

PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROGRAMA

Sara Brandão & Iolanda Ribeiro
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
sarabran@gmail.com

Resumo

A aprendizagem da leitura e escrita assume uma importância crucial na sociedade actual, permitindo aos cidadãos uma participação activa, consciente e eficaz. Ler eficazmente implica a construção de um significado, a compreensão dos textos alvo de leitura e não apenas a descodificação. Resultados da investigação indicam que muitos alunos não sabem como abordar um texto e na presença de textos de complexidade e estrutura variada, não são capazes de recolher a informação necessária para a tarefa que têm de realizar. É neste sentido que se insere o presente estudo, tendo como finalidade avaliar o impacto de um programa de promoção da compreensão leitora. A sua aplicação realizou-se numa lógica de infusão curricular, implementado pelos professores titulares de turma em processo de consultoria. A amostra é constituída por 297 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, de escolas públicas dos concelhos de Famalicão e Fafe. Na avaliação dos efeitos do programa recorreu-se à prova de Avaliação de Compreensão Leitora. Para a avaliação dos efeitos do programa optou-se por um *design* com grupo de controlo e experimental e dois momentos de avaliação. Neste artigo são apresentados os resultados obtidos.

INTRODUÇÃO

A importância da leitura e da escrita não corresponde apenas a mais uma das aprendizagens que ocorrem quando se ingressa na escola, é talvez *a aprendizagem* que mais impacto tem no percurso dos indivíduos, enquanto alunos e cidadãos. Saber ler e escrever (nem que seja apenas a um nível funcional) é essencial para viver em sociedade, utilizar os recursos que esta disponibiliza, participar activamente, ser-se aceite e adquirir independência e autonomia. Contudo, ler eficazmente implica bem mais que a identificação das palavras escritas, sendo a finalidade da leitura a construção de um significado, a compreensão dos textos (Català *et al*, 2001; Citoler, 2000, Cooper, 1990; Lopes, 2003; Sim-Sim 2007).

Um importante aspecto a realçar, relaciona-se com o facto de leitura e escrita serem concebidas num *continuum* entre o ouvir e o falar, pelo que, o desenvolvimento da linguagem é um factor determinante para que a criança possa dominar eficazmente estas competências (Martins, 1996; Sim-Sim, 2006). É portanto, extremamente relevante a explicitação da relação entre linguagem oral e escrita, sabendo que a primeira surge naturalmente pelo contacto social e a segunda dela deriva, embora seja uma aprendizagem que exige o seu ensino explícito.

Apesar de actualmente, a totalidade das crianças ter acesso à instrução formal, tal não significa que todas elas consigam desde logo aprender a ler e a escrever, em primeiro plano e a compreender, como finalidade última. A escola assume assim um papel fundamental no ensino explícito e sistematizado destas competências, bem como da consciencialização da sua importância aos alunos (Santos, 2000; Sim-Sim, 2001). A literatura realça a importância das experiências e aprendizagens prévias à entrada na escola, como factores determinantes do sucesso na aquisição da leitura e escrita, nomeadamente da descodificação, primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura. Segundo Sim-Sim (2007), investigações recentes sugerem que o sucesso na aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da descodificação, através do treino da consciência fonológica e a aprendizagem das regras de correspondência grafema-fonema, inerentes ao sistema alfabético (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Morais, 1997). O contacto com literatura diversificada, estimulante e de qualidade, surge também como factor de promoção. Contudo, é importante salientar que mesmo que a criança decifre correcta e autonomamente os textos apresentados, tal não significa que os compreenda. Na realidade, considerar que o ensino da leitura se deve centrar apenas no ensino da decifração, deixando aos alunos o papel de “adivinhar” o que deveriam fazer para se tornarem em leitores de sucesso, é inconsequente (Sim-Sim, 2007). É crucial assumir a importância de ensinar estratégias de compreensão de forma intencional, explícita e sistemática, em particular de monitorização da leitura como: prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida.

Diferentes aspectos têm sido contemplados na definição de compreensão leitora, nomeadamente o seu objectivo e finalidade, assim como os processos e componentes associados, assumindo-se na generalidade a importância do papel activo do leitor e a finalidade da leitura, ou seja, a extracção de um significado. Ao definir compreensão leitora torna-se relevante abordar também os factores determinantes de um bom nível de desempenho nesta dimensão, ou por oposição, que incrementam dificuldades, nomeadamente no que se refere ao leitor, texto e contexto (Citoler, 2000; Cooper, Colomer & Camps, 1990; Giasson, 1993; Just & Carpenter, 1987; Lencastre, 2003; Solé, 2001, Smith, 1999). Em relação ao leitor destaca-se: a eficácia na rapidez e na precisão de identificação de palavras (automatização da descodificação); o domínio lexical, o conhecimento acerca da língua; a experiência individual de leitura, que promove os conhecimentos prévios do leitor; a memória; os objectivos, motivação e interesse face à leitura. Dos factores associados ao texto salienta-se a tipologia e estrutura dos textos. No contexto individual, psicológico e físico encontram-se os factores associados ao leitor.

As estratégias metacognitivas, utilizadas pelos alunos, assumem-se como uma importante variável mediadora identificada. Na realidade são muitos os estudantes para quem a leitura é uma actividade rotineira, em que não existe um esforço consciente na procura de significado do

que se lê. De facto, estes leitores não possuem competências metacognitivas desenvolvidas, que lhes permitam planificar, controlar e regular o seu comportamento e como tal gerir a própria aprendizagem (Nisbet & Shucksmith, 1987; Swaby, 1989).

Diversos estudos nacionais - (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Ministério da Educação, 2007) - e internacionais - *Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2003 e 2006* - têm demonstrado que muitos alunos não sabem como abordar um texto e na presença de textos de complexidade e estrutura variada, não são capazes de recolher a informação necessária para a tarefa que têm em mãos. Analisando os resultados destes estudos, verifica-se que os alunos portugueses apresentam desempenhos médios modestos ao nível da compreensão, nomeadamente em questões que implicam a compreensão inferencial, por oposição à componente literal (Elley, 1992; PISA, 2000 *cit in* Ministério da Educação, 2007). Relativamente ao tipo de textos, observa-se que o desempenho é inferior perante textos expositivos, comparativamente a narrativos. Neste sentido, torna-se pertinente promover situações de aprendizagem em que se proporcione aos alunos variedade na tipologia de textos, bem como nas componentes de compreensão leitora associadas.

Actualmente, a preocupação com a promoção da literacia nacional é um facto social e político. O Plano Nacional de Leitura (PNL), iniciado no ano lectivo 2006/2007, constituiu uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral, e particularmente dos jovens em idade escolar, significativamente inferiores à média europeia (Alçada, 2007). O programa avaliado, *“Aprender a Compreender, Torna Mais Fácil o Saber”* (Ribeiro *et al.*, 2008), adopta os princípios gerais do PNL e insere-se no projecto *Litteratus* (www.casadaleitura.org), que tem como objectivo geral promover competências de leitura e escrita desde o pré-escolar ao 2º CEB. É um programa de cariz marcadamente desenvolvimental, tendo como finalidade última elevar os níveis de compreensão dos alunos, meta que não se circunscreve a alunos com dificuldades de aprendizagem, com talentos excepcionais, ou outras classificações que possam ser consideradas. Possui duas versões, 4º ano e 6º ano de escolaridade, contudo pela lógica promocional que comporta pode ser aplicado no 3º período do 3º ano e 5º ano. Assume como objectivos principais: o ensino explícito da compreensão leitora; o desenvolvimento das competências de compreensão leitora e o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão. Na sua elaboração considerou-se sistematicamente as referências dos modelos consensuais de compreensão, na medida em que procuram sinalizar as dimensões que devem ser contempladas, ou seja, as características do leitor, os tipos de textos e o contexto no qual a leitura ocorre (Ribeiro, 2007). Contempla também as tipologias de processos associados à compreensão leitora, propostas por Català e colaboradores (2001), Barret (*cit in* Clyment, 1972) e pelo Gabinete de Avaliação Educacional - GAVE (www.gave.min-edu.pt), nomeadamente a compreensão literal, inferencial, crítica e de

reorganização. De forma sucinta, podemos dizer que a compreensão literal refere-se à recuperação da informação explicitamente colocada no texto e tem como função o reconhecimento e lembrança de detalhes, ideias principais, sequências, traços de personalidade e relações de causa e efeito. Por sua vez, a compreensão inferencial requer que o leitor use as ideias e informações explicitamente colocadas no texto, adicionando a sua intuição e experiência pessoal como base para conjecturas e hipóteses sobre detalhes, ordem de acções, ideias principais, relações de causa-efeito, traços de personalidade, entre outros. A compreensão crítica, consiste na avaliação do impacto psicológico ou estético, ou seja, conhecimento da resposta emocional que o texto produziu no leitor. Esta componente contempla juízos de critério, realidade/fantasia e valor acerca das personagens. A reorganização consiste em dar uma nova organização às ideias, informações ou outros elementos do texto, mediante processos de clarificação e síntese. Existem diversas actividades inerentes à reorganização, consoante o objectivo pretendido. Deste modo, podemos: classificar, se a pretensão é localizar em categorias; fazer um esboço, se o intuito é reproduzir o texto de maneira esquemática (por exemplo, através de frases ou representações gráficas); resumir, quando se pretende condensar o texto; sintetizar, refundindo através de reformulações, ideias, factos e elementos; reproduzir traços de personagens.

Este programa assume a perspectiva que o ensino deve integrar a aprendizagem de estratégias de extracção de significado de material escrito de complexidade crescente, à medida que os alunos se tornam mais rápidos e precisos na leitura (Sim-Sim, 2007). A prática de leitura deve portanto alargar-se a tipos de textos diversificado e a objectivos de leitura variados.

O presente programa estrutura-se em cinco partes, apresentadas no quadro 1.

Salienta-se que no treino de competências não é definido um tempo específico para a exploração de cada um dos textos propostos, pois tal dependerá da dinâmica e do ritmo de cada grupo/turma. Os textos seleccionados são de tipologia e complexidade variada, pelo que os tempos de exploração de cada um deles, também devem oscilar. Algumas das actividades propostas podem, se assim o professor entender, ser realizadas em casa, como trabalho autónomo do aluno, ou em pares. Apesar de algumas das actividades poderem ser realizadas em casa (por exemplo, a formulação de questões pelos alunos), o ensino da compreensão leitora pressupõe um processo de reflexão que precisa da mediação do professor, pelo que a maioria das actividades propostas deverá ser feita em sala de aula com a sua orientação.

Quadro 1 – Estrutura do programa “*Aprender a Compreender, Torna Mais Fácil o Saber*”
(Ribeiro *et al.*, 2008)

<p>Quadro 1 – Estrutura do programa “<i>Aprender a Compreender, Torna Mais Fácil o Saber</i>” (Ribeiro <i>et al.</i>, 2008)</p> <p>Parte I</p> <p><i>Avaliação Inicial</i></p>	<p>Avaliar o nível inicial dos alunos, através do desempenho do grupo alvo em tarefas de compreensão leitora de uma Prova de Aferição (PA), incluída no manual do programa, que devem ser corrigidas pelos professores seguindo rigorosamente os critérios propostos pelo GAVE (www.gave.min-edu.pt).</p>
<p>Parte II</p> <p><i>Apresentação do Programa</i></p>	<p>Apresentar o programa, explorar um texto de motivação para o programa e registar num contrato, as metas pessoais de cada aluno.</p>
<p>Parte III</p> <p><i>Ensino Explícito da Compreensão Leitora</i></p>	<p style="text-align: center;">Tipologia de questões</p> <p>Reflectir com os alunos sobre as características de cada questão e estratégias de resposta, nomeadamente nas questões de escolha múltipla, resposta curta, completamento, verdadeiro/falso, associação e ordenação, por serem as mais comuns na exploração de textos.</p> <p style="text-align: center;">Processos associados à compreensão Leitora</p> <p>Realizar actividades que permitem reflectir sobre a compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização. Para que esta informação se torne mais acessível às crianças, criaram-se quatro personagens fictícias, pertencentes à denominada “<i>Família Compreensão</i>”. Cada uma dessas figuras representa uma analogia com uma das quatro competências de compreensão leitora trabalhadas (Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização e Francisca Crítica, respectivamente). A utilização desta estratégia tem também o objectivo de facilitar a memorização desta informação por parte dos alunos.</p> <p style="text-align: center;">Tipologias de textos</p> <p>Analisar-se três grandes grupos de textos, literário, informativo e material escrito e gráfico para seguir/cumprir instruções (receitas, mapas, jogos, construções, experiências).</p>
<p>Parte IV</p> <p><i>Treino de Competências</i></p>	<p>Explorar metódicamente vários textos, sendo a sua sequência alternada ao longo do programa. Cada tarefa é sempre associada a uma personagem da “<i>Família Compreensão</i>”, associação que nem sempre é explicitada dado que se pretende que a mesma seja também identificada pelos alunos.</p>
<p>Parte V</p> <p><i>Avaliação final</i></p>	<p>Avaliar o nível final dos alunos, através do desempenho do grupo alvo em tarefas de compreensão leitora de uma Prova de Aferição (PA), incluída no manual do programa, que devem ser corrigidas pelos professores seguindo rigorosamente os critérios propostos pelo GAVE (www.gave.min-edu.pt).</p>

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura consistentes é um processo contínuo que embora se inicie em casa, deve ser alicerçado e reforçado na escola (Ribeiro *et al.*, 2007), a implementação deste programa implica necessariamente o envolvimento activo dos professores. Assim, na sua aplicação adopta-se uma lógica de infusão curricular, através dos professores titulares de turma no tempo lectivo a definir

pelos mesmos. O modelo de intervenção adoptado enquadra-se assim numa lógica de consultadoria colaborativa, uma vez que a partir da adopção de modelos conceptuais e práticas comuns a todos os intervenientes, os professores efectuem as adaptações necessárias ao seu grupo/turma. Desta forma propõe-se a adopção de uma metodologia designada por inovação/formação. Inicialmente realiza-se a formação inicial da equipa de implementação, baseada na apresentação do programa e dos pressupostos teóricos subjacentes à sua construção, definem-se objectivos, calendarizações e linhas de orientação comuns. Ao longo da implementação do programa, dinamizam-se acções de formação mensais para análise e monitorização da implementação.

É no sentido destes dados que se insere o presente estudo, tendo como objectivos avaliar os efeitos de um programa de promoção de compreensão leitora para o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Paralelamente, pretende-se também analisar as trajectórias de compreensão leitora dos alunos avaliados.

MÉTODO

Participantes

Participaram no estudo 297 alunos do 4.º ano de escolaridade, pertencentes à rede pública de ensino dos concelhos de Vila Nova de Famalicão e Fafe. O grupo experimental possui 130 participantes, sendo 67 do sexo masculino (51, 5%) e 63 do sexo feminino (48,5%). O grupo de controlo contempla 167 participantes, dos quais 84 são do sexo masculino (50, 3%) e 83 do sexo feminino (49,7%). A maioria dos alunos de ambos os grupos tem 9 anos (83,5%), contudo 15,2% têm 10 anos. Verifica-se que em ambos os grupos as habilitações literárias e profissões dos pais e mães são bastante heterogéneas, tal como o respectivo nível socioeconómico, sendo a zona geográfica das escolas de proveniência dos alunos predominantemente rural.

Instrumentos

Utilizou-se a prova de Avaliação da Compreensão Leitora – ACL (Català, Català, Molina & Monclús, 2001), na versão portuguesa (Mendonça, 2008) correspondente ao 4.º ano (ACL 4). Esta prova inclui um conjunto de 8 textos, com 28 itens, destinados a avaliar os processos de compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização. Os itens são de escolha múltipla, sendo que para cada um são apresentadas cinco alternativas de resposta, das quais apenas uma é correcta. As respostas correctas são cotadas com 1 ponto e as incorrectas com 0 pontos (Mín = 0; Máx = 28). Os textos utilizados distribuem-se pela seguinte tipologia: narrativo, interpretação de gráficos, matemático, poético, expositivo e interpretação de dados. Existe um primeiro texto

exemplificativo que se realiza com os alunos, de forma a explicar o processo de resposta. A análise psicométrica da prova evidenciou uma boa capacidade de diferenciação dos sujeitos, sendo que a dificuldade média dos itens nesta prova se situa no valor de 0.678. Os itens apresentam um poder discriminativo, sendo que o coeficiente de correlação bisserial de pontos apresenta o valor de 0,385. O índice *alpha* de Cronbach situa-se à volta de 0,80 e o erro padrão das medidas é baixo, o que indica que a prova é fidedigna (Mendonça, 2008)

Procedimentos

Foram obtidas todas as autorizações necessárias à recolha de dados, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos.

A implementação do programa junto do grupo experimental exigiu um trabalho de grupo e pressupôs a adopção de modelos conceptuais e práticas comuns a todos os intervenientes. Desta forma foi realizada a formação de professores para a aplicação do programa, no âmbito de uma acção acreditada e enquadrada na formação contínua de professores. Efectuou-se uma formação inicial, anterior à aplicação do programa onde se apresentaram os pressupostos teóricos sobre os modelos conceptuais de compreensão leitora e do seu ensino, bem como a justificação das opções tomadas na construção do programa. A formação destes profissionais prolongou-se ao longo da implementação do programa, com calendarização mensal para análise e monitorização da implementação, partilha de experiências e sugestões. Com acesso para todos os professores, foi criada uma plataforma digital de divulgação de informação para o programa, onde se disponibilizou, igualmente, os materiais da formação, iniciativas de professores e outras informações úteis. A implementação do programa decorreu entre Janeiro e Maio de 2008, nas componentes lectivas dedicadas à Língua Portuguesa através dos professores titulares de turma. Foi fornecido gratuitamente um manual do programa a todos os alunos e professores.

Na avaliação dos efeitos do programa utilizou-se um *design* com dois grupos - controlo e experimental - e duas medidas, pré-teste e pós-teste. A administração das provas decorreu nas respectivas salas de aula e durou aproximadamente 60 minutos, para ambos os grupos.

RESULTADOS

As análises estatísticas dos dados da presente investigação foram efectuadas com o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Windows (versão 17.0). Os objectivos definidos previamente foram determinados tomando os desempenhos dos alunos na compreensão leitora considerando a totalidade dos resultados na prova e no somatório dos itens correspondentes à compreensão literal e à compreensão inferencial. A opção de considerar apenas a compreensão literal e inferencial teve em conta que na prova ACL4 estas duas dimensões da compreensão leitora estão representadas por um maior e equivalente número de

itens, o que permite uma melhor comparação. O mesmo não se verifica nas componentes relativas à reorganização e compreensão crítica.

Verificou-se que o grupo experimental (GE) e controlo (GC), são equivalentes quanto ao desempenho no pré-teste ($t = - 0.18$, $gl=295$, $p > .005$), justificando a comparação de desempenhos no pós-teste. Inicia-se a apresentação de resultados com a análise das diferenças relativas ao desempenho médio dos grupos nos dois momentos, pré-teste (M1) e pós-teste (M2). A verificação dos efeitos do programa foi efectuada utilizando o teste paramétrico de análise variâncias para medidas repetidas - *GML Repeated Measures* - tendo-se considerado o factor grupo (experimental e controlo). Na análise dos resultados procurou-se ainda apreciar as mudanças intra-individuais entre o primeiro e segundo momentos de avaliação, bem como analisar se existiram alterações nas trajectórias individuais. Verificou-se assim a existência de relação entre as diferenças de desempenho no pré e pós-teste e os valores obtidos pelos alunos na avaliação inicial, recorrendo ao cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson*. Desta forma correlacionou-se o valor obtido para a compreensão leitora, compreensão literal e compreensão inferencial, com a diferença entre o valor no pós-teste e pré-teste (esta diferença representa os ganhos obtidos), para as mesmas variáveis. Efectuou-se ainda uma representação gráfica dos ganhos obtidos, ordenando os sujeitos com base no seu desempenho inicial. Partiu-se do coeficiente de determinação (Almeida & Freire, 2003) para aceder à percentagem dos ganhos, condicionados pelos valores iniciais. Por último, de forma a testar a estabilidade da mudança, calculou-se o coeficiente de correlação intraclasse.

No quadro 2 apresentam-se as estatísticas descritivas das variáveis compreensão leitora, compreensão literal e inferencial, nos dois momentos de avaliação e para os dois grupos.

Quadro 2 - Medidas descritivas da compreensão leitora, compreensão literal e compreensão inferencial nos dois momentos de avaliação, para o grupo de experimental e de controlo

			M	DP	Assim	Curt.	Min-Máx.
Compreensão Leitora	GE	M1	14.66	4.99	-. 23	-. 60	1-25
		M2	16.62	5.60	-. 47	-. 78	5-26
	GC	M1	14.55	4.98	-. 47	-. 36	2-26
		M2	15.92	5.59	-. 21	-. 66	3-27
Compreensão Literal	GE	M1	5.34	2.20	-. 61	-. 46	0-9
		M2	5.92	2.53	-. 59	-. 80	0-9
	GC	M1	5.34	2.25	-. 33	-. 72	0-9
		M2	5.50	2.39	-. 38	-. 95	0-9
Compreensão Inferencial	GE	M1	6.22	2.38	. 00	-. 40	1-12
		M2	7.12	2.63	-. 56	-. 63	1-12
	GC	M1	6.26	2.42	. 04	-. 41	0-12
		M2	6.87	2.60	-. 43	-. 43	0-12

A nível descritivo verificou-se que os valores dos coeficientes de assimetria e curtose são inferior a um, em valor absoluto. Para a análise da normalidade da distribuição utilizou-se o teste *Kolmogorov-Smimov*. Verifica-se que para as três variáveis analisadas, o nível de

significância do teste é inferior a 0.05. Optou-se por prosseguir as análises posteriores, mesmo os resultados não cumprindo o pressuposto da normalidade, uma vez que as análises efectuadas são robustas a violações da normalidade (Pestana & Gageiro, 2003).

Analisando o quadro 2, observamos que a média de desempenho aumenta de M1 para M2 em ambos os grupos, assim como a dispersão dos resultados, para a compreensão leitora, compreensão literal e compreensão inferencial.

No quadro 3 apresentam-se os resultados do teste multivariado relativamente à compreensão leitora, compreensão literal e compreensão inferencial.

Quadro 3 – Resultados no teste multivariado para a compreensão leitora, compreensão literal e compreensão inferencial

		Pillai's Trace	F	gl	p
Compreensão Leitora	Momento	.184	66.739	1	.000
	Momento x Grupo	.009	2.755	1	.098
Compreensão Literal	Momento	.034	10.525	1	.001
	Momento x Grupo	.012	3.479	1	.063
Compreensão Inferencial	Momento	.110	83.609	1	.000
	Momento x Grupo	.005	3.353	1	.228

Constata-se que no factor principal “momento”, referente ao pré e pós-teste, o valor de F é estatisticamente significativo para as três variáveis analisadas, indicando que o factor temporal é relevante para ambos os grupos e que as diferenças observadas nos desempenhos são estatisticamente significativas, verificando-se que o aumento de pontuação de M1 para M2 é relevante. Relativamente às interações “momento x grupo” estas não são estatisticamente significativas, o que não permite rejeitar a hipótese nula em nenhuma das variáveis consideradas. Neste sentido, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste, em função do grupo de pertença.

Com a finalidade de estimar em que medida os ganhos finais foram condicionados pelos valores iniciais, calculou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* entre o desempenho obtido para a compreensão leitora, literal e inferencial no M1 e a diferença entre o desempenho alcançado no M2 e M1. Relativamente ao grupo experimental verificamos que o valor de correlação obtido referente à compreensão leitora é baixo, - 0.22 ($p < 0.01$) e estatisticamente significativo. Calculando o coeficiente de determinação, verifica-se que a percentagem dos ganhos finais condicionados pelo desempenho inicial é de 5%. Relativamente à compreensão literal, verifica-se que o coeficiente de correlação é - 0.27 ($p < 0.01$) e também estatisticamente significativo. O coeficiente de determinação indica que 7% dos ganhos são condicionados pelo desempenho inicial. O coeficiente de correlação entre o desempenho inicial nas questões de compreensão inferencial e a diferença entre a avaliação do M2 e M1 assume um valor superior às anteriores e igualmente estatisticamente significativo 0.33 ($p < 0.01$), constatando-se que 11% dos ganhos no

pós-teste são influenciados pelo desempenho de partida. Analisando esta relação para o grupo de controlo observamos que os ganhos obtidos para a compreensão leitora não foram condicionados pelos desempenhos iniciais, uma vez que o coeficiente de correlação foi baixo, - 0.143 e não significativo estatisticamente. Em relação à compreensão literal e inferencial, os resultados foram semelhantes ao grupo experimental, tomando valores baixos, mas estatisticamente significativos: compreensão literal, - 0.35 ($p < 0.01$) e compreensão inferencial, - 0.33 ($p < 0.01$). Os respectivos coeficientes de determinação foram de 12% e 11%. Estes valores indicam, para os dois grupos, que apesar dos ganhos obtidos dependerem do desempenho no primeiro momento (à excepção da compreensão leitora para o grupo de controlo), a percentagem associada apresenta valores reduzidos.

Nos gráficos seguintes, calculou-se a diferença entre o desempenho na compreensão leitora, compreensão literal e inferencial, em M2 e M1 para cada participante referente ao grupo experimental e de controlo. A diferença, em pontos, entre estes momentos é representada por cada barra. Os participantes foram ordenados de modo descendente em função dos valores apresentados no pré-teste, localizando-se do lado esquerdo do gráfico os alunos que no pré-teste obtiveram um resultado mais elevado.

Grupo Experimental

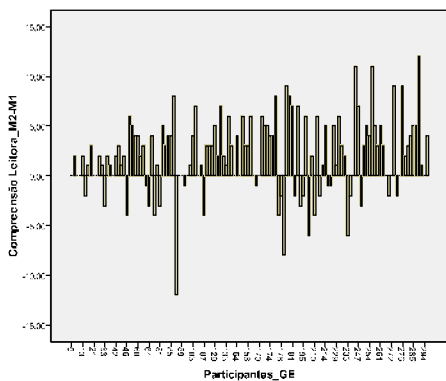


Gráfico 2 - Representação dos ganhos individuais na compreensão leitora em função dos valores no momento 1

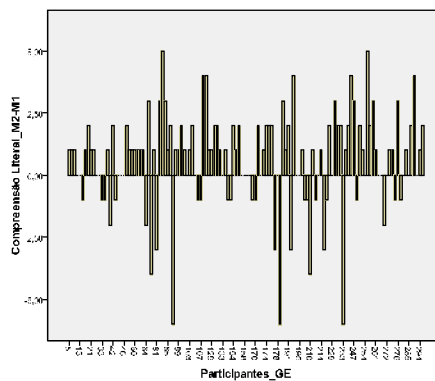


Gráfico 3 - Representação dos ganhos individuais na compreensão leitora literal em função dos valores no momento 1

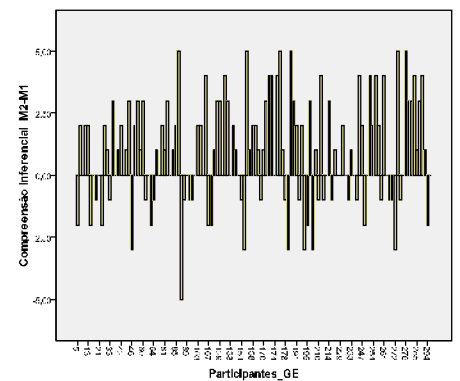


Gráfico 4 - Representação dos ganhos individuais na compreensão inferencial em função dos valores no momento 1

Grupo de Controlo

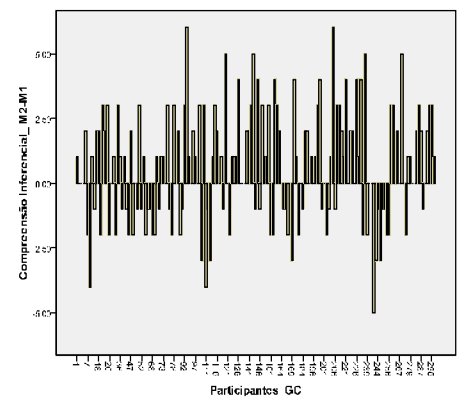
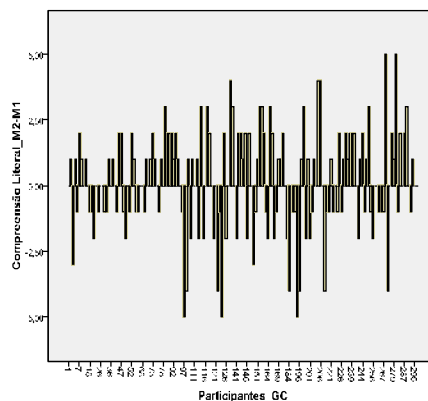
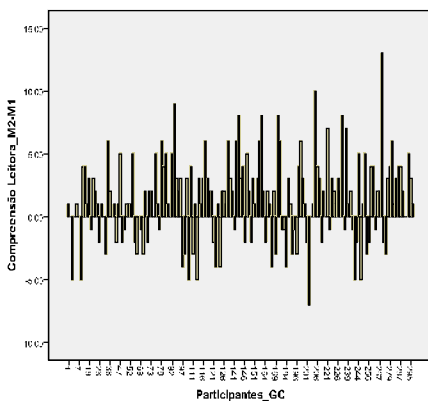


Gráfico 5 - Representação dos ganhos individuais na compreensão leitora em função dos valores no momento 1

Gráfico 6 - Representação dos ganhos individuais na compreensão leitora literal em função dos valores no momento 1

Gráfico 7 – Representação dos ganhos individuais na compreensão inferencial em função dos valores no momento 1

Em ambos os grupos, constata-se que são os alunos que apresentam desempenhos iniciais médios ou baixos, os que apresentam maiores ganhos nas três variáveis analisadas e nos dois grupos comparados, porém esta situação parece mais notória no grupo experimental. Verifica-se que neste grupo existe um maior número de situações em que os alunos mantêm ou sobem o seu desempenho de M1 para M2, pelo contrário observa-se que no grupo de controlo houve mais alunos a obterem uma menor pontuação no segundo momento de avaliação.

De forma a testar a estabilidade da mudança, calculou-se o coeficiente de correlação intraclasse para os participantes de ambos os grupos, tendo-se observado que em ambos existe uma elevada estabilidade nas posições relativas dos participantes do primeiro para o segundo momento de avaliação. O coeficiente de correlação intraclasse para a variável compreensão leitora, referente ao grupo experimental, apresentou o valor de 0.85, com o resultado a situar-se no intervalo de confiança de 95%. Relativamente ao grupo de controlo, o coeficiente de correlação intraclasse para a variável compreensão leitora apresentou o valor de 0.89, com o resultado a situar-se no intervalo de confiança de 95%. Constata-se que estes valores são superiores a 0.80, indicando que apesar de ter ocorrido uma evolução nos desempenhos, os sujeitos tendem a manter as respectivas posições relativas no interior do grupo (Pestana & Gageiro, 2003).

CONCLUSÕES

Ao analisarmos os resultados obtidos verificamos de uma forma geral que, em ambos os grupos houve uma evolução positiva e estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste, no desempenho dos alunos relativamente às três variáveis analisadas – compreensão leitora, compreensão literal e compreensão inferencial. De facto, observamos que o factor “momento” se apresentava como significativo para o grupo experimental e de controlo e portanto foi a dimensão temporal a que teve um impacto mais relevante no desempenho dos participantes e não tanto a condição experimental. Tal resultado permite-nos inferir que poderá ter existido um investimento por parte dos professores de ambos os grupos, na promoção da compreensão leitora. No grupo experimental, este trabalho foi delineado tendo por base o programa avaliado, enquanto no grupo de controlo orientou-se pelas opções de cada docente. Estes dados levam-nos a reflectir sobre algumas limitações desta investigação, pois na realidade este grupo de controlo poderá não o ter sido verdadeiramente, uma vez que existiu um treino de competências de compreensão leitora, ainda que não orientado por um programa de intervenção específico. Esta situação pode-se justificar pelas características deste nível de escolaridade, pois observa-se que são vários os professores que intencionalizam e sistematizam a realização de actividades

relacionadas com a compreensão leitora, devido à realização das Provas de Aferição. Como se depreende, poderá ter existido a introdução de diversas variáveis estranhas à investigação, pelo que da reflexão efectuada, parece-nos que a implementação do programa no 3.º ano de escolaridade e respectiva avaliação dos efeitos, igualmente com um *design* experimental, poderia ser uma orientação futura muito útil. Outra sugestão pertinente, refere-se à introdução de uma avaliação de *follow-up*, uma vez que este terceiro momento de avaliação permitiria constatar se existem diferenças entre os grupos em desempenhos futuros, bem como se as trajectórias de compreensão leitora permanecem ou não semelhantes.

Tanto para o grupo experimental como de controlo, verificou-se que nas três variáveis estudadas foram os alunos com um desempenho médio ou baixo no momento inicial, que obtiveram um ganho maior, comparativamente aos alunos com resultados elevados. No que diz respeito ao grupo experimental, realça-se que esta diferença pode relacionar-se com o facto de serem os primeiros os que mais beneficiaram com a intervenção efectuada, pelo seu défice nestas competências, evidenciado pelo resultado da avaliação inicial e pela informação qualitativa fornecida pelos professores. No grupo de controlo, a linha de resultados é coerente, pelo que nos permite antecipar que tendo existido um treino mais específico e sistemático de preparação para as provas, então também foram os alunos com estes níveis de desempenho que mais usufruíram. Observou-se ainda no nosso estudo que para ambos os grupos, existiu uma influência do desempenho inicial nos ganhos obtidos do primeiro para o segundo momento de avaliação. Na realidade, as correlações apresentaram valores baixos, contudo estatisticamente significativos, permitindo-nos reflectir sobre a importância de promover o ensino precoce, explícito e sistematizado das competências relacionadas com o domínio da leitura (Santos, 2000; Sim-Sim, 2001). Tal como foi referido anteriormente, as experiências e aprendizagens prévias à entrada na escola, são factores determinantes do sucesso na aquisição da leitura, nomeadamente da descodificação (Horta & Martins, 2004; Morais, 1997; Sim-Sim, 2007). O ensino de cariz desenvolvimental, pode em muito contribuir para esbater o desfasamento das competências dos alunos no seu percurso académico, reduzindo a significância da associação encontrada neste estudo entre os desempenhos iniciais e finais, mesmo após uma intervenção específica, como foi o caso do grupo experimental.

A elevada estabilidade da mudança observada em ambos os grupos, permite-nos constatar que apesar do progresso registado nos alunos com desempenho mais baixo no primeiro momento de avaliação, em comparação com o segundo, estes continuam a localizar-se num patamar de desempenho mais baixo. Na realidade, os alunos mantiveram as suas posições relativas nos dois momentos de avaliação, salientando que é um desafio alterar trajectórias de desempenho, nomeadamente em competências tão complexas como as associadas à compreensão leitora. São vários os autores que defendem a importância da identificação precoce e consequente intervenção

nas dificuldades de aprendizagem em geral e da leitura em particular, sob pena de agravamento das dificuldades, até um ponto quase irremediável (Alçada, 2007; Bártolo, 2000; Corte-Real, 2004 *cit in* Mendonça, 2004). Stanovich (1986) denominou este fenómeno de «Efeito de Mateus», relacionando-o com uma frase do Evangelho de S. Mateus, segundo a qual os ricos se tornam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres (Citoler & Sanz, 1993).

Para concluir, gostaríamos de referir que partilhamos da perspectiva que para melhorar os níveis de literacia dos nossos alunos é essencial realizar um trabalho intencional e sistemático, que será tanto mais eficaz e eficiente quanto mais cedo se processar. O facto de não terem existido diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, permite-nos sugerir que este trabalho surte efeito, desde que exista um investimento real por parte dos docentes. Obviamente, que muitos professores lidam com o desafio de não terem materiais específicos de trabalho e de sentirem que os manuais escolares não respondem às suas necessidades. O programa “*Aprender a Compreender, Torna Mais Fácil o Saber*” surgiu com este objectivo e consideramos que, apesar das limitações enumeradas neste estudo, que terão condicionado a avaliação dos seus efeitos, representa uma ferramenta prática muito útil no ensino explícito da compreensão leitora, devendo ser implementado de forma sistemática ao longo do ano lectivo para permitir alcançar os objectivos a que se propõe. O seu cariz desenvolvimental e a modalidade de implementação de infusão curricular, assumem-se como uma mais-valia para a concretização das actividades, gestão do tempo e adaptações ao grupo alvo.

BIBLIOGRAFIA

Alçada, I. (2007). Nota de abertura. In I. Sim-Sim & F. L. Viana (Eds.), *Para a avaliação do desempenho de leitura*, (pp.1-2). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

Antão, J. (1998). *Como fazer... aquisição de algumas técnicas de leitura*. *Noésis*, 47, 10-12.

Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Citoler, S. D. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Granada: Ediciones Aljibe.

Citoler, S. D., & Sanz, R. O. (1993a). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais*, (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.

- Clyment, T. (1972). What is Reading? Some current concept. In A. Melniek, & G. Merrit, (Eds.), *Reading: Today and Tomorrow*. Londres: University of London Press & The Open University Press.
- Colomer, T. & Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Corte-Real, M. J. (2004). *Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças de "risco" – um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students Read?* Hamburg: IEA.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Horta, I. V. & Martins, M. A. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem da Ortografia*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: MA: Allyn and Bacon.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. A. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendonça, S. M. A. (2008) *Provas de Avaliação da Compreensão Lectora: Estudo de validação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (2000). *Provas de aferição do ensino básico 4º ano de Língua Portuguesa e Matemática*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2007). *Desempenhos dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nisbet J. Shucksmith, J.B. (1987). *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santilhana.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, I. S., Ferreira, A., Fernandes, I., Leitão, C., Pereira, L., Mendonça, S., & Gomes, S.(2007). *Aprender a Compreender, Torna Mais Fácil o Saber – Manual do Professor*. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão (Manuscrito não publicado)

- Ribeiro, I. S., Ferreira, A., Fernandes, I., Leitão, C., Pereira, L., Mendonça, S., & Gomes, S.(2008). *Aprender a Compreender, Torna Mais Fácil o Saber*. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão (Manuscrito não publicado)
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: os dados e os factos. In I. Sim-Sim (Ed.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Plano Nacional de Leitura, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as nossas crianças?* Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ld.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S.L.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon. *Strategic behavior and perception of self ant task atributes*. Paper presented at the “Annual Meeting of the American Educational Research Association”, San