

TEMPOS, ESPAÇOS E ARTEFACTOS EM EDUCAÇÃO



Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria

2020

TEMPOS, ESPAÇOS E ARTEFACTOS EM EDUCAÇÃO

Organizadores

**João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria**



2020

ATAS DO XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2019
LISBOA

TEMPOS, ESPAÇOS E ARTEFACTOS EM EDUCAÇÃO

ATAS DO XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2019
LISBOA

ISBN: 978-989-8272-39-3

Organizadores

João Pinhal

Carmen Cavaco

Maria João Cardona

Fernando Albuquerque Costa

Joana Marques

Ana Rita Faria

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

janeiro de 2020

Edição

AFIRSE Portugal

Instituto de Educação da Universidade do Lisboa

Instituto de Educação

Alameda da Universidade

1649-013 Lisboa

Portugal

www.afirse.ie.ul.pt

A COMPREENSÃO LEITORA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

ID 73

Maria Prazeres CASANOVA

LE@D – Universidade Aberta, Lisboa

mcasanova@lead.uab.pt

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre a compreensão leitora, princípios e diferentes estratégias a usar antes, durante e após a leitura de textos com recurso a outros espaços educativos, nomeadamente as tecnologias de Informação e comunicação. O mundo desenvolve-se em torno de linguagens. O *mundo pula e avança com textos oficiais*, mas também com pensamentos escritos nas diferentes plataformas das redes sociais (*Twitter, Facebook,...*). A compreensão leitora constitui um processo complexo de nível superior, fundamental para a aquisição de conhecimento no espaço educativo formal, o não formal e no informal. Não é raro ouvirmos alguém retratar-se: as palavras ditas, não significavam para o autor a interpretação dada pelos leitores/recetores.

Nos alunos, a problemática da compreensão é muito importante, por vezes não compreendem o que leem, não conseguindo realizar aprendizagens significativas, nem responder assertivamente nos momentos de avaliação formativa ou sumativa. As dificuldades de compreensão leitora gera incapacidade de análise, reflexão, triangulação de dados, síntese e formulação de juízos críticos gerando iliteracia. Por vezes, os alunos, ao serem questionados, não respondem corretamente, contudo, verifica-se que sabiam os conteúdos, mas não entenderam a questão formulada.

Realizámos um pequeno estudo exploratório com uma amostra de conveniência para aferirmos das diferentes estratégias utilizadas na compreensão leitora. Poderemos concluir que os princípios da compreensão leitora estão presentes, assim como a ocorrência de estratégias antes, durante e após a leitura de textos de diferentes géneros literários. Os professores terão, no espaço educativo formal, a missão de ajudar os alunos a serem leitores autónomos capazes de em espaços não formais e informais compreenderem a mensagem n sua plenitude. Parece-nos que quanto maior for o grau de atenção e de concentração dos alunos, maior será a sua capacidade de aquisição de competências de compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Espaço formal e informal, Tecnologias de Informação e Comunicação

1. A COMPREENSÃO LEITORA

1.1. Conceito, princípios e tipos de compreensão leitora

O âmbito da leitura é a construção de significado de um texto escrito, ou seja ler é explicitar a informação encerrada num texto escrito numa dinâmica interrelacional entre o leitor e o texto. Assim, ler é usar partes da realidade para ver outra realidade. Todavia, nem sempre, o leitor é capaz de compreender a mensagem expressa no texto, dado ser uma tarefa complexa que exige trabalho contínuo, utilização de estratégias e habilidades leitoras (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Entende-se por estratégias de leitura, ações deliberadas de modo a “control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text” (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008, p. 368). Enquanto as habilidades leitoras conduzem à “decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008, p. 368).

O texto pode refletir vários conteúdos para um leitor, enquanto outro inferirá outros conteúdos ou um só. De acordo com Leffa (1996) a compreensão não começa no texto lido, mas no cérebro do leitor. Assim, consideram-se fatores geradores de compreensão leitora: a) a intenção e a motivação em conhecer um tópico identificado no texto; b) colocação de questões de interpretação, de inferência e de relacionamento c) processos de avaliação crítica e de apreciação dos dados lidos. É necessário compreender o que está escrito e o que não está escrito, mas era

intenção do autor e a partir daqui construir novos conhecimentos, estabelecer conexões inferenciais entre os diferentes enunciados.

Cruz (2016) fala da existência de um consenso entre diferentes investigadores relativamente à presença de princípios que visam melhorar a compreensão leitora:

1. **fluência** – a eficácia na rapidez na descodificação, a precisão da leitura e a prosódia permitem que o processo cognitivo se centre na compreensão de modo a que a pessoa se lembre da frase no seu todo e associe novos dados ao lido; quanto mais proficiente for a linguagem oral melhor é a fluência e correção leitora;
2. **extensão do vocabulário** – um maior conhecimento de vocábulos proporciona uma maior compreensão do texto lido, quanto menos vocabulário as pessoas tiverem menor compreensão têm, menos gostam de ler e constata-se que são piores leitores, e o inverso também é verdade;
3. **conhecimento do conteúdo** – a existência de conhecimentos prévios sobre a temática abordada são fundamentais para os leitores inferirem e ajuizarem criticamente (*op. cit.*, 145);
4. **Experiência individual de leitura** – a existência da capacidade ou incapacidade de ler e de entender, de ser ou não reconhecido pela precisão de leitura e pela prosódia condicionam novas leituras. Acresce, ainda, o conhecimento que a pessoa possui do tema, assim como a existência de estratégias de abordagem do texto, as quais visam a autonomização da compreensão (Sim-Sim, 2007).

Considerando os princípios enunciados anteriormente, existem quatro níveis ou tipos de compreensão, de acordo com Casas (1988, referido por Cruz, 2005; 2016) e Sim-Sim (2007):

1. **compreensão literal** – é necessário que o leitor reconheça e torne presente atos e factos, datas, ideias relacionadas, ... Todos os dados estão presentes no texto, mas é essencial: a) o reconhecimento automático da palavra, o que implica correspondência entre o grafema e fonema e existência de consciência fonológica; b) o entendimento do significado das palavras inseridas no contexto; c) o conhecimento da língua e d) a capacidade de relacionamento com experiências passadas;
2. **compreensão interpretativa** – pressupõe a reinterpretação do significado e a capacidade para elaborar inferências. Estas tarefas subentendem o ajuste do leitor com o texto num processo dialógico e interativo de modo a serem: a) elaborados diferentes significados e b) produzidas inferências proporcionadoras de abstrações, de discordâncias e de sínteses;
3. **compreensão avaliativa** – supõe um processo cognitivo elevado, envolvendo a : a) formulação de juízos avaliativos e b) análise dos objetivos do autor ao escrever o texto;
4. **compreensão apreciativa** – presume o grau de envolvimento do leitor pressupondo-se a existência de comunicação entre o leitor e o escritor e uma possível mudança de formas de pensar, de agir, de ser e de estar ou seja a “maturidade do conhecimento” (Casanova, 2006) do leitor.

A cada um dos níveis ou tipos de compreensão correspondem diferentes níveis de abstração por parte do leitor. De modo a que possa atingir graus mais elevados de cognição terá que superar diferentes dificuldades, agrupadas em três níveis, de acordo com Casas (1988, referido por Cruz, 2016):

1. **literal** – detetam-se dificuldades na: a) a compreensão de palavras e frases, no que se refere à existência semântica e sintática pobres e ainda uma formação e organização de conceitos pouco útil; b) a recordação de factos e detalhes de modo a detetar a ideia principal, pode dever-se à pouca adequação de estratégias mnemónicas e/ou a pouco conhecimento dos dados em análise, o que impossibilita a cognição e c) a síntese

de conteúdo lido. A ocorrência destas dificuldades em simultâneo tem um efeito cumulativo multiplicador, impossibilitando a compreensão do texto.

- 2. compreensão interpretativa** – verificam-se dificuldades na: a) comparação e relacionamento das ideias; b) elaboração de inferências; c) diferenciação entre a realidade e o sonho; d) tomada de decisões e e) elaboração de conclusões a partir da mensagem;
- 3. leitura crítica** – constata-se dificuldades na: a) avaliação das propensões do autor; b) atribuição da importância; c) determinação da fiabilidade e validade da informação; d) valoração da adequação e autenticidade; e) constatação se é um facto ou uma opinião do autor e f) identificação se as conclusões do autor são objetivas ou subjetivas.

Em consonância com as competências leitoras, Cruz (2016) fala de problemas que podem existir e condicionar a compreensão, nomeadamente: a) a associação do significado com os símbolos gráficos; b) a compreensão do significado das palavras; c) a compreensão das palavras no seu contexto e seleção do significado que melhor se adapta; d) a leitura de acordo com as unidades de pensamento; e) a seleção e compreensão das ideias-chave; f) a retenção de ideias; g) a elaboração de inferências; h) a organização do texto; i) a avaliação do processo realizado e j) a integração da mensagem lida na própria vida.

De seguida, identificaremos algumas estratégias leitoras que proporcionam aos alunos melhor compreensão leitora dos textos lidos.

1.2. Estratégias fomentadoras da compreensão leitora

O ensino da compreensão, por parte dos professores, tem de abranger estratégias pedagógicas dirigidas para: a) a aprendizagem da leitura; b) o desenvolvimento do conhecimento linguístico; c) o alargamento das vivências dos alunos; d) o conhecimento do mundo global, respeitando à riqueza de experiências interiorizadas e à elaboração verbal das vivências e e) o desenvolvimento de competências de leitura (Sim-Sim, 2007).

Os processos de autorregulação pressupõem a existência de pré-requisitos no decurso da compreensão leitora: a) o processo de descodificação do texto; b) a mobilização de competências metacognitivas, inferenciais, reflexivas e interpretativas de modo a dar sentido ao texto lido, atribuindo e reatribuindo significados e c) o diálogo interativo entre o leitor e o autor através do texto escrito, permite a interpretação, a avaliação, a extração do sentido do texto de modo a possibilitar a construção de novos conhecimentos (Carvalho & Sousa, 2011).

Existem diversas estratégias leitoras que agrupamos em três categorias: antes, durante e após a leitura. No que se refere aos procedimentos antes da leitura: a) motivação sobre a finalidade e os objetivos da realização da leitura; b) mobilização dos conhecimentos sobre os conteúdos a abordar; c) apresentação da estrutura do texto; d) identificação de explicações contextuais e e) identificação do cerne do conteúdo (Sim-Sim, 2007, pp. 17-18). Relativamente aos procedimentos durante a leitura, poder-se-ão considerar: a) interação e diálogo entre o leitor e o texto; b) uso de ações específicas: descodificação, fluência, compreensão e leitura crítica; c) questionamento sobre se o que acabou de ler faz sentido (este procedimento visa a auto monitorização da leitura, o que requer treino contínuo para se tornar uma habilidade leitora, ou seja, algo realizado de forma automática, sem necessidade de pensar que se precisa de diminuir a velocidade para se questionar); d) utilização da estrutura do texto como recurso; e) adivinhação e procura do significado de palavras desconhecidas; f) uso de recursos de referência (dicionários, enciclopédias, ...); g) elaboração de pequenas sínteses; h) explicação e comentário de partes do texto e j) sublinhado do texto e tomada de notas (Carvalho, 2010; Carvalho & Sousa, 2011 e Sim-Sim, 2007).

Por fim, e no que concerne aos procedimentos após a leitura, encontramos como estratégias: a) realização de questões sobre o texto e elaboração da sua resposta; b) organização de mapas conceituais e mentais; c) falar em voz alta sobre o conteúdo podendo evoluir para implicações positivas e negativas; d) fomento de uma atitude crítica e reflexiva; e) confronto das previsões feitas com o conteúdo do texto; f) releitura do texto e g) síntese da informação (Carvalho, 2010; Carvalho & Sousa, 2011 e Sim-Sim, 2007).

Em suma, reler, parafrasear, resumir são atividades que ajudam o leitor a colmatar alguma falha de atenção ou saltos no texto de modo a que a compreensão seja mais proficiente. A representação visual da mensagem do texto induz a interiorização, facilita as reações entre ideias e conceitos e o uso da informação.

De acordo com Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães (2015) para cada tipo de texto, os alunos têm que aprender estratégias diferenciadas para o compreenderem verdadeiramente. Assim, apresentaremos de seguida diferentes estratégias apontadas por Sim-Sim (2007). No que se refere ao texto informativo, esta autora apresenta como estratégias específicas:

a mobilização do conhecimento prévio sobre o tema; o ensino de vocabulário específico presente; o ensino de estratégias de mapeamento visual da estrutura do texto e da relação entre as ideias expostas; o questionamento com vista à construção de um mapa mental do texto; a sintetização da informação (*op.cit.*, 2007, p. 26).

Em relação aos textos instrucionais, Sim-Sim, apresenta como estratégias específicas: “conhecer o objetivo final da tarefa; ler sequencialmente cada etapa das instruções; realizar sequencialmente cada etapa [...]” (*op.cit.*, 2007, p. 67).

De acordo com Gutierrez-Braojos & Perez (2012) existe uma relação dialética entre a aquisição de competências leitoras e o desenvolvimento de estratégias cognitivas, tendo em conta a melhoria da atenção, da memória, da comunicação e da aprendizagem. O leitor, ao prestar atenção à mensagem do texto, memoriza os aspetos mais importantes da informação expressa, relaciona-os com a sua mundivisão, reformulando o conhecimento possuído (Sim-Sim, 2007).

De modo a que a execução de estratégias tenha sucesso o professor tem um papel fundamental, o qual abordaremos de seguida.

1.3. Papel do professor na promoção da leitura

Como atrás referimos, o professor tem um papel essencial no desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos, dado ter a responsabilidade de planificar e executar os processos de ensino e de aprendizagem, considerando as necessidades do seu grupo/turma. A sua ação possibilita a leitura global, fomentando a autonomia do aluno e desenvolvendo a “capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto (Carvalho & Sousa, 2011, p. 118). Parece-nos importante considerar o que refere Cruz como um papel fundamental do professor na ajuda ao aluno, a compreensão ao nível do módulo sintático, em que descodificam “a ordem das palavras, o tipo de complexidade gramatical da oração, a categoria das palavras [...] e o seu significado, os aspetos morfoógcos das palavras, o uso dos sinais de pontuação, etc.” (*op. cit.*, p. 86) de modo a que os processos posteriores se realizem, nomeadamente o módulo semântico. Este módulo constitui todo o cognitivo e metacognitivo de entendimento e recriação do texto, já identificado por nós nos pontos anteriores. Poderemos inferir que as estratégias a desenvolver *antes*, *durante* e *após* a leitura constituem indicadores das tarefas a desenvolver pelos professores. Neste sentido, o professor é o mediador entre o texto e os seus alunos, no “desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, ou seja, através do ensino explícito de estratégias de leitura para a

promoção da compreensão leitora e da autonomia do aluno em busca do sentido” (Carvalho & Sousa, 2011, p. 120). Num mundo em mudança em que os jovens são nativos digitais a leitura de textos digitais tem como mais-valia a possibilidade de o autor poder realizar hiperligações de modo a fomentar uma melhor compreensão do texto escrito, ajudando o aluno a ativar informações na sua memória e, assim, construir mais e melhor conhecimento. Este facto gera necessidades de formação nos professores dado serem migrantes digitais.

De modo a serem fomentados novos e aprofundados conhecimentos, o processo de aprendizagem dos alunos necessita de procedimentos de avaliação formativa.

2. METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Após a elaboração da fundamentação teórica questionámo-nos como é que as pessoas percecionam a compreensão dos textos lidos. Foi nesse momento que decidimos perguntar aos nossos amigos virtuais. Elaborámos um pequeno questionário, o qual foi aplicado numa rede social. Trata-se de uma amostra aleatória, dado que todos os elementos da população-alvo têm a mesma probabilidade de pertencer à amostra e ainda de conveniência, uma vez que os casos escolhidos são os que o investigador tem à sua disposição. O questionário apresenta três tipos de perguntas: escolha múltipla de forma a caracterizar a amostra, de verdadeiro/falso e ainda perguntas de resposta aberta. A presente amostra, obtida durante 3 dias, é constituída por 153 respondentes. Não poderemos generalizar para a grande teoria (*grounded theory*) de que falam Bogdan e Biklen (1994) dada a escassez de respostas.

Faremos análise de conteúdo das diferentes respostas, construindo quadros de categorias, como nos propõem Mucchielli (1988) e Lüdke e André (1986). Parece-nos útil a utilização de categorias pré-definidas a partir dos princípios da compreensão leitora de que nos falam Casas (1988 referido por Cruz, 2016) e Sim-Sim (2007). Utilizaremos o recurso ao tratamento estatístico, através de medidas de tendência central, nomeadamente a moda, de forma a analisarmos os dados em toda a sua riqueza. Procederemos à interpretação dos dados à luz do enquadramento teórico.

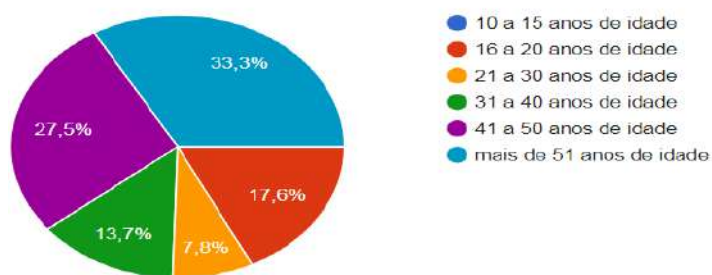


Figura 1: Idade dos respondentes.

Ao caracterizar a amostra aleatória e de conveniência, constatamos que não houve respondentes com idade entre os 10 e os 15 anos, podendo-se inferir que os amigos existentes na rede social não compreendem esta idade, contudo o indicador moda situa-se na idade acima dos 51 anos de idade (33,3%; 51 pessoas). Atestamos ainda que 84,3% (129) são do género feminino e 15%7 (36) são do género masculino.

Asseveramos que somente 7,8% (24) dos respondentes disseram sentir dificuldades em compreender a mensagem de um texto, enquanto 92,2% (141) afirmaram não sentir dificuldades, contudo 25,5% (39) declararam, ao serem questionados sobre o modo como procedem para compreender um texto, que ao sentirem dificuldades

leem novamente o texto. Esta estratégia é considerada adequada no entender de Carvalho (2010), Carvalho & Sousa (2011) e Sim-Sim (2007).

Nos quadros seguintes apresentamos as respostas dadas pelos respondentes ao serem questionados sobre o modo como compreendem um texto.

Ao analisarmos o **Quadro 1**, no que concerne ao princípio da compreensão leitora: fluência, constatamos que os dois primeiros indicadores se relacionam com fatores pessoais necessários à leitura: atenção e concentração dos leitores. Na revisão de literatura que fizemos, estes aspetos são referidos como incrementadores de aquisição de competências leitoras (Gutierrez-Braojos & Perez, 2012), em que a atenção prestada conduz à memorização da mensagem, à visualização de imagens e à reformulação do conhecimento (Sim-Sim, 2007).

Categorias	Indicadores	FI	%
Fluência	1.Realização de uma leitura atenta.	50	32,7
	2.Leitura concentrada no que lá está escrito.	20	13,1
	3.Leitura vagarosa do texto.	19	12,4
	4.Leitura calma.	9	5,9
	5.Leitura em voz alta.	10	6,5
	6.Respeito pela pontuação.	10	6,5
	7.Fazer pausas no texto para reverificar.	9	5,9
	8.Leitura expressiva.	6	3,9

Quadro 1: O princípio da compreensão leitora: fluência

Ao analisarmos o **Quadro 2**, constatamos que os respondentes afirmaram a procura no dicionário do significado das palavras desconhecidas, assim como a pesquisa de informação era um dos meios para aumentarem o seu vocabulário. É de salientar que estes procedimentos são estratégias preconizadas por Carvalho, 2010; Carvalho & Sousa, (2011 e Sim-Sim, (2007). Muito embora seja somente 2,6% dos respondentes, é interessante verificar o recurso a ferramentas digitais para colmatar as fragilidades.

Categorias	Indicadores	FI	%
Extensão do vocabulário	1.Procura no dicionário do significado das palavras.	21	13,7
	2.Pesquisa no Google ou outra fonte de informação.	4	2,6

Quadro 2: O princípio da compreensão leitora: extensão do vocabulário.

Ao observarmos o **Quadro 3**, constatamos a existência de estratégias de que nos falam Casas (1988, referido por Cruz, 2016), Carvalho (2010), Carvalho & Sousa (2011) e Sim-Sim (2007). Poderíamos subcategorizar este quadro, identificando o momento em que ocorrem as diferentes atividades: antes, durante e após a leitura do texto. Assim parece-nos que identificaríamos como atividades realizadas antes da leitura: colocação do leitor na posição do autor, compreensão do contexto e conhecimento do tema do texto. Durante a leitura, as atividades identificadas foram: elaboração sínteses, encontro da mensagem do texto, identificação das ideias importantes, identificação das palavras-chave, interpretação do texto, leitura nas entrelinhas, ligação entre as ideias mais importantes, realização de apontamentos, realização de inferências, realização de questões ao texto e sublinhado das ideias mais importantes. E ainda, após a leitura, foram mencionadas: elaboração de mapas conceituais pedido de ajuda para ouvir outras perspetivas e relação dos conteúdos com outros acontecimentos.

Categorias	Indicadores	FI	%
Conhecimento do conteúdo	1. Elaboração de sínteses.	12	7,8
	2. Interpretação do texto.	11	7,2
	3. Elaboração de mapas conceituais.	10	6,5
	4. Identificação das ideias importantes.	9	5,9
	5. Realização de apontamentos.	8	5,2
	6. Sublinhado das ideias mais importantes.	8	5,2
	7. Colocação do leitor na posição do autor.	7	4,6
	8. Compreensão do contexto.	6	3,9
	9. Conhecimento do tema do texto.	6	3,9
	10. Identificação da mensagem do texto.	5	3,3
	11. Ligação entre as ideias mais importantes.	5	3,3
	12. Identificação das palavras-chave.	5	3,3
	13. Leitura nas entrelinhas.	5	3,3
	14. Pedido de ajuda para ouvir outras perspetivas.	4	2,6
	15. Realização de inferências.	4	2,6
	16. Realização de questões ao texto.	3	2,0
	17. Relação dos conteúdos com outros acontecimentos.	3	2,0

Quadro 3: O princípio da compreensão leitora: conhecimento do conteúdo.

No **Quadro 4**, constatamos que trinta e nove respondentes afirmam reler o texto outra vez, o que nos leva a inferir que são pessoas que gostam de ler, não poderemos somente afirmar que voltam a ler apenas devido às suas dificuldades de compreensão leitora. Este indicador pode ser relacionado com o último indicador apresentado que afirma realizar a leitura como algo de seu e natural. Achamos estranho a afirmação de que lê o princípio e o fim e que se sabe toda a narrativa.

Em jeito de síntese deste pequeno estudo exploratório, constatamos que os respondentes têm consciência de atividades a desenvolver para poderem compreender os textos lidos.

Categorias	Indicadores	FI	%
Experiência individual de leitura	1. Releitura do texto.	39	25,5
	2. Repetição do processo.	3	2,0
	3. Leitura do princípio do texto e a conclusão e saber toda a narrativa.	1	0,7
	4. Realização da leitura como se respira.	1	0,7

Quadro 4: O princípio da compreensão leitora: experiência individual de leitura

CONCLUSÃO

A compreensão leitora permite continuar a aprender num mundo global e em mutação constante, não sendo, por isso, suficiente dominar o código. É necessário compreender o que se está a ler. Não existe leitura se não acontecer compreensão da mensagem que está a ser lida (Viana, et al., 2010). Parece-nos que a compreensão de um texto vai aumentando à medida que o leitor progride na leitura. Concordamos com Jiménez (2012), ao afirmar ser importante a existência de competências transversais adquiridas previamente à leitura do texto para que possa ser compreendido em toda a sua profundidade, nomeadamente a capacidade de fazer inferências, capacidade de diálogo com o texto, a capacidade de produzir imagens mentais e de intuir sensações durante a leitura. Pelo estudo

exploratório que realizámos, com uma amostra aleatória e de conveniência (é de notar que nesta amostra não constam jovens adolescentes) constatámos que os princípios da compreensão leitora estão presentes, assim como a ocorrência de estratégias antes, durante e após a leitura de textos de diferentes géneros literários.

Parece-nos que o papel a ser desenvolvido pelos professores é de crucial importância. Estes atores educativos terão como missão ajudar os alunos a serem leitores autónomos gerando processos metacognitivos, com a possibilidade de construir e reconstruir sentido dos textos lidos, a analisar, a avaliar e criar novos conhecimentos. Enquanto observadoras participantes, numa sala de aula, parece-nos que quanto maior for o grau de atenção e de concentração dos alunos, maior será a sua capacidade de aquisição de competências de compreensão leitora.

Sentimos que este tema poderia ser aprofundado numa investigação-ação em que o eixo principal seria a formação de professores sobre esta temática, podendo questionar quer professores quer alunos.

REFERÊNCIAS

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Alcará, A., & Santos, A. (2013). Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. *Psico*, 44 (3), 411-420.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, M. (2015). *Programa e metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canuto, M. (2008). *Leitura: um contraponto entre a fala do professor e o silenciamento da voz do aluno*. São Paulo: Universidade Nove de Julho.
- Carvalho, C. (2010). *Literacia/letramento no Brasil e em Portugal e o ensino da língua materna: um estudo comparativo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Carvalho, C., & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, 109-126.
- Casanova, M. P. (2006). *A Escola como Observatório de Diagnóstico de Necessidades de Formação Contínua: um Estudo de Caso*. Évora: Universidade de Évora.
- Casanova, M. P., Rocha, A. P., Amante, L., & Oliveira, I. (2017). Avaliação formativa digital. Projeto de Intervenção numa escola. *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds* (pp. 1821-1833). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.
- Casas, A. (1988). *Dificuldades en el Aprendizaje de la lectura. Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Coelho, D. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Lisboa: Areal.
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e intervenção*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, V. (2016). *Dificuldades de aprendizagem específicas* (2ª ed.). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Ferreira, M. (2012). *Dificuldades na compreensão leitora: o processo inferencial como estratégia a utilizar em textos*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Gutierrez-Braojos, C., & Perez, H. (2012, enero-abri). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, pp. 183-202.

- Jiménez, B. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de un institución educativa de ventanilla*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola . Facultad de Educación
- Leffa, V. (1996). *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra - D.C. Luzzatto.
- Monoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Reading strategies versus reading skills: Two faces of the same coin. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 817 – 821.
- Santos, B., Fonseca, M., & alves, A. (2014). O papel do professor como formador de alunos leitores: texto e leitor construindo conhecimento. *Seminário internacional de Educação Superior 2014* (pp. 1-11). Sorocaba: Universidade de Sorocaba - Uniso.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Trigo, I. (2016). *Como pode a prática da leitura desenvolver a competência leitora. Relatório Projeto de Investigação*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Viana, F., et all. (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.