porto Alegre, Brasil
vpereira@pucrs.br

Introdução

Neste artigo, os autores apresentam os fundamentos, os procedimentos e os resultados de uma pesquisa sobre compreensão leitora, com apoio teórico em estudos psicolinguísticos que a associam a atividades inferenciais (Kintsch, 1998; Giasson 2000; Graesser, Singer e Trabasso, 1994; Vidal-Abarca e Rico, 2003). Teve como objetivo examinar a compreensão leitora de alunos brasileiros em suas relações com o nível de escolaridade, o tipo de tarefa e o nível inferencial de cada questão. Os sujeitos da pesquisa foram 42 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e 50 do 5º ano, de uma escola pública da cidade de Porto Alegre (RS/Brasil). A coleta de dados foi realizada utilizando três tipos de tarefas – Questionário, Verdadeiro ou Falso e Múltipla Escolha, com correspondência das questões entre os conteúdos e os níveis inferenciais. Desse modo, cada sujeito respondeu a uma tarefa apenas, sendo essa distribuição realizada aleatoriamente em cada turma de alunos. Os dados coletados foram categorizados e tratados estatisticamente por meio da análise de variância (ANOVA) de dupla classificação (Two-

¹ O estudo aqui relatado faz parte de um projeto, aprovado pelo Edital PROBIC/FAPERGS de 2017 e desenvolvido na PUCRS sob a coordenação da Prof.^a Dra. Vera Wannmacher Pereira, cujo objetivo é investigar a compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

-way ANOVA), possibilitando a obtenção dos seguintes resultados: a) com relação ao nível de escolaridade, verificou-se diferença significativa no desempenho em compreensão leitora dos grupos investigados; b) com relação ao tipo de tarefa, em ambos os anos escolares, a tarefa Verdadeiro ou Falso foi a que apresentou as menores médias. A tarefa Questionário, por sua vez, obteve as médias mais elevadas, enquanto a tarefa Múltipla Escolha apresentou médias intermediárias; e c) com relação ao nível inferencial das questões, observou-se que nos dois grupos as respostas corretas tenderam a diminuir conforme aumentou o nível inferencial da pergunta.

As dificuldades para compreender textos simples próprios do cotidiano podem ser constatadas entre brasileiros de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, por meio de dados de naturezas diversas.

Dados do INAF⁵ (Índice de Alfabetismo Funcional) indicam a existência de, em 2018, na população de 15 a 64 anos, 8% de analfabetos, 22% de rudimentares, 34% no nível elementar, 25% no nível intermediário, e apenas 12% no proficiente. Considerando a escolaridade, são ainda mais preocupantes, uma vez que inserem o ensino sistemático no problema. Nos anos iniciais, os dados não deixam dúvidas: 16% de analfabetos, 54% no nível rudimentar, 21% no elementar, 7% no intermediário e 1% no proficiente. Nos anos finais os dados são: 1% de analfabetos, 32% de rudimentar, 45% de elementar, 17% de intermediário, 4% de proficiente. No ensino superior, 0% de analfabetos, 4% de rudimentar, 25% de elementar, 37% de intermediário e 34% de proficiente.

Provas oficiais de âmbito nacional e estadual vêm evidenciando as condições não satisfatórias dos estudantes do Ensino Fundamental no que se refere à Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados do SAEB 2017⁶ apresentam uma situação preocupante em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais, não diferente das anteriores, sendo 5,94 a média padronizada das escolas públicas, com pouco acréscimo em relação a 2015 (5,74). O mesmo ocorre nos anos finais. Em 2017, a pontuação de Língua Portuguesa foi 253,74, superando pouco o resultado de 2015 (247,33). Em relação à média padronizada de Língua Portuguesa e Matemática, o resultado de 2017 (5,09) apresentou uma evolução muito pequena em relação a 2015 (4,97). O IDEB 2017 nas escolas públicas nos anos iniciais foi 5,5 e nos anos finais; 4,4. Em 2015, nesse mesmo âmbito, o resultado foi de 5,3 nos anos iniciais, e 4,2 nos anos finais. Constata-se, também nesse fator, crescimento muito discreto.

Como se vê, há efetivamente um sério problema no aprendizado da leitura, presente em todas as áreas do conhecimento escolar. Os dados mais diversos levam a esse reconhecimento. A gravidade do problema ocorre especialmente em três pontos, conforme os dados expostos aci-

⁵ Disponível em <http://acaoeducativa.org.br>. Acesso em 10 set 2018.

⁶ Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 10 setembro 2018.

ma. O primeiro está nos baixos índices dos alunos nas provas realizadas. O segundo se encontra no fato de alguns alunos dos anos iniciais ainda serem analfabetos. O terceiro ponto está nos estudantes universitários com percentual elevado não atingindo o nível proficiente.

A preocupação com a situação é justificada: por um lado, os destinos sociais e culturais fecham-se para as crianças pequenas: por outro lado, estes universitários serão professores.

A observação desses dados e dessas informações indica todas as séries como de potenciais necessidades. A escolha aqui, entretanto, é pelos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, considerando sua natureza de fechamento dos anos iniciais do EF I e preparação para o EFII. Tal condição situa essa faixa escolar como de especial relevância, dando continuidade a um processo de compreensão iniciado e preparando o atendimento às expectativas de compreensão mais complexa nos anos finais.

Nesse quadro, o artigo aqui apresentado tem como tema a compreensão leitora na escola, na perspectiva da Psicolinguística, estando o recorte desse tema nas associações com tipos de questões literais e inferenciais (Giasson 2000; Graesser, Singer e Trabasso, 1994; Vidal-Abarca e Rico, 2003).

Para seu estudo, a pesquisa definiu como seu objetivo examinar a compreensão leitora de alunos de escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental, em suas relações com o nível de escolaridade (4º e 5º anos), o tipo de tarefa e o tipo de nível inferencial de cada questão. Essas definições têm origem no desenvolvimento teórico do tema, nos trabalhos já desenvolvidos e nas dificuldades de leitura desse público infantil, evidenciadas nas provas oficiais realizadas no país, preocupando os professores, os familiares e os próprios alunos. O fato é agravado na medida em que não tem havido a evolução positiva esperada.

Dados o tema e o objetivo, a metodologia se caracterizou pelo uso de três tipos de tarefa – Questionário (30 alunos), Múltipla Escolha (32 alunos) e Verdadeiro ou Falso (30 alunos) – com correspondências no conteúdo e nos tipos de questões (Literal, Inferência Intratextual, Inferência Extratextual e Inferência Global), que possibilitaram a obtenção de dados, a realização de análises e a chegada a resultados conforme o objetivo estabelecido.

Tais resultados constituem-se em contribuição para colocar luz sobre o problema e estimular reflexões que conduzam a soluções possíveis.

Nessa perspectiva, neste artigo os autores expõem primeiramente os fundamentos teóricos sobre leitura. A seguir, apresentam a pesquisa, em sua definição, organização e realização. Posteriormente, disponibilizam os resultados e as conclusões da pesquisa, favorecendo a reflexão do leitor sobre os processos e produtos obtidos.

Fundamentação teórica

Neste tópico são apresentados os fundamentos da pesquisa no que se refere à compreensão leitora, inferência e compreensão leitora e avaliação da compreensão leitora, considerando os tipos de tarefa utilizados para coleta dos dados.

Compreensão leitora

Ler significa compreender (Colomer e Camps, 2002), sendo para isso necessário realizar processos cognitivos (Scliar-Cabral, 2008, 2009; Leffa, 1996). Desse modo, compreensão e processamento são entendidos de forma interligada dentro de um paradigma cognitivo (Costa e Pereira, 2009). Nessa acepção, compreender significa realizar um processo de interação, fundamentado basicamente em dois procedimentos cognitivos - *bottom-up* e *top-down*.

O primeiro, o *bottom-up*, é realizado de forma ascendente, isto é, das partes para o todo, das unidades menores para as maiores. Isso ocorre quando o usuário retira predominantemente do texto as informações de que necessita para efetuar a compreensão do mesmo. Constitui-se num procedimento em que as pistas deixadas pelo autor no texto são a base de um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo (Scliar-Cabral, 2008).

O segundo processo, o *top-down* (Goodman, 1991; Smith, 2003), caracteriza-se como um movimento descendente, do todo para as partes. Nesse sentido, dirige-se das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura. Constitui-se num procedimento em que os conhecimentos prévios do usuário constituem a base de um processo de decomposição. Tais informações disponíveis permitem ao usuário fazer conexões com as pistas linguísticas.

No estudo aqui proposto, a perspectiva é a de que os dois movimentos (ascendente e descendente) existem e são utilizados interativamente – entre cérebro e texto e entre conhecimentos prévios e pistas linguísticas, passando por todos os níveis linguísticos. Nessa dimensão interativa, a formulação de hipóteses e a sua verificação contam com as unidades linguísticas em seus diversos níveis, sendo utilizadas no duplo movimento. Estudos sobre esse tópico contribuem para o esclarecimento do processamento, ao evidenciarem a formulação de hipótese como um procedimento preditivo que envolve os elementos linguísticos e os da realidade não linguística, estando presente em todas as suas dimensões. Tais estudos verificam essas ocorrências e examinam as variáveis que neles intervêm, cabendo salientar especialmente o

de DeLong, Troyer e Kutas (2014), sobre pré-processamento na compreensão de sentenças, e o de Balass, Nelson e Perfetti (2010), sobre processamento da palavra.

Desse modo, os movimentos ascendente e descendente não são excludentes nem seriais, mas convergentes para a situação de compreensão, envolvendo o próprio texto – gênero, tipo (Adam, 2008; Bazerman, 2005), o objetivo de leitura e o leitor – conhecimentos prévios, estilo cognitivo (Kato, 2007). O sucesso da compreensão está, então, na combinação interativa dos processos ascendente e descendente, considerando os elementos constitutivos da situação de compreensão, em que variáveis se inter-relacionam e influenciam as definições do sujeito.

Um dos modelos interativos de maior aceitação na literatura, o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998), considera a compreensão um processo inferencial por natureza. Esse modelo consiste em duas dimensões que se relacionam entre si: o texto base, uma representação mental construída a partir de informações explicitadas no texto; e o modelo situacional, uma representação mental realizada a partir do conhecimento prévio do leitor na qual as lacunas do texto são preenchidas por meio do estabelecimento de inferências. O modelo é considerado interativo, pois prevê que, durante a leitura, o leitor integre os elementos do texto-base para, desse modo, construir a representação mental do texto, relacionando informações no nível intratextual e extratextual (Baretta e Pereira, 2018).

Inferência e Compreensão leitora

Segundo Marcuschi (2008), inferência é a atividade que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas, podendo basear-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor.

Spinillo (2013, p.179) comenta que

Compreender textos é um processo inferencial por excelência. Inferir decorre do fato que nem tudo está explicitado no texto, tendo o leitor que estabelecer relações entre diferentes passagens e usar seu conhecimento de mundo de maneira a preencher as lacunas e a construir a representação mental adequada e coerente do texto.

A leitura é, portanto, como afirmam Koch e Elias (2011), uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base na relação entre o conhecimento que o leitor traz armazenado na memória e as informações veiculadas no texto. Para as autoras, não se pode falar do sentido do texto e sim de um sentido para o texto, que somente será construído na interação com o leitor.

Desse modo, é fundamental que o leitor reconstrua o percurso tri-

lhado pelo autor, reconhecendo as pistas linguísticas por ele deixadas no texto. É por isso que Kato (2007, p. 72) afirma que o texto é “um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos”. Isso significa que, embora não se possa falar em um sentido único do texto, também não se pode considerar que toda interpretação é possível, pois para que a compreensão seja efetiva é necessário que as inferências realizadas pelo leitor encontrem amparo na materialidade do texto. Os elementos linguísticos do texto que, em outras concepções de leitura, são supervalorizados ou depreciados, são aqui considerados parte de uma relação triangular entre autor-texto-leitor, na qual o leitor usa os dados fornecidos pelo autor, selecionando as informações relevantes para chegar a um sentido autorizado pelo texto.

Marcuschi (2008) ilustra essa relação valendo-se da metáfora criada por Dascal (1981), que associa o texto a uma cebola. Segundo o autor, as camadas internas representam as informações objetivas, elementos tipicamente informacionais do texto e que não são passíveis de interpretações diversas, como nomes, lugares etc. A camada intermediária, por sua vez, é o terreno das inferências, isto é, das diferentes, porém válidas leituras. A camada mais externa é a mais sujeita a equívocos, pois consiste no domínio de nossas crenças e valores. É nesse domínio que surgem as extrapolações, os sentidos não autorizados pelo texto.

Esse processo de construção do sentido durante a leitura ocorre, segundo Poersch (1991), em níveis que são estabelecidos por critérios de abrangência textual e de profundidade de compreensão. O critério de abrangência está relacionado, de acordo com o autor, com a tríplice articulação linguística: lexical, frasal e textual. A compreensão lexical refere-se ao reconhecimento do significado das palavras; já a compreensão frasal consiste em reconhecer o sentido que as palavras assumem na frase, pois, como afirma Poersch (1991, p. 130), “o significado de uma frase não corresponde ao somatório do significado das palavras”. A compreensão textual, por sua vez, envolve o reconhecimento do sentido global do texto.

O segundo critério, o de profundidade, corresponde à compreensão do sentido explícito, isto é, daquilo que está efetivamente escrito no texto e do sentido implícito, ou seja, o que não está escrito, mas faz parte do texto; e do sentido metaplícito, proveniente de dados externos ao texto, relativos à situação de comunicação.

A construção desses sentidos é realizada por meio de processos que exigem diferentes demandas cognitivas. O primeiro, o conteúdo explícito, deriva de uma atividade de decodificação. O conteúdo implícito exige processos mentais mais complexos, como a inferência e a pressuposição. O metaplícito, por sua vez, é construído a partir do conhecimento prévio de cada indivíduo.

As tarefas propostas neste estudo buscam analisar a compreensão leitora a partir do critério de profundidade, verificando a compreensão do sentido explícito e implícito do texto, a partir de questões que conduzem a respostas literais e inferenciais.

Avaliação da compreensão leitora

Estudos sobre compreensão leitora têm apontado diversos fatores que podem influenciar o desempenho em tarefas de compreensão de textos. Um desses fatores refere-se ao tipo da tarefa utilizada nas avaliações (Pereira, 2009; Cadime et al, 2017; Spinillo e Almeida, 2015), estando, entre as mais comuns, Múltipla Escolha, Verdadeiro ou Falso e Questionário.

Na pesquisa realizada e aqui relatada, a Múltipla Escolha é constituída de uma parte introdutória contendo o problema (suporte), seguida de quatro alternativas que se apresentam como possíveis soluções.

Segundo Tinkelman (1967), nesse tipo de tarefa o aluno fica limitado às alternativas apresentadas, havendo pouca ou nenhuma oportunidade de desorientar-se com problemas de qualificação ou de exceção. Vianna (1982) também salienta o fato de que, entre as variedades existentes, esse é o menos sujeito a deficiências comuns aos demais e ajusta-se mais facilmente a diferentes propósitos. Tinkelman (1967) salienta que o mesmo pode ser usado com eficiência para medir conhecimentos fundamentais, bem como habilidades intelectuais, sendo o fator acaso consideravelmente reduzido neste tipo de teste, principalmente se forem apresentadas quatro ou cinco alternativas.

Atentando para a complexidade da elaboração das tarefas objetivas, Vianna (1982) apresenta sugestões para qualificar sua construção: desenvolver o item a partir de ideias relevantes; selecionar ideias que possibilitem a elaboração de itens com poder discriminativo; elaborar itens que meçam objetivos importantes; apresentar o item com a maior clareza possível; evitar a inclusão de elementos não funcionais no item; evitar a construção de itens com base em elementos demasiadamente específicos; adaptar a dificuldade do item ao nível do grupo; evitar a inclusão de elementos que possam sugerir a resposta; eliminar o uso de estrutura estereotipada.

No tipo de tarefa Verdadeiro ou Falso, compete ao sujeito indicar se julga verdadeira ou falsa cada uma das afirmações que lhe são apresentadas. Essa forma básica, afirma Gronlund (1974), pode apresentar variações nas quais o examinando deve responder *sim* ou *não*, *concordo* ou *discordo*, *certo* ou *errado*, *fato* ou *opinião*, entre outros. Consiste num teste simples e direto do conhecimento do sujeito, que deve se pronunciar sobre a verdade ou a falsidade de uma proposição. Com especial facilidade e economia de tempo, os testes de Falso ou Verda-

deiro fornecem uma variedade de resultados, tais como interpretação de material novo, análise de material conhecido (apresentado de outra forma), definição ou enunciação de teorias, princípios e leis, avaliação crítica de explicação de fatos ou fenômenos, distinguindo o falso do verdadeiro e fatos de opiniões. Ao julgar o acerto ou não de uma afirmativa, o sujeito demonstra, de forma direta, o seu domínio sobre o conhecimento a ela relacionado.

Segundo Gronlund (1974), a tarefa Falso ou Verdadeiro é uma das mais difíceis de serem elaboradas, pois exige que os enunciados sejam inquestionáveis – ou verdadeiros ou falsos e, ao mesmo tempo, possibilitem medir aspectos importantes do conhecimento. Além disso, por apresentar apenas duas possibilidades de escolha, mesmo o examinando não proficiente tem uma chance de 50% de fazer a escolha correta sem conhecer a resposta. Outro problema que o autor aponta referente a esse tipo de tarefa diz respeito ao fato de que a escolha feita pelo examinando não fornece indícios sobre o conhecimento que esse realmente possui ou não possui. No caso de o sujeito assinalar como falso um enunciado verdadeiro, o instrumento não permite identificar o conceito errado que o conduziu à resposta escolhida. No caso de o sujeito assinalar como falso um enunciado que é efetivamente falso, não há indícios suficientes para saber se ele conhece a forma verdadeira.

Em Gronlund (1974) e em Tinkelman (1967) podem ser encontradas algumas sugestões para a elaboração adequada desse tipo de teste: evitar afirmações soltas ou ambíguas; basear os itens em afirmações que são absolutamente verdadeiras ou falsas, sem qualificações ou exceções; destacar o ponto central da questão colocando-o em posição conveniente na frase; evitar, numa mesma frase, múltiplas afirmações que são apenas parcialmente verdadeiras ou parcialmente falsas; evitar o uso de afirmações longas e prolixas, com muitas orações explicativas; evitar questões negativas e não usar sentenças duplamente negativas; evitar expressões absolutas; indicar a palavra ou as palavras que devem ser corrigidas.

O Questionário, segundo Vianna (1982), constitui um tipo de teste denominado de resposta livre ou dissertativo. Tem como característica o fato de o examinando apresentar sua própria resposta em vez de selecioná-la entre várias alternativas oferecidas. A natureza da resposta da questão varia em função do seu tipo. Questões mais simples exigem apenas a recordação de uma informação específica apresentada no texto, enquanto questões mais complexas podem requerer respostas mais elaboradas de análise e estabelecimento de relações.

Esse tipo de tarefa é recomendável na verificação de objetivos complexos, como, por exemplo, a capacidade de interpretar princípios, realizar inferências, interpretar dados, analisar criticamente uma ideia, es-

tabelecer relações.

Para que o Questionário constitua uma medida eficiente, Vianna (1982) considera importante observar alguns aspectos que dizem respeito à formulação dos itens, à limitação da resposta, à adequação dos itens, à disponibilidade de tempo e à correção dos itens. Em relação à formulação do item, o autor propõe que o mesmo seja suficientemente específico, assim favorecendo o entendimento de como proceder, e seja suficientemente geral, assim permitindo ao sujeito a estruturação da resposta. A limitação da resposta também deve ser previamente considerada pelo elaborador do teste, pois questões que permitem respostas amplas apresentam problemas que dificultam sua concretização. O autor aconselha, então, o uso de itens de resposta limitada porque o parâmetro da resposta é mais bem definido, permitindo uma correção simples e uma avaliação objetiva. O terceiro aspecto apontado por ele diz respeito à adequação do item ao tempo disponível para responder a ele. Para o autor, é importante proporcionar mais tempo que o estimado, para que os sujeitos, independente da velocidade de escrever, possam considerar todas as questões.

O último aspecto apontado por Vianna (1982) diz respeito à correção dos itens. Para reduzir a subjetividade do julgamento, o que é difícil, o autor apresenta sugestões: correção anônima dos testes; correção por várias pessoas, igualmente qualificadas buscando uma média de julgamentos; correção por questão (e não por sujeito), na busca de um padrão de correção e do isolamento das questões.

Esses três tipos de tarefa – Múltipla Escolha, Verdadeiro ou Falso e Questionário – foram utilizados na pesquisa em exposição. No próximo tópico, sua organização e sua realização são apresentadas, tendo como base os fundamentos teóricos já expostos.

Organização e realização da pesquisa

A pesquisa teve como objetivo analisar o desempenho em compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental em função do nível de escolaridade (4º e 5º anos), do tipo de tarefa (Múltipla Escolha, Verdadeiro ou Falso e Questionário) e do nível inferencial.

Participaram da pesquisa 92 estudantes, distribuídos entre os dois anos escolares (42 do 4º ano e 50 do 5º ano), de ambos os sexos, com idades entre 9 e 11 anos, portanto dentro da faixa escolar regular, de uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS/BR. Dentro de cada ano escolar, foram também distribuídos em relação ao tipo de tarefa (por sorteio), sempre com o mesmo texto de apoio, donde 30 alunos - Questionário, 32 alunos - Múltipla Escolha e 30 alunos - Verdadeiro ou Falso. Esse modo de organização dos participantes está vinculado

ao propósito da pesquisa de verificação da associação dos escores de compreensão leitora à escolaridade (em que medida evolutiva) e ao tipo de tarefa (em que medida produtiva para avaliação), considerando os tipos de questões.

Foram utilizadas, assim, três tarefas de compreensão leitora com formatos distintos: Múltipla Escolha (ME), Verdadeiro ou Falso (VF) e Questionário (Q). As tarefas foram realizadas com base na leitura da crônica Prova Falsa (Anexo), de Stanislaw Ponte Preta. Para a seleção do texto foram considerados a adequação da extensão, do conteúdo e da linguagem aos alunos. O julgamento desses critérios foi realizado pela equipe de trabalho com base em experiências já realizadas com outros textos e com esse especificamente. Além disso, buscou-se um texto que permitisse averiguar a realização de inferências pelos participantes. Nesse sentido, o texto selecionado apresentou-se como uma escolha pertinente, uma vez que o desfecho da história é construído a partir de informações implícitas, cuja compreensão depende essencialmente da realização de inferências. Para torná-lo mais apropriado, foram feitas adaptações em determinadas estruturas, aproximando-as ao universo linguístico do público alvo da pesquisa (Baretta e Pereira, 2018).

A descrição de cada tarefa é apresentada a seguir:

a. Tarefa de Múltipla Escolha: É constituída de cinco questões. Cada questão apresenta um questionamento em relação ao texto, oferecendo cinco alternativas possíveis como resposta, sendo que apenas uma apresenta a resposta correta.

b. Tarefa de Verdadeiro ou Falso: É constituída de cinco questões, a partir das informações presentes nas questões das demais tarefas. Contém afirmações em relação ao texto, devendo o participante assinalar V (verdadeiro) ou F (falso) e justificar essa segunda escolha.

c. Tarefa de Questionário: É constituída de cinco questões abertas, elaboradas em correspondência aos conteúdos focalizados nas demais tarefas.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa de avaliar a compreensão leitora, considerada como uma atividade essencialmente inferencial (Kintsch, 1998), para a elaboração da tarefa, buscaram-se na literatura estudos que descrevessem diferentes tipos de inferências a fim de guiar a elaboração das questões. Assim, com base nos estudos de Graesser, Singer e Trabasso (1994), de Giasson (2000) e de Vidal-Abarca e Rico (2003), elencaram-se quatro níveis, sendo o primeiro com informação literal e os demais com informações inferenciais em progressão de complexidade, conforme exposição a seguir.

a. Nível 1 (Informação Literal): a informação está explícita, podendo ser diretamente encontrada no texto.

Item: Como deveria ser o cachorro para agradar o dono da casa?

Resposta esperada: O cachorro deveria ser obediente e com o mínimo de educação.

Explicação: Para responder ao item, o leitor deve localizar informações claramente expressas no texto.

b. Nível 2 (Inferência Intratextual): a inferência decorre de relações causais entre proposições do texto.

Item: O que fez o homem vencer a guerra contra o cachorro?

Resposta esperada: O homem venceu a guerra porque o cachorro começou a fazer pipi onde não devia.

Explicação: Para responder ao item, o leitor deve apoiar-se em uma informação implícita. No texto, não há menção explícita entre o fato de o cãozinho começar a fazer pipi onde não devia e o fato de o dono vencer a guerra contra o cão. O leitor precisa acrescentar “porque” entre as duas frases para poder responder ao item.

c. Nível 3 (Inferência Extratextual): a inferência decorre de informações que são acrescentadas com base na relação entre os conhecimentos prévios do leitor e as proposições do texto.

Item: De quem era o pipi no vestido da mulher?

Resposta esperada: O pipi era do dono do cachorro.

Explicação: Para responder ao item, o leitor deve acionar seu conhecimento prévio sobre as circunstâncias em que uma pessoa sente remorso, de modo a relacionar o motivo do remorso à autoria da ação questionada na pergunta.

d. Nível 4 (Inferência Global): a inferência depende do sentido macroestrutural do texto e contribui para estabelecer a coerência global.

Item: Por que o título do texto é *Prova Falsa*?

Resposta esperada: O título do texto é *Prova Falsa* porque o dono criou uma prova falsa (o pipi) contra o cachorro para mandá-lo embora.

Explicação: Para responder ao item e explicar o sentido do título, o leitor deverá organizar e relacionar as diferentes informações presentes no texto.

Os cinco itens (questões) que compõem as tarefas de compreensão leitora estão distribuídos, conforme descrição na Tabela 1.

Questão da tarefa	Níveis			
	Literar	Inferencial		
	1	2	3	4
(Q1) Como a família conseguiu o cachorro?	X			
(Q2) Como deveria ser o cachorro para agradar o dono da casa?	X			
(Q3) Por que o homem venceu a guerra contra o cachorro?		X		
(Q4) De quem era o pipi no vestido da mulher?			X	
(Q5) Por que o título do texto é <i>Prova Falsa</i> ?				X

Na correção das tarefas, cada resposta correta somou um ponto. Ressalta-se que, com relação à tarefa V/F, somente foram consideradas corretas as respostas falsas que foram justificadas adequadamente.

A coleta dos dados foi realizada no turno regular, durante as aulas de Língua Portuguesa, por bolsistas graduandos e pós-graduandos, especialmente preparados para sua realização. A aplicação durou em média 40 minutos (um período de aula). Cada um dos alunos das turmas participantes respondeu a apenas um dos instrumentos, com base em sorteio. Essa distribuição está relacionada ao fato de que o texto é o mesmo para os diferentes tipos de instrumentos. A Tabela 2 mostra a distribuição de alunos por tipo de tarefa e por ano escolar.

Tipo de tarefa	Ano Escolar	
	4º ano	5º ano
ME	15	17
Q	14	16
VF	13	17
Total	42	50

No tópico seguinte são apresentados os resultados obtidos com base nos dados coletados.

Resultados

Em virtude de a pesquisa envolver uma única amostra, foram submetidos aos instrumentos avaliativos 92 diferentes sujeitos, fornecendo uma única variável quantitativa dependente (acertos), controlada ou segmentada por dois fatores ou variáveis qualitativas independentes (tarefa e ano de escolaridade). A técnica estatística utilizada foi a análise de variância (ANOVA) de dupla classificação (Two-way ANOVA). Desse modo, os resultados expostos examinam especificamente essas variáveis, pois constituidoras do *design* da investigação, conforme objetivos traçados.

Cada variável (ano e tarefa) apresenta um efeito principal. Um efeito interação ou combinado (neste caso ano x tarefa) é também assumido pela técnica e testado. O teste é executado através da estatística F e a significância (valores iguais ou inferiores a 0,05 = 5%) de F mostram se aquele fator ou interação é significativo para o resultado (variável dependente ou acertos). Neste caso, as duas variáveis se mostraram significativas. Isso indica que tanto o nível de escolaridade quanto o tipo de tarefa, quando analisados individualmente, influenciam o desempenho em compreensão leitora. Isso não ocorre, contudo, quando se analisam os dados combinados (Ano x Tarefa), uma vez que a interação entre

Tabela 1. Questões por nível (Literal e Inferencial)

Tabela 2. Distribuição de alunos por tipo de tarefa e por ano escolar.

essas variáveis não foi significativa conforme Tabela 3.

	GL	Soma de Quadrados	Quadrados Médios	F	Significância
Tarefa	2	26,26	13,13	10,07	0,00
Ano	1	6,09	6,09	4,67	0,03
Tarefa x Ano	2	4,50	2,25	1,72	0,18
Resíduos	86	112,05	1,30		

Tabela 3. Testes dos efeitos principais e do efeito interação

Um dos objetivos que nortearam esta pesquisa foi comparar o desempenho dos alunos dos diferentes níveis de escolaridade com relação à compreensão em leitura. A tabela 4 apresenta as médias de uma das variáveis (Ano) independente da outra (Tarefa).

Ano	Médias	Erro padrão	Intervalo de 95% de confiança	
			Limite inferior	Limite superior
4º	2,80	1,36	2,38	3,23
5º	3,36	1,15	3,03	3,68

Tabela 4. Média dos acertos por ano escolar

Analisando-se a tabela 4 tem-se que o rendimento global dos alunos do 4º ano foi de 2,80, enquanto os do 5º ano foi de 3,36. O erro padrão também é apresentado, isto é, o quanto se pode estar errando ao afirmar, por exemplo, que o acerto médio dos alunos do 4º ano, independente do instrumento utilizado, é de 2,80. O intervalo (duas últimas colunas) considera as variações possíveis considerando o erro padrão. Assim, os alunos do 4º ano apresentam um acerto mínimo de 2,38 e um máximo de 3,23. Os alunos do 5º ano, por sua vez, apresentam um acerto mínimo de 3,03 e um máximo de 3,68.

A tabela acima pode ser interpretada como um demonstrativo da evolução dos participantes entre os anos de escolaridade e de uma evolução possível para outros grupos. Ainda que as médias não pareçam muito distanciadas, a análise estatística aponta para uma diferença significativa entre os níveis avaliados ($p < 0,05$). Em relação a esses resultados, é preciso destacar que, embora em situação restrita de uma escola, trata-se de algo a considerar positivamente, diante das reconhecidas dificuldades de aprendizado da leitura, evidenciadas nos dados oficiais lembrando, no entanto, que cabe ao professor avaliar se, na prática educativa, essa diferença entre os anos significa um ganho substancial na compreensão leitora.

Além do nível de escolaridade, a pesquisa objetivava também analisar o desempenho em compreensão leitora dos participantes tendo em vista o tipo de tarefa realizada. A tabela 4 apresenta a média de acerto por tarefa nos anos escolares investigados.

Tarefa	4º ano	5º ano
ME	2,33	3,29
VF	2,28	2,93
Q	3,92	3,82

Observando-se os resultados expostos na tabela 5, é possível perceber um desempenho semelhante entre os alunos do 4º e do 5º ano. Em ambos os grupos, a tarefa Verdadeiro ou Falso foi a que apresentou as menores médias. A tarefa Questionário, por sua vez, obteve as médias mais elevadas, enquanto a tarefa Múltipla Escolha apresentou médias intermediárias nos dois grupos analisados.

As médias mais baixas, obtidas nas tarefas Verdadeiro ou Falso e Múltipla Escolha, podem ser explicadas pelas características desses testes. Com relação à tarefa Verdadeiro ou Falso, por ter que justificar as afirmações consideradas falsas, em decorrência de igual possibilidade de acerto e erro, não é familiar aos sujeitos investigados, podendo explicar o baixo desempenho nesse teste. A tarefa Múltipla Escolha, por sua vez, ao oferecer alternativas de resposta, pode ter dificultado a realização do teste para o grupo de alunos participantes. Enquanto alunos de níveis escolares mais elevados parecem beneficiar-se das alternativas, que contribuem para o processo de avaliação sobre o que poderia ser mais plausível em relação ao questionamento proposto (Pereira, 2008; 2018), alunos mais jovens, como os participantes da pesquisa aqui relatada, demonstram ter dificuldades em perceber a perspectiva assumida na questão e relacionar as informações apresentadas nas alternativas às informações presentes no texto e tomar uma decisão sobre qual seria a resposta mais adequada. Tal aspecto, associado à possibilidade de o aluno organizar sua própria perspectiva, parece ser corroborado pelo desempenho apresentado na tarefa Questionário, que teve as melhores médias. Esses resultados podem guiar os professores no planejamento de suas aulas e avaliações, pois sugerem que, com alunos dos anos escolares analisados, as tarefas com itens abertos são mais eficazes do que as de múltipla escolha, cujas alternativas se mostram como um fator complicador para a resolução das perguntas.

Além das análises já apresentadas, a pesquisa buscou também verificar o desempenho dos participantes com relação ao tipo de exigência inferencial. Esses dados são apresentados na tabela 6.

Anos	Níveis			
	Literal	Inferencial		
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
4º ano	65 (77%)	29 (69%)	17 (40%)	8 (19%)

Tabela 5. Média dos acertos por tarefa

5º ano	90 (90%)	40 (80%)	38 (76%)	15 (30%)
--------	----------	----------	----------	----------

Tabela 6. Número e porcentagem de acerto por nível (Literal e Inferencial)

Observando-se os dados da tabela 6, é possível verificar que, em ambos os grupos, as respostas corretas tendem a diminuir conforme aumenta o nível inferencial da pergunta. Além disso, comparações entre os anos escolares revelam que as respostas corretas são mais frequentes nos alunos do 5º ano do que nos do 4º ano, em todos os níveis. De um modo geral, esses dados indicam que o nível de escolaridade está associado à capacidade de realizar inferências. Esse resultado está de acordo com estudos teóricos sobre o assunto e com dados obtidos em pesquisa anterior realizada com alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (Baretta e Pereira, 2018).

Analisando-se cada nível, é possível notar que o desempenho no nível 1 (Q1 e Q2 – Tabela 1) foi significativamente superior aos demais níveis, inclusive quando considerados em conjunto, uma vez que o percentual de acerto dos alunos do 4º ano nos níveis 2, 3 e 4 somados alcançou 42%, enquanto que no nível 1 o percentual foi de 77%. O mesmo ocorreu com os alunos do 5º ano que obtiveram um percentual de 62% de acerto nos três níveis e 90% no nível 1. Isso se deve ao fato de os itens do nível 1 exigirem a recuperação de informações literais, claramente expressas no texto, enquanto os demais itens exigem a realização de algum tipo de inferência. Isso mostra que realizar inferências é uma tarefa que oferece dificuldades para alunos nos anos de escolaridade investigados.

Ademais, os dados revelam qual tipo de inferência tende a ser mais difícil para os participantes. O tipo de inferência prevista pelo nível 2 (Q3 – Tabela 1) decorre de relações causais entre proposições do texto, enquanto o nível 3 (Q4 – Tabela 1) exige uma inferência que decorre de informações que são acrescentadas com base na relação entre os conhecimentos prévios do leitor e as proposições do texto. Desse modo, os resultados obtidos sugerem que inferências baseadas em informações intratextuais são mais facilmente realizadas do que as baseadas em informações extratextuais, tendo em vista que, nos dois grupos, o percentual de acerto no nível 2 foi maior, embora seja possível observar uma diminuição dessa diferença nos alunos com maior escolaridade (5º ano).

O nível 4 (Q5 – Tabela 1), por sua vez, exige a realização de uma inferência que contribui para estabelecer a coerência global do texto. Os dados da tabela 6 mostram que o desempenho dos participantes dos dois grupos é consideravelmente inferior aos demais níveis, com percentuais de acerto que não ultrapassam os 30%. Esse resultado indica que os alunos na faixa escolar investigada têm dificuldade em analisar aspectos macroestruturais do texto, sendo capazes de com-

preender informações locais, sem, contudo, relacioná-las globalmente. Dados de uma pesquisa realizada com alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental revelaram que, nesse nível de escolaridade, os alunos mostram-se mais hábeis em realizar inferências globais, sugerindo que essa habilidade evolui com a escolaridade (Baretta e Pereira, 2018).

Concluída a exposição dos dados coletados e os resultados obtidos, são apresentadas a seguir as conclusões do estudo.

Conclusões

O estudo aqui relatado, que surgiu da dificuldade em leitura evidenciada pelos estudantes brasileiros e da necessidade de compreender essa realidade, teve como propósito examinar a compreensão leitora de alunos brasileiros em suas relações com o nível de escolaridade, o tipo de tarefa, considerando os níveis literal e inferencial de cada questão.

Para tanto, se apoiou teoricamente na concepção de leitura como um processo cognitivo (Colomer & Camps, 2000), com movimentos ascendentes e descendentes em interação (Scliar-Cabral, 2008; Goodman, 1991; Smith, 2003), voltados para as diversas unidades linguísticas, especialmente a palavra e a sentença (Balass, Nelson e Perfetti, 2010), fundamentais para a chegada ao texto em seus gêneros e tipos (Adam, 2008; Bazerman, 2005). Teve também como suporte teórico, o entendimento de que a compreensão tem natureza inferencial (Kintsch, 1998; Marcuschi, 2008; Giasson, 2000; Spinillo, 2015), buscando elementos explícitos e implícitos (Poersch, 1991). Em relação à avaliação da compreensão leitora, fundamentou as definições em estudos específicos sobre esse tópico (Grolund, 1974; Tinkelman, 1967; Vianna, 1998).

Assim fundamentada, a pesquisa aqui relatada traz em seus resultados esses dados teóricos como alicerce dos dados empíricos coletados junto aos estudantes por meio de instrumentos de compreensão leitora em níveis literal e inferencial, assim como as informações oficiais a respeito das condições de leitura dos estudantes, como se pode ver ao longo deste texto e no que é exposto a seguir.

Comparando-se os desempenhos globais de cada grupo, evidencia-se uma diferença significativa em compreensão leitora na comparação dos alunos do 4º e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esses resultados podem estar relacionados às propriedades do processamento cognitivo desses sujeitos, considerando as exigências dos instrumentos elaborados e aplicados e as características do trabalho escolar desenvolvido. Possivelmente a escolaridade esteja a cooperar para uso de procedimentos cognitivos mais complexos, como os próprios dos níveis inferenciais, o que é desejável e esperado.

A análise da compreensão leitora tendo em vista o tipo de tarefa realizada mostra um desempenho semelhante entre os dois anos escolares. Em ambos, a tarefa Verdadeiro ou Falso apresenta as menores médias. A tarefa Questionário, por sua vez, as médias mais elevadas, enquanto a tarefa Múltipla Escolha apresenta médias intermediárias. Tais resultados indicam que, possivelmente, a tarefa Verdadeiro ou Falso, por causa da justificativa oferece a esses alunos dificuldades cognitivas ainda difíceis de alcançar, decorrentes ou de suas próprias condições evolutivas ou da natureza do trabalho de leitura realizado na escola. O Questionário, por sua vez, mais freqüente no cotidiano escolar e com possibilidades abertas de organização da resposta, pode facilitar os procedimentos cognitivos de alunos dessa faixa escolar.

Com relação ao nível inferencial das questões, os resultados mostram que as respostas corretas são mais frequentes nos alunos do 5º ano do que nos do 4º ano, em todos os níveis, sugerindo que o nível de escolaridade está associado à capacidade de realizar inferências. Além disso, é possível observar que, em ambos os grupos, as respostas corretas são mais frequentes nas questões do nível 1 que nas questões dos níveis 2, 3 e 4. Isso mostra que realizar inferências é uma tarefa que oferece dificuldades para alunos nos anos de escolaridade investigados. Os dados revelam, ainda, que as que exigem inferências baseadas em informações intratextuais são mais facilmente respondidas do que as que exigem inferências baseadas em informações extratextuais. Esse comportamento é observado nos dois grupos participantes, embora sendo verificado que essa diferença é menor entre os alunos com maior escolaridade. Por fim observa-se também que os alunos de ambos os grupos demonstram dificuldades em analisar aspectos macroestruturais do texto, uma vez que apresentam os percentuais de acerto mais baixos nas questões que exigem a realização de uma inferência global. Dada a natureza inferencial da compreensão leitora, conforme as referências teóricas utilizadas, as dificuldades dos alunos no processamento das informações implícitas em cotejo com as armazenadas na memória podem estar obstaculizando o processamento das diversas unidades linguísticas e a chegada à compreensão textual.

No que se refere a implicações pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da compreensão leitora, é possível pensar-se em situações didáticas que levem os alunos a analisar os diferentes tipos de inferências, refletindo sobre as diferentes informações (intratextuais, extratextuais e globais) envolvidas nesse processo. Além disso, como mencionado anteriormente, os dados acerca do desempenho em compreensão leitora com base no tipo de tarefa sugerem que, nesse nível de escolaridade, é mais produtivo que o professor utilize tarefas com itens abertos em lugar de tarefas de múltipla escolha, cujas alternativas mostraram-se como um fator complicador para sua resolução.

Futuramente, esses dados serão apresentados e examinados com alunos de outros níveis de escolaridade (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio) a fim de estabelecer um panorama mais completo do desempenho em compreensão leitora de alunos brasileiros da Educação Básica.

Agradecimentos

As autoras agradecem as contribuições das doutorandas Caroline Bernardes Borges (bolsista CNPq), Gabrielle Perotto (bolsista CAPES) e Giselle Liana Fetter (bolsista CAPES) e das bolsistas de Iniciação Científica Ágata Marmitt (FAPERGS) e Dhaiele Santana Schmidt (BPA/PU-CRS).

Referências bibliográficas

Adam, J. M. (2008). *A Linguística: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo, SP: Cortez.

Balass, M., Nelson, J. R., & Perfetti, C. A. (2010). Word learning: An ERP investigation of word experience effects on recognition and word processing. *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 126-140.

Bazerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, SP: Cortez.

Baretta, D. & Pereira, V.W. (2018). Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. *Signo*, 43(77), 53-61.

Cadime, I., Santos, S., Leal, T., Viana, F. L., Rodrigues, B., Cosme, M. do C., & Ribeiro, I. (2017). Compreensão de textos: Diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, 35(XXXV), 351-366.

Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Costa, J. C. da, & Pereira, V. W. (2009). *Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.

Dascal, M. (1981). Strategies of understanding, In H. Parrett & J. Bouveresse (Eds.), *Meaning and understanding* (pp. 327-352). Berlim, Nova

lorque: W. de Gruyter.

DeLong, K.A., Troyer, M., & Kutas, M. (2014). Pre-processing in sentence comprehension: Sensitivity to likely upcoming meaning and structure. *Language and Linguistic Compass*, 8, 631-645.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*, Lisboa, ASA.

Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 26(04), 09-43.

Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

Kintsch, W. (1998). *A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Gronlund, N.E. (1974). *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo, SP: EPU.

Kato, M. (2007). *O aprendizado da leitura*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Koch, I. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo, SP: Contexto.

Leffa, V. (1996). *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra-Luzzato.

Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.

Pereira, V.W. (2008). Compreensão leitora em alunos do Ensino Médio. *ReVEL*, 6(11), 1-15.

Pereira, V.W. (2009). Estratégias de leitura de e-book. *Signo*, 34(56), 80-89.

Pereira, V.W. (2018). Um estudo comparativo sobre o desempenho em compreensão leitora de alunos da educação básica. *Relatório de pesquisa*, FAPERGS, 34 p.

Poersch, J.M. (1991). Por um nível metaplcito na construção do sen-

tido textual. *Letras de Hoje*, 26(4), 127-143.

Scliar-Cabral, L. (2008). Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line*, 12(2), 24-33.

Scliar-Cabral, L. (2009). Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências, In V. W. Pereira & J. C. Costa (Orgs.), *Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares* (pp. 49-60). Porto Alegre, RS: EDI-PUCRS.

Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Spinillo, A.G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: Considerações teóricas e aplicadas, In M. P. Mota & A. G. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos* (pp.171-198). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A.G. & Almeida, D.D. (2015). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: Há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115-132.

Tinkelman, S.N. (1967). *Melhorando os testes na sala de aula: Um manual de procedimento na elaboração de testes para os professores*. Rio de Janeiro, RJ: USAID.

Vianna, H. M. (1982). *Testes em Educação*. São Paulo, SP: IBRASA.

Vidal-Abarca, E., & Rico, G.M. (2003). Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta, In: Teberosky, A. (Org.). *Compreensão da leitura: A língua como procedimento* (pp. 139-153). Porto Alegre, RS: Artmed.

Anexo

Prova falsa

Stanislaw Ponte Preta

Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula – ele me conta. Trouxe o cachorro de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter um animalzinho em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

– Mas o cachorro era um chato – desabafou. Desses cachorrinhos

de raça, cheio de nhémnhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim era realmente um chato. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

– Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas, quando eu entrava em casa, vinha logo com aquele latido fininho e antipático de cachorro de gente rica.

Ainda por cima era puxa-saco. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava de modo ameaçador, mas, quando a patroa estava perto, abanava o rabinho, fingendo-se amigo dele.

– Quando eu reclamava, dizendo que o cachorro era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingido e eu é que insistia em implicar com o “pobrezinho”.

Num rápido balanço era capaz de assinalar: o cachorro comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó, rasgou diversos livros. A vida na casa estava ficando insuportável. Estava vendo a hora em que se divorciava por causa daquele bicho cretino. Tentou mandá-lo embora umas vinte vezes e era uma choradeira das crianças e da mulher.

Só venceu a guerra com o cachorro graças à má educação do adversário. O cãozinho começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes repreendido, continuou com o feio comportamento. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes nos brinquedos da caçula. Tudo culminou com o pipi que fez no vestido novo da mulher.

– Depois disso mandaram o cachorro embora? – perguntei.

– Sim, mandaram. Mas fi questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Está levando um vidão na nova residência. Mas fi questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Está levando um vidão na nova residência.

– Ué... mas você não o detestava? Como arranjou essa moleza pra ele?

– Problema de consciência – explicou – O pipi não era dele.

E suspirou cheio de remorso.

Adaptado de: O melhor de Stanislaw Ponte Preta. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011, p. 186- 188.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE – BA

Guedes, Marilde

Universidade do Estado da Bahia/BR
Instituto de Educação de Lisboa/PT
marildequeiroz@outlook.com

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, coordenada pelos Grupos de Pesquisa Estudos em Educação do Campo e Formação de Professores e Currículo, com objetivo de discutir práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, na perspectiva de contribuir com a melhoria dessa modalidade de educação no Território Bacia do Rio Grande, Bahia/Brasil. O Território é composto por quatorze municípios, contudo, em 2017 e 2018, a pesquisa centrou-se no município de São Desidério, por ser o que tem a maior área rural e o maior número de escolas no campo. De entre os problemas enfrentados pela educação no Território, destaca-se a repetição das práticas urbanas nos espaços rurais, o que resulta na ausência de um fortalecimento da identidade e cultura dos povos camponeses. A transmissão de conhecimentos desarticulados e sem significado para os estudantes que frequentam essas escolas faz-nos levantar a hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos. Neste recorte, focamos as práticas em leitura e escrita, sobre as quais os achados revelam muitas fragilidades. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa (Lüdke & André, 1986) e, nessa primeira etapa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: roteiro de observação e entrevista semiestruturada, realizada com professores, diretores e coordenadores pedagógicos. A sistematização dos dados foi feita por categorias, definidas a posteriori. Para análise utilizamos a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1995). Durante a observação, foram realizados os registros em diário de bordo. Os dados preliminares apontam para a necessidade da construção de uma proposta de trabalho em que a literacia promova o

fortalecimento da identidade cultural do campo, tanto para os estudantes quanto para os professores, uma vez que se observou acentuada negação de identidade por parte dos próprios professores, com relação à cultura campestre, sinalizando para a formação continuada dos professores, objetivo previsto no projeto de pesquisa.

Este trabalho é parte de uma investigação em andamento, intitulada “Tecendo Saberes: a relação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus de Barreiras e as práticas de educação do campo no Território da Bacia do Rio Grande-Bahia/Brasil, coordenada pelos Grupos de Pesquisa: Formação de Professores e Currículo – FORPEC (CNPq) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo – GE-PEC (CNPq), que tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas do campo, na perspectiva de contribuir com a melhoria dessa modalidade de educação no Território.

Para contextualizar o leitor, faz-se necessário esclarecer que a concepção de Território se vincula ao sentimento de pertencimento, de empoderamento das relações econômicas, sociais, culturais, políticas, institucionais e ambientais. Nesta vertente, os atores sociais que vivem no território têm papel preponderante na sua organização. O Território Bacia do Rio Grande é composto por quatorze municípios¹.

A Bahia tem conseguido, apesar das dificuldades operacionais, implementar as políticas de desenvolvimento territorial. Uma medida governamental muito salutar foi, a partir de 2007, a reorganização do Estado com base na proposta de territorialização. Essa mudança tem trazido ganhos importantíssimos para as cidades, principalmente para as que estão localizadas nas regiões mais distantes da capital. A divisão do Estado em vinte e seis (26) territórios e a tentativa de operacionalizar as políticas a partir deles têm sido um dos grandes avanços, pois o desenvolvimento sócio-econômico-cultural passa a ser pensado em outra dimensão. De igual importância é o grau de empoderamento dos atores sociais, que estão presentes em cada território.

No tocante à relação da UNEB com o Território, enfatizamos o papel que a Universidade, instituição social (Chauí, 2003), assume na promoção e fomento das políticas educacionais. Para Souza Filho (2006), a universidade tem a tarefa de ajudar na resolução dos principais problemas da sociedade, dentre esses está incluída a educação, desafio presente no Território. Em suas palavras:

[...] uma universidade deve-se perguntar sobre os problemas importantes das localidades em que se encontram instaladas: nas diversas áreas (educação, saúde, violência, direitos humanos, meio ambiente etc.), quais são os principais problemas? Que contribuições a universidade pode oferecer à sociedade para o enfrentamento desses problemas? Que sugestões podem apresentar à sociedade, aos poderes públicos? Que diálogo pode sustentar com os diversos segmentos sociais, discutindo questões relevantes para a população local? (Souza Filho, 2006, p. 180).

¹ O Território da Bacia do Rio Grande é formado pelos municípios de Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luis Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley. Destes, Barreiras, Formosa, Luis Eduardo e São Desidério são considerados impulsionadores do agronegócio.

A UNEB participa do Colegiado Territorial, uma possibilidade concreta da instituição estar em sintonia com os problemas territoriais e responder coletivamente às demandas oriundas das especificidades locais e regionais, assumindo as tarefas investigativa e propositiva. Como produtora de ciência e tecnologia, a universidade contribui para o desenvolvimento de políticas públicas e, na singularidade dessa análise, a constituição de práticas pedagógicas para a Educação do Campo.

A título de informação, dentre os objetivos específicos desse grande projeto de investigação em curso, destacamos (i) refletir acerca das práticas desenvolvidas para melhorar a aprendizagem dos educandos do campo; (ii) promover um debate entre acadêmicos, professores, secretários de educação e movimentos sociais sobre a educação que está sendo oferecida aos povos do campo, no Território; (iii) realizar encontros para a formação contínua de educadores do/no campo; (iv); elaborar, com os professores, materiais de apoio didático para uso nos componentes curriculares; (v) construir ações interdisciplinares nas várias modalidades de ensino (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Básica) direcionadas à Educação do Campo; (vi) estimular os discentes das quatro licenciaturas do Campus de Barreiras (Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem ações de pesquisa, ensino e extensão nas escolas do campo; (vii) incentivar a prática de estágio supervisionado das licenciaturas, nessas escolas; (viii) fomentar a criação do Fórum Permanente de Educação do Campo; (ix) apoiar as ações de fortalecimento da Educação do Campo desenvolvidas pelo poder público, movimento social e Escolas Famílias Agrícolas.

É importante ressaltar que a investigação como um todo foi contemplada com recursos financeiros pelo Edital 05/2017, do Programa de Apoio a Projetos de Extensão (PROAPEX), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia. O município atendido em 2017 e 2018 é São Desidério, foco deste trabalho, por ser o que tem a maior área rural e o maior número de escolas situadas no campo.

Contextualizando o Trabalho

Dentre os vários problemas enfrentados pela educação no Território, destacamos a repetição das práticas pedagógicas urbanas nos espaços rurais, o que tem resultado na ausência de um fortalecimento da identidade e cultura dos povos camponeses. A transmissão de conhecimentos desarticulados e sem significado para os estudantes que frequentam as escolas do campo nos fez levantar a hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos.

Em seus escritos, Caldart (2004) tem destacado os diversos proble-

mas da educação do campo e pontua, dentre eles, a falta de políticas públicas específicas; projeto educativo próprio para seus sujeitos, com vistas a garantir sua identidade cultural; e baixa qualidade da educação destinada à população trabalhadora do campo. Com isso, levanta um pertinente questionamento: o que se impõe na contemporaneidade como desafio a esse tipo de educação e dos sujeitos que dela participa? Responde Caldart (p. 11), “o desafio das práxis”. Teoricamente, “é o de construir o paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo”. Ou seja, “abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática (...) orientar e projetar outras práticas e políticas de educação”.

Santos & Almeida (2007) ressaltam a importância de a escola do campo ter sua identidade, seu projeto interligado aos povos do campo, através de um currículo que seja significativo. Para Caldart (2011), a escola do campo tem que ser um lugar onde crianças e jovens possam sentir orgulho desta origem.

Como já referimos, a primeira fase da pesquisa está centrada no município de São Desidério, que tem uma área geográfica total de 14.820 km, população de 33.661 habitantes e 32 escolas no campo. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, visitamos todas elas, entre os meses de julho e outubro de 2017, fazendo o mapeamento em todas as localidades pertencentes ao município.

Percurso Metodológico

A primeira fase da pesquisa está centrada no município de São Desidério, que tem uma área geográfica total de 14.820 km, população de 33.661 habitantes e 32 escolas no campo. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, visitamos todas elas, entre os meses de julho a outubro de 2017, fazendo o mapeamento em todas as localidades pertencentes ao município, reunindo com os professores e o grupo gestor.

Teoricamente, o conhecimento produzido pelas pesquisas faz parte de uma conjuntura histórico-social específica que compreende uma diversidade de questões a serem analisadas. Sendo assim, cabe aos pesquisadores “fazer escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno” (Gatti 2002, p. 13). E, ao fazermos a escolha pelo caminho metodológico, definimos o estudo como sendo de natureza quali-quantitativa, do tipo pesquisa com intervenção. Consideramos qualitativo por compreender a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes às suas ações, em uma realidade socialmente construída. O quantitativo, em decorrência do mapeamento do número de escolas, estudantes, professores e gestores que estão atuando na educação do campo, no município ló-

cus da pesquisa. As intervenções, nesta primeira etapa da investigação, ocorreram nos momentos de reuniões com o grupo gestor e os professores, para discussão sobre currículo e as Orientações Curriculares para as escolas do campo.

Nessa primeira etapa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (i) o roteiro de observação voltado para os aspectos de infraestrutura das escolas, levantamento do número de alunos, professores e grupo gestor (diretor e coordenadores pedagógicos), calendário escolar, proposta pedagógica e materiais didáticos, com a observância se estavam voltados para a realidade da escola do campo; (ii) e a entrevista semiestruturada, realizada com 10 professores, 02 diretores e 03 coordenadores pedagógicos. Durante a observação foram feitos registros em um diário de bordo, sobre os itens supracitados. Coube a nós pesquisadores a imersão nessa realidade de forma participativa, de forma a apreendê-la e compreendê-la com mais profundidade.

Mesmo com características primordialmente qualitativas, a pesquisa realizada não deixa de ser, também, quantitativa, no momento em que prevê um percurso de coleta e análise de dados em longo prazo. Os dados, inicialmente levantados, foram analisados a partir de vários ângulos, o que, para Minayo e Minayo-Goméz (2003), permite uma discussão interativa e intersubjetiva no processo de análise. Assim, tomamos como referência a análise de conteúdos (Bardin, 1995) e o referencial teórico que subsidia esse estudo: as produções sobre a educação do campo no Brasil. Como a pesquisa tem uma temporalidade longitudinal, face ao número de escolas mapeadas, 36 no total, certamente, outras técnicas e instrumentos poderão vir a ser utilizados.

Os achados da investigação foram organizados em 04 (quatro) categorias definidas a posteriori, sistematizado nos quadros I e II. O primeiro quadro, com síntese das respostas dos professores, o segundo, com síntese das respostas do grupo gestor (diretores, identificados com a letra D e os coordenadores pedagógicos com as letras CP).

Educação do/no Campo: incursão teórica

É pertinente se registrar, antes de tratarmos desse tópico, que no Brasil o processo de democratização das oportunidades educacionais, em sua dimensão política, praticamente está consolidado no que concerne ao acesso à escola, mesmo para os que moram no campo. Todavia, não se pode afirmar o mesmo para a qualidade que é oferecida, como garantia de os escolarizados poderem usufruir dos bens culturais, dentre eles a leitura e a escrita, instrumentos indispensáveis ao exercício consciente da cidadania e da autonomia.

Iniciamos a incursão teórica sobre o tópico com uma citação de Cal-

dart (2004)), para explicá-lo com maior clareza. Em suas palavras: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 17).

Historicamente, a educação realizada nos espaços rurais foi relegada ao esquecimento. Seu surgimento está associado à iniciativa de latifundiários, que visavam preparar mão de obra para atender às exigências de mecanização que começava a assolar os espaços rurais. Assim, a criação de escolas associava-se ao processo de capacitação para o trabalho. Entretanto, essa educação era realizada no campo, ou seja, no perímetro onde residiam, mas não era do campo, pois não trabalhava com conteúdos que pudessem ajudar esse homem a permanecer no campo, com qualidade de vida, evitando o seu deslocamento em busca de melhores condições.

Conscientes de que não bastava “saber assinar o próprio nome”, os Movimentos Sociais passaram a pressionar o Estado pelo direito de uma educação que levasse em conta a identidade e a história do homem do campo. A Constituição Federal de 1988 faz uma breve menção a esse tipo de educação, contudo, é com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/1996 que essa modalidade de educação é tratada com mais especificidade

Prescreve a Lei em seu Art. 28 “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente”. As adaptações/adequações compreendem os conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar (incluindo o calendário), voltados às necessidades e interesses dos educandos e à natureza do trabalho do campo (Art. 28, incisos I, II e III). Essas mesmas orientações foram mantidas no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014, nas Metas 2 e 3 e Estratégias 2.7; 2.10; e 3.7.

De igual importância para a Educação do Campo foi a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo Ministro da Educação em 12/02/2002. Em seu Art. 2º Parágrafo único, concebe a identidade dessa modalidade de ensino.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A aprovação das diretrizes tem um significado especial para as organizações e movimentos sociais do campo, pois tem contribuído para o processo de elaboração, debate e discussão de diferentes instituições que atuam no campo (Araújo (2012). Outra conquista importante desse movimento é que, pela primeira vez na história da educação brasileira, são elaboradas políticas específicas para a educação básica no campo, resgatando uma dívida histórica para com este setor (Silva, 2003).

Reconhecemos a importância desses normativos pois eles asseguram legalmente um direito público subjetivo, determinam que ocorram as adaptações necessárias à educação para atender às peculiaridades das populações do campo, garantem a flexibilização dos conteúdos, da organização da escola em vários aspectos; uma escola que respeite os ritmos e os tempos do meio rural. No entanto, constata-se que, no tocante aos conteúdos curriculares para a educação básica no campo, mantém-se ainda um ensino com as mesmas características das escolas urbanas. Um currículo que privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente – etnocêntrico. “É como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores” (Silva, 2003, pp. 161-162).

Comungamos com o pensamento de Souza (2008), quanto à concepção de educação que defende para o campo, em que este é compreendido como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade; um lugar de construção de novas possibilidades de produção social e de desenvolvimento sustentável. Em face dessa realidade, podemos destacar o fator do êxodo rural, em que muitas famílias deixam o campo, a maioria delas vindo a se estabelecer nas periferias das cidades, na perspectiva de encontrar uma escola que, efetivamente, assegure oportunidade de futuro e emprego assalariado para os filhos (Araújo, 2012).

Em situação não menos preocupante, encontram-se as famílias que permanecem no meio rural e enviam seus filhos para as escolas ali localizadas, que não veem no ensino ofertado conhecimentos que os capacitem para lidar com o mundo das novas tecnologias da informação e da comunicação para os futuros jovens, entre outros conhecimentos construídos historicamente, muito menos de conhecimentos para permanecerem na terra (Ribeiro, 2000).

As escolas localizadas no meio rural em consonância com as políticas públicas de educação, tanto em nível municipal, estadual como nacional, têm-se “[...] restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilitam os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos” (Ribeiro, 2000, p. 2).

A defesa de uma educação do campo, que reafirme este lugar co-

mo *locus* legítimo de produção da existência humana, é histórica, daí, “a necessidade de uma Política de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção de existência humana e não só da produção agrícola” (Molina e Jesus 2004, p. 7). Esclarecem as autoras que as formas tradicionais de políticas públicas de educação rural contribuíram para desqualificar a existência do campo e dos seus sujeitos. Assim como, “[...] é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários”. Que essa política educacional compreenda que “este território é um campo específico e diverso, que possui singularidades na sua organização por meio do trabalho familiar” (Fernandes, 2006, p. 30). Por isso a nossa hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos de São Desidério.

Em se tratando da literacia, esta fica restrita aos livros didáticos fornecidos pelo poder público, quando chegam às escolas, só retratando a cultura urbana, uma verdadeira negação da cultura dos educandos do campo, que têm sua identidade refutada pela própria instituição escolar. Na nossa compreensão, a leitura e a escrita devem valorizar a cultura dos educandos, fortalecer a sua identidade e instrumentalizá-los para lerem e escreverem os processos produtivos e culturais do/no campo, com vistas à formação humana, e que sejam capazes de interferir na sociedade.

Dessa forma, as práticas de leitura e de escrita, tão importantes para o exercício consciente da cidadania, devem estar sintonizadas com a dinâmica social do campo, o que implica em um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser desenvolvida nas escolas do campo. Afinal a cultura é matriz de formação humana. Então, não podemos negar a cultura camponesa.

Para esclarecer o nosso entendimento a respeito da cultura, trouxemos as contribuições de alguns teóricos, considerando ser a cultura uma categoria importante para se pensar as práticas pedagógicas da educação do campo, na perspectiva de assegurar aos educandos o respeito e valorização das suas culturas e fortalecimento das identidades.

Assim, como pontuam as palavras de Geertz (1978, p. 33), com as quais comungamos, “a cultura (...) não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade”. E reforça sua tese afirmando “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”.

Na perspectiva da cultura como manifestação histórica, Pinto (1969) concebe a cultura como uma criação humana e destaca que a relevância maior desse entendimento é “compreender-se que a cultura é

uma manifestação histórica do processo de hominização e por isso se desenvolve coetânea com este último, até os graus superiores, em que o caráter de 'humano' se apresenta como um conteúdo de valor ético" (p.123).

Como práticas de significação, Hall (1997, p. 16), concebe a cultura como um conjunto de sistemas ou códigos de significação que conferem sentido às nossas vidas, à nossa história, às nossas lutas, às nossas ações, afinal a todas as nossas práticas. O autor complementa que esses sistemas corroboram para afirmar que "toda ação social é 'cultural', porque todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação".

Contrário aos padrões oficiais de cultura, Freire (1987, p. 69) defendia a ideia de que "o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros".

Quanto à baixa qualidade nas literacias, pode-se perceber nos resultados dos estudantes que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, entre 2000 e 2015. Na edição de 2015, dos 72 países que participaram do Exame, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o Brasil ficou na 59.^a em Leitura, 63.^a em Ciências e 66.^a na Matemática. A amostra contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, que representam uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos. O gráfico, abaixo, mostra a evolução dos estudantes brasileiros, no PISA, especificamente, na leitura.



Esta performance com o texto, mudou-se, porque a leitura e a es-

crita se transformaram em instrumentos frágeis, pouco valorizados e praticados pela escola, quando deveriam ser força impulsionadora do conhecimento para a prática da cidadania? Recorremos a Silva (2003) para clarificar a questão, que assim se manifesta:

o ato de ler, se criticamente feito por grandes parcelas da população, significa mais poder aos cidadãos: maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões (até mesmo decisão na hora de votar nas eleições), competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade etc. (Silva, 2003, p. 14).

É consenso que a leitura e a escrita são fundamentais no acesso aos saberes e “as competências de literacia perpassam todos os domínios escolares, sendo meios de aprendizagem, em, praticamente, todas as disciplinas” (Sousa, 2015, p. 46). Portanto, são responsabilidade de todos os professores, em qualquer área do conhecimento, em qualquer nível e/ou modalidade de ensino. Para tanto, como enfatiza Silva (2003), é necessária uma nova pedagogia, uma nova proposta pedagógica coerente e consistente entre fins e meios, teoria e prática, discurso e ação.

Destacamos com Soares (1986) que a linguagem desempenha papel fundamental, pois todo o processo educativo se desenvolve através da linguagem. A autora aponta a importância da compreensão das relações entre linguagem, escola e sociedade para a fundamentação de uma prática de ensino da língua materna, realmente competente e compromissada com a transformação social. O pensamento da autora vai ao encontro do que se espera com a leitura e a escrita nas escolas do campo.

Não poderíamos deixar de registrar a contribuição de Freire (1981), ao falar da relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto. E enfatiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura do seu mundo foi fundante para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever, de reescrevê-lo e transformá-lo. Um exercício consciente de cidadania. Freire também fala que negar o direito do educando à linguagem culta, reconhecida socialmente, também é uma forma de marginalizá-lo. Então, é dever da escola garantir a todos o acesso a essa linguagem, como forma de empoderamento e condições de comunicação em diferentes contextos.

A teoria curricular já mostrou que o currículo está baseado na cultura dominante e se materializa na linguagem, através do código cultural. Para as crianças pertencentes à classe dominante, a decodificação e compreensão desse código é algo natural, uma vez que suas vivências familiares oportunizam o contato direto com esse código. Enquanto para as crianças das camadas populares, do meio rural, ele é abstrato, estranho, indecifrável. Não faz parte do *habitus* familiar.

Nessa perspectiva, a educação e o currículo, valorizando o capital cultural da classe dominante, asseguram o sucesso das crianças a ela pertencentes e naturalizam o fracasso das crianças das classes populares, que têm seu capital cultural nativo desvalorizado. Assim, “completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social” (Silva, 1999, p. 35).

Reportando-nos ao pensamento de Bourdieu (2007) sobre a teoria do *habitus*, podemos inferir que a cultura dominante introjetada no currículo como capital cultural, reifica o *habitus* dos estudantes dessa classe, vez que essa cultura é comum a eles; seus estilos de vida são próprios dessa cultura.

Além disso, as práticas escolares são calcadas nos *habitus* da classe dominante, que se distinguem dos *habitus* das classes populares pelo capital cultural, social e econômico que detêm. Em oposição, as classes populares se distinguem por carência desse capital. É ilustrativa a linguagem usada na escola, própria da norma culta padrão, que tem sido um dos fatores responsáveis pela exclusão dos alunos das classes populares. E a exclusão acontece de duas formas. Primeiro, pela padronização cultural, que não respeita outras variantes linguísticas; segundo, pela segregação à aquisição da variante de prestígio social.

São várias as situações em que os alunos chegam à escola falando a variante do seu contexto cultural, fruto de suas peculiaridades linguístico-culturais. É de responsabilidade da escola respeitá-los e valorizá-los, tendo esses estudantes o direito inalienável de aprenderem as variantes de prestígios dessas expressões. Se a escola nega esse conhecimento, é como se fechasse as portas para a ascensão social desses educandos. (Bertoni-Ricardo, 2004).

Por analogia à teoria de Bourdieu (2007), a aquisição da variante linguística, socialmente valorizada, é uma necessidade; é de uso funcionalista para as camadas populares. Usando-a com competência terão mais chances de sucesso, e o currículo escolar e as práticas pedagógicas poderão contribuir. Ter competência linguística é uma forma de distinção, bourdianamente falando, e de poder. O conhecimento científico é um *habitus* que gera distinção entre as diferentes classes sociais. Para a burguesia, ele é a confirmação da sua cultura, enquanto para as classes populares significa a possibilidade de ascensão social.

As Práticas de Leitura e Escrita: o que revelam os dados

Nossas primeiras sinalizações, a partir dos dados, revelam a necessidade da construção de um projeto de educação do campo no muni-

cíprio *locus* da investigação. Das trinta e duas escolas que compõem o trabalho de investigação, em dez delas foi evidente a inexistência de um trabalho de fortalecimento da identidade cultural do campo. Em quatro dessas instituições, observou-se acentuada negação de identidade por parte dos próprios professores, em se tratando da cultura campestre. Em outras seis escolas pontuaram que os livros didáticos utilizados são muito resumidos e não retratam a realidade do contexto rural. Em cinco escolas foi ressaltado que há um fluxo de abandono temporário, pois muitos alunos vão trabalhar em fazendas da região, em épocas de plantio e colheita.

Foram registrados relatos de extrema pobreza, causa também apontada para essa evasão, pois muitos vão em busca de trabalho. Também foi constatado que não há nenhuma ação de adequação do calendário escolar, em decorrência dessa realidade, apesar de haver o amparo legal para adequá-lo. Em sete instituições os entrevistados relataram que os anos finais do ensino fundamental são considerados desinteressantes pelos alunos. Essas instituições registram alto índice de reprovação e evasão.

A restrição da literacia, somente aos livros didáticos fornecidos pelo poder público municipal, é uma segregação ao acesso a outros materiais de leitura, um desrespeito para com a cultura dos estudantes campestres, vez que os livros que são distribuídos retratam de forma exclusiva a cultura urbana. Reiteramos que, a leitura e a escrita devem valorizar a cultura dos educandos, fortalecer a sua identidade e instrumentalizá-los para lerem e escreverem os processos produtivos e culturais do/no campo. Assim, apresentamos no quadro-síntese I, as categorias estabelecidas e algumas falas dos professores

Formação de Identidade do/no Campo	Proposta Pedagógica das Escolas	Formação dos Professores	Dificuldades para trabalhar com a Educação do/no Campo
“Mesmo as escolas se identificando como escola do campo não trabalham uma proposta específica para o Campo” “O material utilizado nessa modalidade de educação não é adequado, por não retratar, de fato, o cotidiano das pessoas e, quando fazem, é de forma generalizada e enxuta”. “As escolas não dispõem de uma proposta de agricultura familiar para a comunidade, que fortalecesse a identidade dessa, enquanto pertencentes ao campo”. “É necessário um olhar mais cuidadoso das políticas públicas acerca do homem do campo, para este estabelecer vínculo maior com sua identidade”.	“O Projeto Pedagógico dessas escolas está desatualizado, há quatro anos” aguarda reformulação”. “Os professores não participaram da elaboração da proposta pedagógica”. “Temos dificuldade de produzir o planejamento para que possa ser adequado à escola”. “A falta de planejamento dificulta o processo de ensino aprendizagem dos alunos”	“A maioria dos professores tem formação de nível superior, mas há necessidade de formação contínua”. “É urgente uma formação específica para os profissionais das séries iniciais, no intuito de corrigir problemas relacionados a leitura e a escrita, pois os alunos chegam muitas vezes ao terceiro ano sem assinar o próprio nome, evidenciando a defasagem do processo de ensino”. “Mesmo com formação superior temos dificuldades pra trabalhar com essa modalidade de ensino”. “Importante políticas de formação continuada para os professores do Campo”.	“Algumas dessas escolas têm alunos especiais e a angústia dos professores são falta de profissionais intérpretes, e formação específica para contribuir melhor na passagem de conhecimento para os mesmos”. “Faltam profissionais específicos, que atendam os alunos especiais e formação adequada para o professor saber melhor ensinar esses alunos”. “Rotatividade dos estudantes no período da colheita. Necessidade de adaptar o calendário para evitar abandono, e reprovação”. “Falta de biblioteca nas escolas. Nós profissionais recorremos ao cantinho da leitura e cantinho da matemática para superar a ausência desse espaço”. “Outra dificuldade é o longo percurso da escola a casa dos alunos, que chegam a ser 150 Km, muitos chegam atrasados nas aulas”.

Quadro I. Categorias e síntese das falas dos professores.

Quadro II. Categorias e síntese das falas dos Gestores (diretor (D) e Coordenador Pedagógico (CP)).

Formação de Identidade do/no Campo	Proposta Pedagógica das Escolas	Formação dos Professores	Dificuldades para trabalhar com a Educação do/no Campo
“É urgente a criação de políticas públicas voltadas para as escolas do Campo” (CP). “Os próprios professores não se identificam como pertencentes ao Campo, como os alunos vão se identificar (CP). “Não há atrativos no Campo, para os jovens quererem permanecer por aqui” (D). “Faltam políticas públicas para fixação dos jovens no Campo” (D).	“Praticamente, a mesma que é trabalhada na escola da cidade” (CP). “Não há uma proposta preparada especificamente para essa realidade” (CP). “A proposta não retrata a realidade do campo, além dos conteúdos serem muito resumidos. Junto com essa problemática, o não acesso as redes sociais que dificulta o trabalho de ensino” (CP). “Os alunos querem trabalhar com as tecnologias, as escolas não têm” (D). “Os professores procuram adaptar a proposta da escola urbana com a realidade do Campo” (D).“	“Quase todos os professores tem nível superior, mas, muitos feitos à distância, precisam de formação contínua” (CP). “Os professores precisam de formação voltada para as práticas pedagógicas da educação do Campo” (CP); “Sem uma boa formação voltada para o Campo, os professores repetem o que se faz na escola da cidade” (D); “A formação do educador é algo imprescindível para a qualidade da educação nesse caso o currículo voltado para demanda do campo” (D).	“Algumas dessas escolas têm alunos especiais e a angústia dos professores são falta de profissionais intérpretes e formação específica para contribuir melhor na passagem de conhecimento dos mesmos” (CP). “Nas escolas não têm profissionais nem salas de atendimento especial para as crianças que precisam” (CP). “Faltam especialistas para trabalhar com os alunos especiais” (D). “Rotatividade dos estudantes no período da colheita. “Falta de um calendário diferenciado” (CP), “Há muita evasão, repetência e reprovação por falta de um calendário voltado para as especificidades das escolas do Campo” (D).

Considerações Finais

Esses primeiros dados dão a dimensão do trabalho, das políticas e das práticas que precisam ser implementadas na educação do/no campo, como direito constitucional e inalienável dos povos campestres, pelo qual vêm lutando há muitas décadas. Apesar de já existir um aparato jurídico assegurando uma educação que respeite as suas realidades culturais, o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade e multiculturalidade do campo, em todas as suas dimensões, parece que a prática as tem negado.

No tocante as práticas de leitura e escrita, na realidade investigada, é urgente que se elabore, juntamente com os professores, uma proposta pedagógica de trabalho com essas componentes, considerando a importância das mesmas para instrumentalizar os educandos no desenvolvimento de sua literacia, sem negar suas variantes linguísticas nem o domínio da variante da norma culta, socialmente mais valorizada,

garantido seu empoderamento e distribuição justa dos bens culturais, pois a língua é um bem cultural dos mais importantes (Bertoni-Ricardo, 2007).

A falta de biblioteca e dos recursos tecnológicos, apontados pelos professores e gestores são, de fato, dificultadores para o trabalho com a literacia, porém, não impeditivos de se desenvolver as práticas leitoras e de escrita. Contudo, é necessário que os professores sejam orientados na realização dessas.

Inferimos que o fato de os próprios docentes não se identificarem com a cultura do campo faz com que não consigam desenvolver nos estudantes a relação de identidade e pertencimento com o campo, fazendo-se urgente um projeto de formação contínua para esses profissionais de modo que passem a compreender a importância do fortalecimento da identidade camponesa nas ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

A necessidade de formação contínua foi patente tanto nas falas dos professores quanto dos gestores, pois, apesar de a maioria dos professores ser licenciada, não há uma política de continuidade da formação, por parte do município. Reiteramos que o Projeto maior dessa investigação prevê, em um de seus objetivos, a formação contínua dos professores em uma parceria universidade e município.

Em se tratando da gestão escolar, é importante que invistam na ampliação de atividades que envolvam a comunidade, no estabelecimento de parcerias para fortalecer as ações desenvolvidas na escola, e também na organização do calendário escolar, como orienta a LDB/1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, para atender às demandas reais das comunidades rurais.

Referências

Araújo, S. R. M. (2012). *Formação de educadores do campo: Um estudo sobre a experiência de formação para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bertoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp.

Brasil, *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.2.camara.leg.br>. Acesso em 01/02/2017.

Brasil, *Lei 9.394*, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil, *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. (pp. 11-31). In: *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 11-31). Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R. & Caldart, R. S. (2006). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: Texto preparatório. In M. A. Gonzalez, R. S. Caldart & M.C. Molina (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Gatti, B. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora.

Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. (1978). São Paulo: LTC.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções do nosso tempo. In *Educação e Realidade*: Porto Alegre, UFRGS, n. 2. p. 15-46. jul./dez.

Molina, M. C. & JESUS, S. M. S. A. (2004). (Orgs.). *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Minayo, M.C.S.; Minayo-Gómez, C. (2003). Díficeis e possíveis rela-

ções entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In P. Goldenberg, R. M. G. Marsiglia & M. H. A. Gomes, *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde* (pp. 117-142). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Pinto, Á. V. (1969). *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, M. (2000). *Educação básica no campo: Um desafio aos trabalhadores*. Belo Horizonte: FAE/UFMG.

Santos, A. V. & Almeida, L. S. C. (2007). Perspectivas Curriculares para a educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In E. Ghedin & H. S. Borges, *Educação do campo – A epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus: UEA, Edições.

Silva, E. T. (2003). *Conferências sobre leitura: Trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, L. H. (2003). *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (1986). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Editora Media XXI. Coleção: Estudos e reflexões.

Souza Filho, A. (2006). O ideal de universidade e sua missão. In J. Moll & P. Savegnani (Orgs.), *Universidade e mundo do trabalho* (pp. 173-184). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

