



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# Cadernos de apoio ao ensino

**COMPREENSÃO  
DA LEITURA**

Vol. 1



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO

# Índice

## **Que factores influenciam o desenvolvimento da compreensão da leitura?**

Soraia Araújo e João Lopes

4.

## **Como utilizar a estrutura do texto para o compreender**

Soraia Araújo e João Lopes

9.

## **«Qual é o tema do texto?»: promover a compreensão da leitura a partir da formulação de temas**

Soraia Araújo e João Lopes

15.

## **A importância de aprender e ensinar a estabelecer inferências**

Soraia Araújo e João Lopes

20.

## **O papel do ensino dos pronomes na compreensão da leitura**

Soraia Araújo e João Lopes

26.

## **Qual é o papel do conhecimento prévio na compreensão da leitura?**

Soraia Araújo e João Lopes

30.

## **Modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto: a importância do conhecimento prévio na compreensão da leitura**

Soraia Araújo e João Lopes

34.

## **Como aumentar a compreensão da leitura de alunos de língua não materna**

Soraia Araújo e João Lopes

39.

## **Um olhar sobre a ciência do ensino da compreensão da leitura**

Soraia Araújo e João Lopes

46.

# Editorial

As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita são comuns e esperadas, ao contrário do que se pensa. Se abordadas no momento certo, estas dificuldades podem ser ultrapassadas. É, por isso, fundamental que a intervenção seja tão atempada, intensiva, sistemática e estruturada quanto possível. Foi desta premissa que nasceu o AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, programa da Iniciativa Educação que, desde 2019, ajuda crianças do 1.º e 2.º anos de escolaridade com dificuldades na alfabetização básica a desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita.

Através do programa AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, a Iniciativa Educação disponibiliza, no seu *site*, materiais de apoio ao ensino da leitura direccionados essencialmente a professores do 1.º ciclo, que são de acesso livre e gratuito. Trata-se de textos que resumem os resultados da investigação mais recente sobre vários temas relacionados com a leitura e com a escrita.

Este caderno é parte de uma série que agrega, por categoria, os textos disponíveis no *site* da Iniciativa Educação. Nesta edição, estão reunidos os textos relacionados com a compreensão da leitura, que foram publicados até Fevereiro de 2026.

Boa leitura!



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# Que factores influenciam o desenvolvimento da compreensão da leitura?

---

---

## Que factores influenciam o desenvolvimento da compreensão da leitura?

*A compreensão da leitura é multifacetada e desenvolvimentalmente complexa. Considerando essa complexidade, Anne Castles, Kathleen Rastle e Kate Nation discutem, no artigo «Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert», publicado em 2018, os factores que influenciam o desenvolvimento da compreensão da leitura.*

As crianças têm necessariamente de ser capazes de identificar a maioria das palavras de um texto para o compreender. No entanto, a compreensão requer muito mais do que a capacidade de identificar e ler palavras individuais. A perspectiva simples da leitura postula que a compreensão da leitura (C) é o produto de duas competências: a descodificação (D), que se refere à capacidade de ler palavras escritas com exactidão, e a compreensão linguística (CL), que diz respeito à capacidade de compreender a linguagem oral ( $C = D \times CL$ ) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).

O fundamento lógico da perspectiva simples da leitura é, como Castles et al. (2018) referem, bastante claro: a descodificação e a compreensão linguística são necessárias para a compreensão da leitura, e nenhuma delas é por si só suficiente. Nesta lógica, uma criança que é capaz de descodificar palavras escritas, mas não de as compreender, não está verdadeiramente a ler. Da mesma forma, a leitura não ocorre se a criança não for capaz de descodificar as palavras de um texto, independentemente da sua capacidade de compreensão da linguagem oral.

### Quais são os factores que influenciam o desenvolvimento da compreensão da leitura?

De acordo com a estrutura dos sistemas de leitura, de Perfetti e Stafura (2014), há três factores envolvidos no desenvolvimento da compreensão da leitura:

**1. Conhecimento** — As crianças, para compreenderem um texto, têm de mobilizar três tipos de conhecimento: **a)** o conhecimento ortográfico; **b)** o conhecimento linguístico; e **c)** o conhecimento prévio (ou conhecimento geral). O conhecimento ortográfico consiste, muito simplesmente, na representação mental específica das palavras escritas.

Tal como o conhecimento ortográfico, o conhecimento linguístico (principalmente o conhecimento do vocabulário) assume um papel crítico na leitura, visto que entender a maioria das palavras de um texto constitui um pré-requisito para o compreender. De acordo com a literatura, a associação entre o vocabulário e a compreensão da leitura pode ser bidireccional: o vocabulário estabelece a base para a compreensão da leitura, e a leitura permite expandir o vocabulário. Um conhecimento de vocabulário adequado não se refere, no entanto, apenas ao número de palavras que uma criança conhece mas também a quão bem as conhece e à flexibilidade com que as aplica num determinado contexto. Este conhecimento é essencial, visto que muitas palavras são polissémicas, isto é, têm vários significados (por exemplo, a palavra *pasta* pode significar o lugar onde se guardam documentos, massa italiana ou creme dentífrico). A compreensão da leitura exige ainda

que a criança domine: **a)** expressões com múltiplas palavras (o significado da expressão «de qualquer modo», por exemplo, não pode ser deduzido do significado das palavras individuais); **b)** expressões idiomáticas (como, por exemplo, «acordar com os pés de fora» e «falar pelos cotovelos»); e **c)** expressões figurativas frequentes.

Além do conhecimento do vocabulário, as crianças, para compreenderem um texto, têm de perceber como as palavras operam em conjunto. Não é, por isso, surpreendente que a consciência morfológica e a capacidade de compreensão sintética estejam associadas à compreensão da leitura. As crianças têm de compreender como funcionam os mecanismos de coesão, como é o caso das anáforas (palavra ou termo usado para retomar uma ideia anterior) e dos conectores (por exemplo, *então*, *todavia* e *porquanto*), os quais permitem que as ideias e/ou informações sejam integradas correctamente nas frases.

Por último, sabe-se que as crianças com mais conhecimento prévio, isto é, com mais conhecimento sobre o mundo que as rodeia, demonstram mais capacidade para compreender um texto. De acordo com a literatura, quando as crianças têm um bom conhecimento prévio, relacionam-no com as informações explícitas do texto, obtendo uma representação mais coerente do que leram.

**2. Processos envolvidos na leitura** — Tal como o conhecimento, o processamento assume um papel muito importante na leitura. As crianças, para compreenderem um texto, têm necessariamente de activar e processar o conhecimento.

Castles et al. (2018) destacam três processos que ocorrem durante a compreensão da leitura: **a)** a activação de significado; **b)** a produção de inferências; e **c)** a monitorização da compreensão.

A activação de significado permite às crianças acederem à definição ou ao sentido das palavras de um texto. Diversos autores sublinham a importância da experiência de leitura neste processo, uma vez que esta lhes permite identificar, de forma rápida e automática, o significado das palavras.

A compreensão da leitura consiste fundamentalmente em estabelecer inferências. Embora as crianças realizem inferências, desde cedo, na linguagem oral, esta capacidade continua a desenvolver-se ao longo dos anos e é preditiva da compreensão da leitura. Porém, nem todas as crianças conseguem gerar inferências. Para as crianças com dificuldades de compreensão, integrar as ideias de um texto constitui uma tarefa difícil. Além disso, estas crianças são menos capazes de responder correctamente a questões que requerem a realização de inferências. É difícil determinar se essas dificuldades reflectem diferenças individuais na realização de inferências, no conhecimento (como, por exemplo, um conhecimento do vocabulário limitado) ou na consciência que as crianças têm de quando é necessário gerar uma inferência.

No que diz respeito à monitorização da compreensão, sabe-se que esta é a capacidade que permite às crianças avaliarem a sua própria compreensão, identificarem quando compreenderam um texto de forma errada e quando é necessário resolver mal-entendidos. Sabe-se também que esta capacidade aumenta ao longo da escola primária e que está intimamente relacionada com a capacidade de compreensão da leitura, uma vez que permite às crianças actualizar e integrarem as informações de um texto de forma a compreendê-lo.

**3. Recursos cognitivos** — Os recursos cognitivos, como as funções executivas, assumem, à semelhança do conhecimento e do processamento, um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão da leitura. As funções executivas referem-se, muito

simplesmente, a um conjunto de processos que permitem às crianças planear, organizar, controlar e regular os recursos cognitivos para atingir um objectivo. A memória de trabalho, o controlo inibitório e a flexibilidade cognitiva são três das funções executivas que se encontram relacionadas com a compreensão da leitura. Castles et al. (2018) centram-se apenas na memória de trabalho, uma vez que esta é a função executiva mais discutida na literatura acerca do desenvolvimento da leitura na infância.

A memória de trabalho diz respeito aos processos ou mecanismos envolvidos no controlo, regulação e manutenção activa de informações relevantes para a realização de uma tarefa. A importância da memória de trabalho na compreensão da leitura é inegável. Por exemplo, uma criança que dispõe de mais recursos de memória de trabalho tem a possibilidade de reter mais informações sobre um texto. Isto permite que a criança estabeleça mais inferências, alcançando assim uma compreensão extensiva do texto.

De acordo com diversos estudos longitudinais, a memória de trabalho está associada ao desenvolvimento de inferências e ao vocabulário. Uma memória de trabalho limitada é, neste sentido, uma das explicações para uma compreensão da leitura reduzida. Além disso, há evidência de que as crianças com dificuldades de compreensão têm, em geral, menor desempenho em tarefas de escuta, que requerem o armazenamento e processamento de informações verbais.

## Implicações para a sala de aula

**1. A linguagem oral assume um papel crítico na compreensão da leitura** — As intervenções que visam melhorar a linguagem das crianças promovem o desenvolvimento da compreensão, mesmo que ocorram antes da aquisição da leitura. Esta constatação reforça a ideia de que nem todo o ensino da compreensão da leitura precisa de envolver tarefas ligadas à escrita.

**2. Os professores podem apoiar as crianças na aquisição de conhecimento prévio, através do ensino explícito** — Além disso, este conhecimento pode ser adquirido através da própria experiência de leitura. Por essa razão, é essencial motivar as crianças a ler, bem como fornecer oportunidades variadas de leitura.

**3. As crianças com um vocabulário alargado têm, geralmente, mais capacidade de compreensão da leitura** — Assim, criar oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento sobre as palavras pode ajudar as crianças a compreenderem melhor um texto. Segundo a literatura, ensinar vocabulário através de abordagens mais activas, como, por exemplo, trabalhar em pequeno grupo estratégias para estabelecer o significado das palavras (e. g., pistas contextuais e sinónimos), pode ser mais benéfico do que abordagens mais passivas, como ler definições. Focar a instrução em tipos específicos de palavras, como aquelas que as crianças ainda não conhecem, mas que precisam de conhecer, para compreenderem uma variedade de textos é também uma estratégia eficaz.

A evidência científica demonstra ainda a eficácia de duas estratégias: estratégias direccionadas à conexão de determinadas palavras com outras (e. g., ensinar categorias semânticas e jogos de sinónimos); e estratégias dirigidas à aprendizagem de palavras com características de ordem temporal (e. g., *inicialmente*, *primeiro*, *antes* e *depois*) e de causalidade (e. g., *porque* e *uma vez que*). Estas estratégias permitem que as crianças conectem correctamente as ideias de um texto.

**4. Ensinar as crianças a estabelecer inferências** — Os organizadores gráficos (apresentações visuais, mapas ou diagramas que demonstram a relação entre um conjunto de ideias de um texto), por exemplo, ajudam as crianças a usar o conhecimento prévio para desenvolver inferências.

## Em suma

1.

**A compreensão da leitura é complexa e multifacetada, resultando de um conjunto de processos linguísticos e cognitivos que operam no texto e que interagem com o conhecimento prévio, as características do texto e ainda com o propósito da leitura.**

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.



AaZ

LER MELHOR  
SABER MAIS

# Como utilizar a estrutura do texto para o compreender

---

---

## Como utilizar a estrutura do texto para o compreender

***De acordo com a literatura, os professores podem recorrer à estrutura do texto para aumentar a compreensão de leitura dos alunos. No artigo «"What's the main idea?": Using text structure to build comprehension», publicado em 2021 na revista The Reading Teacher, Hudson e colaboradores apresentam uma estratégia denominada sistema de aceleração da compreensão estratégica do texto (no original, Framework for Accelerating the Strategic Comprehension of Text), para apoiar os professores no ensino da compreensão da leitura. Esta estratégia pode ser uma ferramenta de apoio muito útil para os professores.***

### Introdução

A compreensão da leitura não é uma tarefa simples. Requer diversas capacidades, como estabelecer inferências, saber o significado das palavras e conhecer a estrutura do texto. O ensino explícito de estratégias de compreensão assume, por isso, um papel fundamental.

De acordo com o modelo de construção-integração de Kintsch (2013), quando os leitores conhecem a organização hierárquica do texto ou, por outras palavras, a sua estrutura, são capazes de relacionar o conhecimento prévio com as informações do texto e recordar mais facilmente as ideias principais. Além disso, segundo diversos estudos, quando os leitores são capazes de identificar a ideia principal do texto e resumir aquilo que leram, alcançam uma compreensão mais efectiva, uma vez que conectam de forma lógica as ideias do que leram. Neste sentido, os professores podem apoiar a compreensão da leitura dos alunos através do ensino explícito da identificação da ideia principal do texto e, não menos importante, de estratégias de resumo. Segundo Hudson et al. (2021), os professores podem fazê-lo através do sistema de aceleração da compreensão estratégica do texto (no original, *Framework for Accelerating the Strategic Comprehension of Text*).

### Acelerar a compreensão estratégica do texto

Embora os livros escolares apresentem geralmente estratégias de compreensão da leitura, como a identificação da ideia principal do texto, raramente permitem aos alunos aplicá-las. Por esta razão, Hudson et al. (2021) desenvolveram uma estratégia denominada sistema de aceleração da compreensão estratégica do texto, que visa essencialmente fornecer instruções explícitas acerca da estrutura do texto.

A estratégia consiste, muito simplesmente, na identificação da ideia principal do texto e, posteriormente, no resumo da obra escrita. De acordo com Hudson et al. (2021), pode ser aplicada em qualquer género ou tipo de texto e deve seguir três etapas:

**Etapa 1. Identificar a estrutura do texto** — O sistema de aceleração da compreensão estratégica do texto baseia-se em três estruturas textuais: **i)** comparação; **ii)** causa-efeito; e **iii)** solução-problema. Por exemplo, um texto expositivo pode apresentar de forma sequencial um conjunto de acontecimentos, mas pode ser estudado ou analisado como uma série de causas e efeitos. Considere o seguinte exemplo: as nuvens contêm pequenas gotículas de água. Quando as gotículas se juntam (causa), formam gotas maiores, que adquirem o peso suficiente para caírem (efeito). Além disso, as três estruturas promovem o pensamento dos leitores. Por exemplo, a história dos Três Porquinhos é um conto muito utilizado nos primeiros anos de escolaridade para ensinar os alunos a ordenar acontecimentos. Primeiro, o lobo mau foi para a casa feita de palha. Depois, foi para a casa feita de paus. Finalmente, dirigiu-se à casa de tijolos. De acordo com Hudson et al. (2021), esta história tem uma estrutura solução-problema: o lobo mau queria comer os três porquinhos (problema). Então, para se protegerem, os três porquinhos construíram uma casa de tijolos (solução). Na tabela 1, são apresentados alguns exemplos para apoiar os alunos na identificação e análise da estrutura do texto.

**Tabela 1.**

Guia para formular a ideia principal e resumir o texto

	Comparação	Causa-efeito	Problema-solução
Questões a formular	Li sobre diferenças e semelhanças de alguma coisa?	Li sobre algo que acontece e porque acontece?	Houve algum problema? Foi resolvido? Vejo uma causa para o problema?
Formulação da ideia principal	____ e ____ foram comparados em termos de ____, ____ e ____.	A causa é ____ e o efeito é ____.	A causa do problema é _____. O problema é ____ e a solução é ____.
Resumo do texto	O primeiro tópico de comparação é _____. [mencionar o que aprendeu sobre o tópico a que se refere]. Por sua vez, o segundo tópico é _____. [mencionar o que aprendeu sobre este tópico].	A causa foi _____ [mencionar o que aprendeu sobre a causa]. O efeito foi _____ [mencionar o que aprendeu sobre o efeito].	O problema foi _____ [descrever o problema e a(s) causa(s)]. A solução foi _____ [descrever e referir como a solução elimina a(s) causa(s) do(s) problema(s)].

**Nota importante:** é fundamental os professores não limitarem a análise do texto à sequência de eventos. Ao fazê-lo, podem impedir os alunos de desenvolver capacidades de pensamento crítico de ordem superior, essenciais para a compreensão da leitura.

**Etapa 2. Desenvolver a afirmação sobre a ideia principal do texto** — O cerne da aprendizagem da aplicação do sistema de aceleração da compreensão estratégica do texto reside no uso da estrutura textual para formular a ideia principal do texto, através de frases simples e coerentes (ver tabela 1). De acordo com Hudson et al. (2021), os professores, em vez de referirem explicitamente a ideia central do texto, devem modelar o pensamento envolvido no desenvolvimento da afirmação acerca da ideia principal. Quando os alunos forem capazes de identificar sozinhos a ideia principal do texto, os professores devem incentivá-los a partilhá-la com a turma através de uma actividade oral ou escrita. Na tabela 2, são apresentados alguns exemplos de diálogo entre professor e alunos após a leitura de um texto expositivo e narrativo.

**Tabela 2.**

*Formulação da ideia principal do texto*

<p><b>Texto narrativo</b> <b>«The Last Stop on Market Street»</b> <b>(de la Peña, 2015)</b></p>	<p><b>Texto expositivo</b> <b>«Animal Architects, Busy Birds»</b> <b>(Romero, 2019)</b></p>
<p><b>Professor(a):</b> Ocorreu algum problema na história que acabámos de ler? Qual?</p> <p><b>Alunos:</b> O C. J. não gosta de andar de autocarro e de visitar o refeitório social todos os domingos, depois da missa.</p> <p><b>Professor(a):</b> Muito bem! O problema é que o C. J. não gosta de andar de autocarro e de visitar o refeitório social todos os domingos, depois da missa. Que fez o C. J. sentir-se assim?</p> <p><b>Alunos:</b> A avó do C. J. não tem carro, por isso, eles têm de apanhar o autocarro, mesmo quando está a chover.</p> <p><b>Professor(a):</b> Isso mesmo! Como foi resolvido esse problema?</p> <p><b>Alunos:</b> A avó disse ao C. J. para ver, ouvir e encarar o passeio e a comunidade de forma diferente.</p> <p><b>Professor(a):</b> Excelente! Agora, vamos juntar as ideias que discutimos. Então, a causa do problema é que o C. J. e a avó não têm carro e precisam de apanhar o autocarro, mesmo nos dias em que está a chover. O problema é que o C. J. não gosta de andar de autocarro e de ir ao refeitório social todos os domingos, depois da missa. A solução é que a avó o incentiva a ver, ouvir e encarar o passeio e a comunidade de forma diferente.</p>	<p><b>Professor(a):</b> O texto que li fala sobre diferenças e semelhanças de alguma coisa?</p> <p><b>Alunos:</b> Sim! Fala sobre diferentes tipos de pássaros. Tecelão-social, pássaro forno vermelho, tecelão-baya, pássaro-jardineiro...</p> <p><b>Professor(a):</b> Sim, exactamente! Como foram comparados os diferentes tipos de pássaros? Que estava a ser comparado?</p> <p><b>Alunos:</b> As casas dos pássaros. O tipo de casa em que vivem, o que usaram para a construir e o propósito da casa.</p> <p><b>Professor(a):</b> Muito bem! Agora, como podemos realizar o exercício?</p> <p><b>Alunos:</b> O tecelão-social, o pássaro-forno-vermelho, o tecelão-baya e o pássaro-jardineiro foram comparados relativamente ao tipo de casa, aos materiais usados para a construir e ao seu objectivo.</p>

**Etapa 3. Resumir o texto, a partir da afirmação sobre a ideia principal** — De acordo com Hudson et al. (2021), quando os alunos forem capazes de identificar e expor oralmente, ou por escrito, a ideia principal do texto, devem resumir-lo. Os professores devem ensinar aos alunos que um resumo consiste na extensão da ideia principal do texto. Assim, a estrutura do texto e a afirmação acerca da ideia principal podem ajudar os alunos a identificar os detalhes a que devem prestar mais atenção. Além disso, é fundamental os professores ajudarem os alunos na afirmação acerca da ideia principal e na adição de detalhes de cada parte do texto. Na tabela 3, são apresentados dois exemplos de como desenvolver um resumo a partir da ideia principal do texto.

**Tabela 3.**

*Resumo do texto a partir da ideia principal*

<p><b>Texto narrativo</b> <b>«The Last Stop on Market Street»</b> <b>(de la Peña, 2015)</b></p>	<p><b>Texto expositivo</b> <b>«Animal Architects, Busy Birds»</b> <b>(Romero, 2019)</b></p>
<p><b>Professor(a):</b> Muito bem, temos a afirmação acerca da ideia principal do texto. Agora, vamos resumir o que lemos. O texto dá-nos alguns detalhes sobre a causa do problema. Conseguem dizer-me quais?</p> <p><b>Alunos:</b> O C. J. vê o amigo Colby a passar de carro.</p> <p><b>Professor(a):</b> Exactamente! Que refere o texto acerca desse assunto?</p> <p><b>Alunos:</b> O C. J. pergunta à avó o porquê de não terem carro e de terem de ir ao refeitório social todos os domingos, quando os seus amigos não precisam de ir a lugar algum.</p> <p><b>Professor(a):</b> Muito bem! Agora, vamos para o último passo. Vamos pensar em alguns detalhes sobre a solução do problema. Lembra-se do que o texto refere sobre isso?</p> <p><b>Alunos:</b> A avó diz ao C. J. que não precisam de carro. Diz-lhe também para prestar atenção ao que acontece durante a viagem de autocarro, como os sons da guitarra, as piadas do motorista e as borboletas que um passageiro leva num pote.</p> <p><b>Professor(a):</b> É isso mesmo! Vamos adicionar esses detalhes ao que escrevemos sobre a ideia principal, para fazermos um resumo.</p>	<p><b>Professor(a):</b> Ótimo, temos a formulação da ideia principal do texto. Por isso, agora vamos resumir o que lemos. O texto dá-nos alguns detalhes sobre cada comparação, certo? Vamos começar pelo tipo de casa de cada pássaro.</p> <p><b>Alunos:</b> Os tecelões-sociáveis vivem debruçados sobre as copas das árvores. Os pássaros-forno-vermelho vivem numa cúpula. Os tecelões-baya vivem numa casa parecida com uma bolsa pendurada numa árvore. Os pássaros-jardineiro vivem numa cabana de relva.</p> <p><b>Professor(a):</b> Muito bem! Que nos diz o texto sobre os materiais das casas?</p> <p><b>Alunos:</b> Os tecelões-sociáveis usam gravetos e relva macia. Os pássaros forno-vermelho usam lama e argila. Os tecelões-baya usam folhas e relva. Os pássaros-jardineiro usam pedras, musgo, castanhas e cascas.</p> <p><b>Professor(a):</b> Excelente, é isso mesmo! E sobre o objectivo das casas, que nos diz o texto?</p> <p><b>Alunos:</b> As casas dos pássaros tecelões-sociáveis, forno-vermelho e tecelões-baya servem para os proteger dos predadores. As casas dos pássaros-jardineiro servem para atrair um companheiro.</p>

<p><b>Texto narrativo</b>  <b>«The Last Stop on Market Street»</b>  <b>(de la Peña, 2015)</b></p>	<p><b>Texto expositivo</b>  <b>«Animal Architects, Busy Birds»</b>  <b>(Romero, 2019)</b></p>
<p><b>Resumo:</b> A causa do problema é o C. J. e a avó não terem carro. Por isso, têm de apanhar o autocarro, mesmo nos dias em que está a chover. Enquanto esperam pelo autocarro, o C. J. vê o amigo Colby a passar de carro com o pai. O problema é que o C. J. não gosta de andar de autocarro e visitar o refeitório todos os domingos, depois da missa. O C. J. pergunta à avó a razão pela qual não têm carro e o porquê de terem de fazer a mesma viagem todos os domingos, quando os seus amigos não precisam de ir a lugar algum. A solução é que a avó o incentiva a ver, ouvir e encarar o passeio e a comunidade de forma diferente. Ao prestar atenção ao que acontece durante a viagem de autocarro, como os sons da guitarra, as piadas do motorista e as borboletas que um passageiro leva num pote, o C. J. aprendeu a apreciar a beleza das pequenas coisas que o rodeiam.</p>	<p><b>Resumo:</b> Os pássaros tecelão-social, forno-vermelho, tecelão-baya e pássaros-jardineiro foram comparados relativamente ao tipo de casa, aos materiais usados para as construir e ao seu objectivo. Os tecelões-sociáveis vivem inclinados sobre as copas das árvores, feitas de gravetos e relva macia. Os forno-vermelho vivem numa cúpula feita de lama e argila. Os tecelões-baya vivem numa casa parecida com uma bolsa feita de folhas e relva, pendurada numa árvore. Os pássaros-jardineiro vivem numa cabana de relva feita de rochas, musgo, castanhas e cascas. As casas dos pássaros tecelões-sociáveis, forno-vermelho e tecelões-baya têm como objectivo protegê-los dos predadores. Por sua vez, a casa dos pássaros-jardineiro visa atrair um companheiro.</p>

## Considerações finais

O ensino da compreensão da leitura assume um papel fundamental no desenvolvimento de leitores proficientes. Os professores, ao aplicarem o sistema de aceleração da compreensão estratégica do texto a partir de instruções diárias (durante 10/15 minutos) sobre como identificar a ideia principal do texto e o resumir, ajudam os alunos a estabelecerem conexões lógicas entre as ideias do texto e, conseqüentemente, a alcançarem uma compreensão efectiva da leitura.

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Hudson, A. K., Owens, J., Moore, K. A., Lambright, K., & Wijekumar, K. (2021). "What's the main idea?": Using text structure to build comprehension. *The Reading Teacher*, 75(1), 113-118. <https://doi.org/10.1002/trtr.2016>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

**«Qual é o tema do texto?»: promover a compreensão da leitura a partir da formulação de temas**

---

---

## «Qual é o tema do texto?»: promover a compreensão da leitura a partir da formulação de temas

*A compreensão da leitura é uma tarefa complexa, em que muitas crianças demonstram dificuldades. Por isso, ajudar os alunos a formular o tema do texto pode desempenhar um papel fundamental. Denise Morgan e Justine DeFrancesco, no artigo «Supporting students' construction of themes when reading», publicado em 2022 na revista The Reading Teacher, identificam sete elementos sobre os quais os alunos podem reflectir quando interpretam um texto.*

### Introdução

De acordo com Morgan e DeFrancesco (2022), o tema de um texto é um constructo abstracto. Os alunos, quando lêem um texto, são por vezes desafiados a ler o que não está escrito. É exactamente nessas situações que os leitores devem ser capazes de interpretar o tema do texto.

No que consiste exactamente o tema do texto? Morgan e DeFrancesco (2022) definem «tema do texto» como as mensagens sobre a experiência humana que oferecem aos leitores conselhos sobre a vida em geral. A interpretação do tema do texto requer que os alunos extraiam e construam significado, sem referir personagens ou acontecimentos da história. Ao fazê-lo, os alunos estão a interpretar o texto escrito a partir de, por exemplo, acontecimentos, comentários e experiências das personagens. Os alunos são assim responsáveis por interpretar ou elevar a história para a vida real.

### Como interpretar um texto a partir da formulação de temas?

Muitos alunos pensam que o tema do texto está no final do livro. Por essa razão, não prestam atenção a informações ou detalhes importantes fornecidos pelos autores ao longo do texto, prejudicando significativamente a compreensão da leitura. Por isso, é fundamental alertar ou demonstrar aos alunos a importância de prestar atenção às acções das personagens desde o início da história (figura 1).

De acordo com Morgan e DeFrancesco (2022), as informações ou detalhes importantes da história podem aparecer de diversas formas. Os autores apresentam sete elementos sobre os quais os alunos podem reflectir durante a interpretação de um texto ou que os professores podem discutir com os alunos na sala de aula. Os elementos são os seguintes.

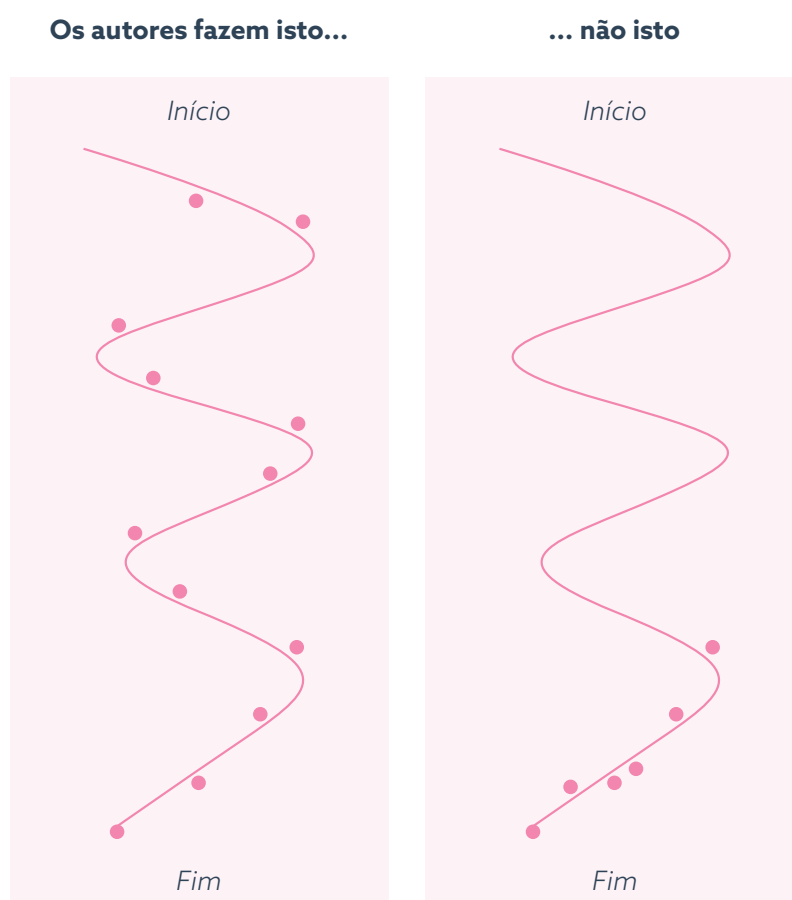
**1. Traços de carácter inicial e final** — Os traços de carácter inicial e final ocorrem quando o carácter da personagem muda ao longo da história, isto é, quando a personagem que o leitor encontra no início da história não é a mesma no final. Segundo Morgan e DeFrancesco (2022), os alunos podem fazer comparações entre o início e o final da história em termos de comportamento, pensamentos e palavras da personagem, para apoiar a interpretação do tema do texto. Os alunos podem ainda questionar a forma como o percurso da personagem se relaciona com a vida real.

**2. Momentos ah-ha** — De acordo com a literatura, estes momentos ocorrem quando a personagem aprende ou compreende algo que não sabia ou entendia, por exemplo, descobre como resolver determinado problema. Por outras palavras, a personagem tem um momento «fez-se luz» (no inglês, *light-bulb*). Nestes momentos, os alunos podem questionar o significado destes acontecimentos para a personagem.

**3. Palavras do sábio** — As palavras do sábio ocorrem quando uma personagem, geralmente a mais sábia e, por vezes, mais velha aconselha a personagem principal. Nestes momentos, os alunos podem reflectir acerca da reacção da personagem principal e questionar como responderiam se estivessem numa situação semelhante.

**Figura 1.**

Distribuição de informação ou detalhes da história ao longo do texto



**4. Examinar os erros das personagens** — Segundo Morgan e DeFrancesco (2022), as personagens cometem frequentemente erros ao longo da história. Por isso, chamar a atenção dos alunos para esses erros pode ajudá-los a formular o tema do texto.

**5. Questões acerca do mundo real** — Alguns livros ilustrados abordam questões sociais. Tal como Morgan e DeFrancesco (2022) referem, os alunos podem reflectir, a partir das experiências das personagens, sobre como estas questões os afectam e, não menos importante, como as personagens reagem a tais circunstâncias. Estes momentos constituem oportunidades de aprendizagem, uma vez que os alunos podem aprender a lidar com questões como o racismo e a pobreza.

**6. Humor e símbolos** — Os autores podem moldar o humor da história de diversas formas. Segundo Morgan e DeFrancesco (2022), os alunos podem analisar as ilustrações, observando, por exemplo, as expressões faciais das personagens, a linguagem corporal e a proximidade física. Os autores podem fazê-lo também a partir de palavras. À semelhança do humor, os símbolos podem apoiar a formulação de temas. Estes elementos podem ser captados através das ilustrações, que podem representar o humor das personagens em diversos pontos da história. Por exemplo, enquanto cores escuras podem representar sentimentos negativos, cores vivas e vibrantes podem exprimir sentimentos positivos.

**7. Títulos e terminações** — Os alunos podem formular o tema do texto a partir do título e de como o livro termina. Podem, especificamente, analisar a relação do título do livro com o desenvolvimento da história. Da mesma forma, os alunos podem analisar a última página do livro, o último parágrafo ou a última frase. O objectivo desta análise não é encontrar a resposta «correcta», mas, sim, reflectir sobre a razão do autor para definir determinado título, final da história, e, não menos importante, a relação destes elementos com o tema do texto.

Na tabela 1, são apresentadas algumas questões que podem ser colocadas durante a interpretação do texto.

**Tabela 1.**

*Distribuição de informação ou detalhes da história ao longo do texto*

Elementos	Exemplos de questões
<b>Traços de carácter inicial e final</b>	A personagem muda ao longo da história? De que forma? Porquê? Que provocou essa mudança?
<b>Momentos ah-ha</b>	Que aconteceu? A perspectiva da personagem sobre algo mudou? As acções da personagem foram influenciadas por esse momento? De que forma?
<b>Palavras do sábio</b>	Que foi dito à personagem? Qual foi o impacto dessas palavras? De que forma as palavras do sábio se relacionam com a vida real?
<b>Examinar os erros das personagens</b>	A situação da personagem e/ou as suas relações foram afectadas? Que é que a personagem aprendeu com esse(s) erro(s)?
<b>Questões acerca do mundo real</b>	Como é que a personagem respondeu à questão social apresentada no texto? Que é que a personagem aprendeu?
<b>Humor e símbolos</b>	Qual é a expressão facial ou a linguagem corporal da personagem? Que símbolos estão presentes no texto? Aparecem de forma repetida? Como é que esses símbolos se relacionam com a personagem?
<b>Títulos e terminações</b>	Porque será que o autor escolheu este título? O título aparece no texto? Tem algum significado especial? Se sim, para quem e porquê? Como é que a história termina? Há ideias importantes a considerar no final da história?

## Considerações finais

De acordo com Morgan e DeFrancesco (2022), a discussão sobre estes elementos pode ajudar os alunos a perceberem de que forma um único elemento ou a combinação de elementos apoia a formulação do tema do texto. No entanto, é fundamental ter em conta os seguintes aspectos:

- 1.** a lista de elementos apresentada não é exaustiva, nem todos os elementos estão necessariamente presentes em cada livro. Além disso, a importância de cada elemento varia de acordo com o texto e ao longo da história;
- 2.** nem todos os livros proporcionam oportunidades de exploração temática;
- 3.** a interpretação dos alunos é geralmente diferente da interpretação dos adultos, uma vez que se baseia, na grande maioria das vezes, nas experiências pessoais. A formulação de temas é, por isso, subjectiva, ou seja, não existem respostas certas nem erradas.

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Morgan, D. N., & DeFrancesco, J. (2022). Supporting students' construction of themes when reading. *The Reading Teacher*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/trtr.2138>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

# **A importância de aprender e ensinar a estabelecer inferências**

---

Texto de apoio 23 do programa AaZ

---

## A importância de aprender e ensinar a estabelecer inferências

*O objectivo da leitura é, muito simplesmente, retirar significado daquilo que se lê. Para isso, é fundamental ensinar os alunos a estabelecerem diferentes tipos de inferências. Porém, segundo a literatura, os professores parecem centrar-se apenas em um tipo: as inferências retrospectivas. Maguet et al. (2021), no artigo «Improving children’s reading comprehension by teaching inferences», publicado na revista Reading Psychology, descrevem como os professores podem ensinar cada tipo de inferência para aumentar a compreensão da leitura dos alunos. Este artigo tem implicações muito importantes para o ensino da leitura.*

### Introdução

Ler é uma actividade complexa que requer muito mais do que a capacidade de descodificar a relação entre as formas ortográficas e sonoras das palavras. Exige o domínio de diferentes competências, divididas em duas categorias: **a)** competências relacionadas com a descodificação, como a consciência fonológica, a consciência fonémica e a fluência de leitura; e **b)** competências relacionadas com o significado, como o conhecimento de vocabulário e a consciência morfológica.

De acordo com a literatura, é frequente encontrar crianças que, embora sejam capazes de descodificar com precisão a relação entre as letras e os sons da fala, têm dificuldades em compreender aquilo que lêem. Estas crianças têm, geralmente, dificuldades em identificar as ideias principais do texto, estabelecer ligações entre elas e tirar conclusões. Este constitui indubitavelmente um desafio ao qual os professores têm necessariamente de responder. Porém, os professores nem sempre têm a certeza por onde começar. Diversos investigadores têm prestado atenção a esta questão, referindo que ensinar a estabelecer inferências constitui um ponto de partida muito importante para apoiar os alunos na compreensão da leitura.

### Ensinar a estabelecer inferências

Estabelecer inferências constitui, de acordo com Kendeou (2015), a pedra angular da compreensão da leitura. Que significa isto, exactamente? Para o saber, é, antes de mais, importante compreender o que são as inferências.

As inferências são, muito simplesmente, quaisquer informações que não estejam mencionadas explicitamente num texto. Quando os autores escrevem, não deixam todas as ideias perfeitamente claras. Esperam que os leitores relacionem as ideias do texto e utilizem o conhecimento prévio, isto é, o conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia, para retirar significado. Para obter o máximo de um texto ou, por outras palavras, para compreender completamente um texto, é, portanto, necessário que os alunos estabeleçam inferências. Porém, nem todos sabem fazê-lo e, por isso, é fundamental que os professores dominem os vários tipos de inferências e os ensinem explicitamente na sala de aula.

## Tipos de inferências

De acordo com a literatura, existem quatro tipos de inferências.

**1. Inferências anafóricas** — As inferências anafóricas dizem respeito às passagens de um texto em que uma palavra é substituída por outra. Por exemplo, nas frases «O Nuno foi à loja. Ele comprou leite e bolachas», a palavra «ele» substitui a palavra «Nuno». Este tipo de relações (relações anafóricas) são encontradas frequentemente num texto. Segundo a literatura, os alunos estabelecem geralmente inferências anafóricas de forma automática, permitindo-lhes afectar mais recursos cognitivos à compreensão do texto. No entanto, algumas inferências anafóricas, por serem mais difíceis e complexas, requerem uma análise mais detalhada.

**2. Inferências de conhecimento prévio** — As inferências de conhecimento prévio requerem que os alunos relacionem as ideias do texto com o conhecimento prévio e as experiências pessoais, para alcançarem uma compreensão mais efectiva do texto. De acordo com a literatura, este tipo de inferência abrange muito mais do que o conhecimento do vocabulário. Inclui o conhecimento sobre períodos de tempo específicos, cultura, circunstâncias históricas, lugares, pessoas, línguas, animais, acontecimentos e conceitos.

**3. Inferências preditivas** — As inferências preditivas requerem que os alunos usem informações do texto para antecipar o que pode acontecer na história. Estas inferências podem ocorrer antes ou durante a leitura, baseando-se nas evidências do texto, nas ilustrações e/ou no conhecimento prévio dos alunos. Por exemplo, os alunos que lêem contos de fadas prevêem seguramente um final feliz antes de lerem o texto. Algumas inferências preditivas são, no entanto, mais difíceis de estabelecer, uma vez que podem depender de pistas fornecidas pelos autores.

**4. Inferências retrospectivas** — As inferências retrospectivas referem-se às relações estabelecidas entre a passagem que o aluno está a ler e as informações previamente apresentadas no texto. Estas inferências ocorrem geralmente a partir de processos activos e estratégicos, que podem variar entre os alunos recordarem uma determinada parte do texto até pesquisarem activamente referências ou citações específicas. Além disso, os alunos podem relacionar o que estão a ler com textos anteriores.

De acordo com a literatura, muitos professores referem não ser capazes de ensinar os alunos a estabelecer inferências. Optam geralmente por fazer perguntas de interpretação durante a leitura e assim avaliar a capacidade de os alunos estabelecerem relações entre as ideias do texto.

Segundo a investigação mais recente, para que os alunos sejam capazes de estabelecer inferências, é fundamental que os professores os ensinem a fazê-lo (aprendizagem por modelagem). Além disso, os professores devem adoptar estratégias metacognitivas, tais como: **a)** «relações pergunta-resposta», ensinando os alunos, de forma explícita e inequívoca, a estabelecer uma relação entre a pergunta e a resposta adequada (por exemplo, os alunos devem aprender que, quando questionados sobre o texto, podem consultar o texto escrito e/ou o conhecimento prévio e experiências anteriores, para responder às perguntas colocadas); e **b)** «pensar em voz alta». Os professores devem ensinar os alunos a reflectir sobre o texto enquanto o lêem; os professores devem ensinar especificamente a identificar as ideias principais do texto, a estabelecer relações entre elas e a tirar conclusões.

Na tabela 1, apresenta-se a forma como os professores podem ensinar os alunos a estabelecer os quatro tipos de inferências.

**Tabela 1.***Ensinar a estabelecer inferências*

Tipo de inferência	Como ensinar?
<b>Inferências anafóricas</b>	<p>É fundamental os alunos perceberem que, quando lêem um texto, têm de compreender o significado de todas as palavras e como estas se relacionam (ou operam juntas). Os professores podem ensinar os alunos a estabelecer este tipo de inferência através das seguintes estratégias.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Pensamento em voz alta</b> (e. g., «Quando começar a ler o texto, vou prestar atenção a todas as palavras e certificar-me que compreendi como elas se relacionam»).</li> <li><b>2. Instrução guiada</b> (e. g., «Vou ler o texto em voz alta. Quando parar numa palavra, quero que pensem: “Que palavra está esta palavra a substituir?”»); os professores podem ajudar os alunos através do seguinte exercício: «Acho que a palavra ___ está a substituir a palavra ___, porque ___»).</li> <li><b>3. Aprendizagem colaborativa</b> (e. g., «Quero que façam o seguinte exercício. Um de vocês vai ler o texto em voz alta e parar na palavra sublinhada a azul. Assim que o vosso colega parar de ler o texto, têm de escrever, numa folha, a palavra que acham que a última palavra lida está a substituir e partilhar com a turma a vossa opinião»).</li> <li><b>4. Aprendizagem independente</b> — Na aprendizagem independente, os alunos podem realizar o exercício apresentado na aprendizagem colaborativa.</li> </ol>
<b>Inferências de conhecimento prévio</b>	<p>Os professores devem ensinar os alunos a relacionar as informações do texto com o conhecimento prévio e experiências anteriores (e. g., «Às vezes compreendemos um texto porque já lemos sobre o assunto ou tivemos uma experiência relacionada com esse assunto»). Podem fazê-lo através das seguintes estratégias.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Pensamento em voz alta</b> (e. g., «Eu sei que os gatos caçam ratos. O meu conhecimento sobre esse assunto ajuda-me a inferir que, se o gato miar, o rato vai assustar-se e fugir do gato»).</li> <li><b>2. Instrução guiada</b> (e. g., «Vou ler este texto e parar na palavra “tigre”. Depois, cada um de vocês vai partilhar comigo e com os colegas o que sabe sobre estes animais»).</li> <li><b>3. Aprendizagem colaborativa</b> (e. g., «Leiam o texto e parem na palavra sublinhada a azul. Em conjunto, completem o seguinte exercício: “Nós sabemos que ___. O nosso conhecimento sobre este assunto ajuda-nos a concluir que ___.”»).</li> <li><b>4. Aprendizagem independente</b> — Na aprendizagem independente, os alunos podem realizar o exercício apresentado na aprendizagem colaborativa.</li> </ol>

**Tabela 1.***Ensinar a estabelecer inferências (continuação)*

Tipo de inferência	Como ensinar?
<b>Inferências preditivas</b>	<p>Os professores devem ensinar os alunos a relacionarem as ideias do texto, para que estes sejam capazes de estabelecer inferências preditivas. Podem fazê-lo a partir de, pelo menos, quatro estratégias.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Pensamento em voz alta</b> (e. g., «Quando faço uma inferência preditiva, tenho de ter a certeza de que faço uma previsão com base nas informações presentes no texto. Prevejo que o pássaro vai ajudar o pescador, porque, no texto, está escrito que o pescador e a esposa são muito pobres e o pássaro ajuda os pobres e doentes»).</li> <li><b>2. Instrução guiada</b> (e. g., «Vamos fazer o seguinte exercício: “Eu prevejo que ___ porque o autor referiu que ___.”»).</li> <li><b>3. Aprendizagem colaborativa.</b></li> <li><b>4. Aprendizagem independente</b> — Na aprendizagem colaborativa e independente, os alunos podem realizar o exercício apresentado na instrução guiada.</li> </ol>
<b>Inferências retrospectivas</b>	<p>É fundamental os professores ensinarem os alunos a relacionar o que estão a ler com as ideias apresentadas anteriormente no texto. Podem ensinar os alunos a estabelecer este tipo de inferência através das seguintes estratégias.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Pensamento em voz alta</b> (e. g., «No texto diz: “O paladar é um dos cinco sentidos”, mas não me lembro o que significa a palavra “paladar”. Vou reler o texto e depois a frase que não compreendi.»).</li> <li><b>2. Instrução guiada</b> (e. g., «Não entendi ___, então reli as frases ___ e ___. Agora, eu sei que ___.»).</li> <li><b>3. Aprendizagem colaborativa.</b></li> <li><b>4. Aprendizagem independente</b> — Na aprendizagem colaborativa e independente, os alunos podem realizar o exercício apresentado na instrução guiada.</li> </ol>

## Principais conclusões e implicações

Saber como ensinar os alunos a compreender aquilo que lêem é, segundo Maguet et al. (2021), uma das maiores preocupações dos professores. Os mesmos autores referem que a investigação em leitura tem prestado atenção a esta questão, referindo que ensinar a estabelecer inferências constitui indubitavelmente um ponto de partida muito importante para apoiar os alunos na compreensão da leitura. Porém, embora os professores tenham acesso a materiais que lhes permitem ensinar os alunos a fazer inferências, fornecem um suporte mínimo no que respeita à forma como a instrução deve efectivamente ser realizada.

Maguet et al. (2021) descreveram como os professores podem ensinar os alunos a estabelecerem inferências através de quatro estratégias: **a)** leitura em voz alta; **b)** instrução guiada; **c)** aprendizagem colaborativa; e **d)** aprendizagem independente. Os autores sugerem que o ensino das inferências:

- 1.** aumenta significativamente a compreensão da leitura dos alunos;
- 2.** ajuda os alunos a monitorizarem a leitura de forma mais adequada;
- 3.** encoraja os alunos a envolverem-se mais na leitura, independentemente do tipo de texto (e. g., narrativo, expositivo);
- 4.** ajuda os alunos a perceberem como processar adequadamente um texto, de forma a irem além de uma leitura superficial (e. g., aprender a consultar o texto, ou o conhecimento prévio e experiências anteriores, para o compreender e responder a perguntas de interpretação).

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Maguet, M. L., Morrison, T. G., Wilcox, B., & Billen, M. T. (2021). Improving children's reading comprehension by teaching inferences. *Reading Psychology, 42*(3), 264-280. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888351>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

# **O papel do ensino dos pronomes na compreensão da leitura**

---

## O papel do ensino dos pronomes na compreensão da leitura

*Para os leitores proficientes, compreender a função dos pronomes constitui, à partida, uma tarefa simples. Porém, o mesmo não se aplica aos leitores menos proficientes, com dificuldades de leitura ou que ainda não tiveram oportunidade de a aprender, como é o caso das crianças que iniciaram a escolaridade há pouco tempo. Que desafios enfrentam estes leitores quando deparam com pronomes? Como os ajudar? Lois Letchford e Timothy Rasinski discutem estas questões no artigo «Moving beyond decoding: Teaching pronoun resolution to develop reading comprehension», publicado em 2021 na revista The Reading Teacher.*

### Introdução

Os pronomes assumem um papel muito importante na compreensão da leitura. Porquê? De acordo com a literatura, os pronomes constituem a classe de palavras categoremáticas sem significado extralinguístico, que substituem uma frase nominal ou um substantivo por formas abreviadas para clarificar, abreviar e dar sentido ao texto. Assim, o principal objectivo dos pronomes é, muito simplesmente, estabelecer conexões ou associações dentro das frases e entre elas.

Compreender a relação entre uma pessoa, animal ou objecto e o respectivo pronome constitui um processo denominado «resolução do pronome». Segundo Letchford e Rasinski (2021), os leitores deparam com este processo em diversas obras, como, por exemplo, no clássico *Orgulho e Preconceito*, escrito por Jane Austen no século XIX:

*É uma verdade universalmente reconhecida que um homem solteiro em posse de fortuna necessita de uma esposa.*

*— Meu caro Mr. Bennet — disse-lhe um dia a esposa —, já sabe que Netherfield Park foi finalmente arrendada?*

*Mr. Bennet respondeu que não sabia de nada.*

*— Mas a verdade é que foi — retorquiu ela. — Mrs. Long acabou de sair daqui e contou-me tudo.*

*Mr. Bennet não respondeu.*

*— Não quer saber quem é que a arrendou? — perguntou a mulher, impaciente.*

*— A senhora está desejosa de mo dizer, e eu não tenho nenhuma objecção a ouvi-lo.*

*Isso bastou-lhe como convite. (Austen, 1992)*

Este excerto demonstra, de forma muito simples, como a resolução do pronome constitui um aspecto da compreensão da leitura que leitores proficientes alcançam facilmente:

*— Meu [Mr. Bennet] caro, Mr. Bennet — disse-lhe um dia a esposa [Mrs. Bennet] —, já sabe que Netherfield Park foi finalmente arrendada?*

*Mr. Bennet respondeu que não sabia de nada.*

— *Mas a verdade é que foi* [Netherfield Park] — *retorquiu ela* [Mrs. Bennet]. — *Mrs. Long acabou de sair daqui e contou-me* [Mrs. Bennet] *tudo* [arrendamento da casa Netherfield Park].

*Mr. Bennet não respondeu.*

— *Não quer saber* [Mr. Bennet] *quem é que a* [Netherfield Park] *arrendou?* — *perguntou a mulher* [Mrs. Bennet], *impaciente.*

— *A senhora* [Mrs. Bennet] *está desejosa de mo dizer* [Mr. Bennet], *e eu não tenho nenhuma objecção a ouvi-lo* [história do arrendamento da casa Netherfield Park].

*Isso* [história do arrendamento da casa Netherfield Park] *bastou-lhe* [Mrs. Bennet] *como convite.* (Austen, 1992)

De acordo com a literatura, para que a compreensão ocorra, o leitor tem de atender à substituição do referente pelo pronome, como, por exemplo, a substituição do referente «Mrs. Bennet» pelo pronome «ela» na frase «Mas a verdade é que foi — retorquiu ela». Para os leitores menos proficientes, com dificuldades de leitura ou que ainda não tiveram oportunidade de aprender a função dos pronomes e para as crianças que se encontram nos primeiros anos de escolaridade, lidar com este processo pode ser extremamente difícil. Podem, por exemplo, questionar quem está a comunicar com quem e o que está a acontecer na história. Por esta razão, é fundamental os professores fornecerem instruções explícitas acerca da relação entre o(s) referente(s) e o(s) respectivo(s) pronome(s) e, não menos importante, avaliarem a capacidade dos alunos para compreender a função dos pronomes.

## **Soluções e estratégias: que podem os professores fazer para ensinar os alunos a compreenderem pronomes?**

Os professores assumem indubitavelmente um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão da leitura dos alunos. Embora tenham acesso a diversos métodos ou estratégias de ensino, como, por exemplo, desenvolver o conhecimento prévio dos alunos e modelar estratégias de compreensão, nem sempre têm a certeza de como ensinar o papel dos pronomes. Letchford e Rasinski (2021) apresentam, por esta razão, algumas estratégias a partir das quais os professores podem ensinar os alunos a estabelecer relações entre os nomes e os respectivos pronomes.

**1.** Ponha-se na posição dos alunos mais vulneráveis ao analisar um texto complexo, como, por exemplo, o primeiro capítulo do livro *Orgulho e Preconceito*. Questione: «Que torna este texto complexo?» Os professores devem perceber que, para eles próprios compreenderem o texto, têm de se esforçar e de adoptar estratégias de compreensão. Segundo os investigadores, o objectivo desta tarefa é, muito simplesmente, desenvolver empatia por quem tem dificuldades de compreensão da leitura;

**2.** Adopte estratégias como o «teatro do leitor». Quando os alunos vêem os professores dramatizarem, representarem um texto e estabelecerem relações entre os nomes e os respectivos pronomes, criam experiências significativas, importantes para a compreensão da leitura.

**REFLECTA**

1. Faz perguntas explícitas aos alunos menos proficientes acerca do significado dos pronomes presentes num texto? Porquê?
2. A capacidade de compreensão da leitura varia (em alguns casos, significativamente) de aluno para aluno. Que estratégias seriam benéficas para todos os alunos?

3. Demonstre aos alunos que o principal objectivo da linguagem oral, da leitura e da escrita é, muito simplesmente, extrair e construir significado. Irwin (1985) sugere as seguintes estratégias:

*i)* leia em voz alta um texto que inclua diversos pronomes e realize um exercício de pensamento em voz alta a partir do qual demonstra como a resolução do pronome se processa. Exemplos de textos que incluem pronomes são os seguintes: *Eu só só Eu*, de Ana Saldanha; *Escaravelho*, de Álvaro Magalhães; e *A Formiga e a Neve*, de Adolfo Coelho. Estes textos estão disponíveis em formato áudio, em <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/aaz/historias-de-aaz/>;

*ii)* partilhe com os alunos as estratégias de compreensão que adoptou;

*iii)* crie hipóteses durante a leitura, demonstrando o raciocínio de um leitor proficiente no desenvolvimento da coesão de um texto;

*iv)* expresse dúvida(s) para demonstrar aos alunos o desafio da leitura;

*v)* permita que os alunos desenvolvam, avaliem, revejam e criem hipóteses sobre o texto.

4. Segundo Irwin (1985), «os alunos aprendem o que lhes for ensinado» (p. 97). Por essa razão, modele, de forma explícita, o processo de resolução de pronomes.

**PONHA EM PRÁTICA**

Considere o seguinte excerto do texto *Think-A-Loud*, escrito por Irwin em 1985 (p. 127):

*O pai do John pediu-lhe para ir à loja de ferragens comprar uma caixa de pregos. No caminho, viu o seu amigo Sam. Ele estava a caminho de casa, depois do jogo de basebol da liga infantil. Ele gosta de trabalhos manuais. O John perguntou ao Sam se queria ir à loja com ele. Eles andaram pela loja, a conversar sobre ferramentas caras. Quando estavam a ir embora, John notou uma protuberância no casaco do Sam. O casaco estava apertado. O fecho de correr caiu. Saíram pregos, mesmo à frente do proprietário. Ele foi preso por roubo. O pai do John ficou muito zangado quando o chamaram.*

1. Seleccione um texto e leia-o em voz alta para os alunos.

2. Pergunte-lhes: «Que significa esta palavra [e.g., *ela*, *ele*, *isto*, *aquilo*] nesta frase?» Repita a pergunta para cada pronome.

3. Reescreva o texto, substituindo os pronomes pelos respectivos antecedentes.

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

**Referência bibliográfica**

Letchford, L., & Rasinski, T. (2021). Moving beyond decoding: Teaching pronoun resolution to develop reading comprehension. *The Reading Teacher*, 75(2), 233-240. <https://doi.org/10.1002/trtr.2038>



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# Qual é o papel do conhecimento prévio na compreensão da leitura?

---

---

## Qual é o papel do conhecimento prévio na compreensão da leitura?

*Os últimos quarenta anos de investigação têm destacado crescentemente a importância do conhecimento prévio na leitura. Numa revisão crítica publicada em 2021, Reid Smith, Pamela Snow, Tanya Serry e Lorraine Hammond analisaram detalhadamente 23 estudos relativos a esta questão. As conclusões desta revisão são muito importantes para o ensino da leitura.*

### Fundamentos teóricos

As perspectivas esquemáticas da leitura, como o modelo de construção-integração de Kintsch (1998), consideram que a leitura envolve a interacção entre as representações literais, proposicionais, do texto (*textbase*, em português, «base do texto») e um esquema com ele relacionado, formado pelo conhecimento prévio. De acordo com esta perspectiva, o leitor, para desenvolver uma representação mental do texto, o modelo de situação, tem necessariamente de interligar duas componentes: **a)** a base do texto, conservada temporariamente na memória de trabalho, constituída por inferências locais e informações explícitas do texto; e **b)** os esquemas cognitivos, que consistem no processo pelo qual o leitor relaciona as informações do texto com o conhecimento prévio (isto é, com o conhecimento geral sobre o mundo que o rodeia).

O modelo de situação dos leitores menos proficientes é geralmente menos detalhado, uma vez que esses leitores têm menos competências para construir uma base de texto coerente e/ou esquemas cognitivos adequados. A sua compreensão da leitura é menor, uma vez que, sem uma base coerente, retiram pouca informação do texto; e, sem um esquema cognitivo adequado, não conseguem produzir inferências, nem consequentemente relacionar adequadamente as informações do texto com os conhecimentos prévios.

O modelo de construção-integração sublinha a importância de três factores na compreensão da leitura: **a)** o conhecimento prévio do leitor; **b)** a memória de trabalho; **c)** as características do texto. O conhecimento prévio assume um papel fundamental na compreensão da leitura. Este conhecimento é armazenado na memória de longo prazo, sob a forma de proposições. As proposições são, por sua vez, activadas durante a leitura, e estão interligadas e organizadas em diversos esquemas, que integram o conhecimento do leitor acerca de um determinado tema ou domínio. Os esquemas são desenvolvidos a partir do conhecimento e experiência individual. Diferem, portanto, de leitor para leitor. Além disso, podem variar em termos de quantidade, qualidade e organização do conhecimento. No decurso da leitura, os esquemas relacionados com o texto são activados para apoiar a construção do modelo de situação. Porém, quando os leitores não têm o conhecimento necessário para integrar adequadamente a base de texto aos esquemas preexistentes, constroem um modelo menos eficaz. Têm, consequentemente, mais dificuldades em compreender o texto lido.

A memória de trabalho é uma das funções executivas com um papel crítico na leitura. De acordo com a literatura, esta função executiva constitui-se como um sistema de armazenamento temporário de informação, que apoia o leitor na compreensão do texto ou, numa linguagem mais técnica, na construção do modelo de situação. Para que o leitor compreenda o texto, é fundamental que a memória de trabalho não seja sobrecarregada. Caso contrário, o modelo de situação é menos detalhado e, conseqüentemente, a compreensão da leitura menor.

Para os leitores cujo conhecimento prévio é limitado, associar as informações do texto ao conhecimento é um processo que sobrecarrega a memória disponível. O mesmo não sucede, no entanto, com os leitores que têm muito conhecimento. Para estes, o processo de associação das informações do texto ao conhecimento prévio é automático, o que reduz significativamente as exigências impostas à memória de trabalho. A compreensão é, por isso, maior, nos leitores que lêem melhor do que nos leitores que têm dificuldades.

No que diz respeito às características do texto, sabe-se que os textos diferem em termos de coesão, coerência, objectivos e características linguísticas. Segundo a literatura, o grau de coesão e de coerência textual determina a facilidade com que o leitor aplica o conhecimento prévio à compreensão do texto. Textos pouco coesos e coerentes exigem um processamento mais activo e o direccionamento da atenção e confiança para o conhecimento prévio, uma vez que é necessário produzir mais inferências de modo a interligar adequadamente as frases e ideias do texto. Além disso, estes textos exigem muito esforço por parte do leitor e, portanto, este pode ignorar inconscientemente informações importantes que poderiam apoiar a compreensão. Mais especificamente, estas exigências reduzem a capacidade disponível de memória de trabalho, resultando no desenvolvimento de um modelo de situação limitado e, conseqüentemente, numa compreensão da leitura reduzida.

O desenvolvimento do conhecimento prévio em sala de aula pode ser muito relevante para a aprendizagem e desenvolvimento da compreensão da leitura. Contudo, tal não parece ainda suceder. De acordo com a literatura, os alunos são incentivados, desde cedo, a usar estratégias de compreensão da leitura, como encontrar a ideia principal do texto. Embora estratégias como esta sejam pouco sustentadas pela evidência, elas são dominantes na sala de aula, sendo até usadas em detrimento do ensino do conhecimento geral. Além disso, a responsabilidade pelo desenvolvimento do conhecimento prévio é ainda hoje atribuída aos pais, o que é surpreendente.

## **A influência do conhecimento prévio na compreensão da leitura**

Smith et al. (2021) procuraram determinar a influência do conhecimento prévio na compreensão da leitura dos alunos que frequentam o ensino básico. Para isso, os investigadores desenvolveram uma revisão crítica. Esta metodologia permitiu-lhes sintetizar informações de diversas fontes, bem como desenvolver hipóteses com base nos dados recolhidos.

Foram seleccionados e analisados pormenorizadamente 23 estudos. Destes estudos, apenas 6 foram publicados nos últimos 15 anos, sendo a maioria das décadas de 1980 e 1990. As amostras dos estudos variaram entre as 20 e as 674 crianças, dos 6 aos 12 anos de idade. Os resultados mais relevantes são os seguintes.

- 1.** Níveis elevados de conhecimento prévio permitem maior compreensão da leitura, independentemente de os alunos serem, ou não, bons leitores. Os alunos, quando lêem textos sobre um tema que dominam, quer em termos de quantidade, quer em qualidade, compreendem melhor o texto.

**2.** O conhecimento prévio dos alunos pode compensar as suas dificuldades na compreensão da leitura. Isto é, as dificuldades de compreensão dos alunos podem ser atenuadas ou minimizadas pelo conhecimento da temática do texto. De acordo com os resultados obtidos, recorrer ao conhecimento prévio permite aos alunos resumirem e recordarem o texto lido. O efeito compensatório do conhecimento prévio permite-lhes assim construir uma base do texto adequada, semelhante à dos alunos sem dificuldades de compreensão. Além disso, este efeito permite-lhes desenvolver um modelo de situação mais eficaz, embora não tão detalhado quanto o dos leitores sem dificuldades. O conhecimento prévio pode, portanto, compensar as baixas capacidades de compreensão dos alunos, mas não completamente.

**3.** O impacto negativo do baixo conhecimento prévio na compreensão da leitura pode ser atenuado pelo aumento da coesão e coerência textual. Os alunos com pouco conhecimento beneficiam da leitura de textos mais coesos e coerentes, uma vez que não têm os conhecimentos necessários para desenvolver inferências adequadas sobre o que leram. Por outras palavras, têm sérias dificuldades em interligar as ideias do texto. O mesmo não sucede, no entanto, com os alunos com muito conhecimento prévio. Estes alunos conseguem, geralmente, desenvolver um modelo de situação detalhado e completo, mesmo quando os textos não são muito coesos e coerentes, uma vez que recorrem ao conhecimento para compreender o texto.

**4.** Por último, mas não menos importante, o tipo de texto que os alunos lêem tem influência, na medida em que o conhecimento prévio compensa as dificuldades na compreensão da leitura: este efeito compensatório parece ser maior na leitura de textos expositivos do que de textos narrativos.

## Em suma

- 1.** **As últimas quatro décadas de investigação evidenciam que o conhecimento prévio assume um papel fundamental na leitura. Este conhecimento, além de permitir aos alunos aumentarem a compreensão da leitura, permite-lhes, pelo menos parcialmente, compensarem ou atenuarem as dificuldades na compreensão (caso existam). Assim, proporcionar às crianças a oportunidade de adquirir conhecimento geral acerca do mundo que as rodeia pode ser bastante benéfico para aumentar a compreensão da leitura.**

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 1-27.



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

# **Modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto: a importância do conhecimento prévio na compreensão da leitura**

---

---

## Modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto: a importância do conhecimento prévio na compreensão da leitura

***O conhecimento prévio é um dos factores que mais influenciam a compreensão da leitura. A literatura é, no entanto, pouco específica sobre os diferentes aspectos que o compõem e a forma como estes influenciam a compreensão de texto, situação que Kathryn McCarthy e Danielle McNamara analisam no artigo «The Multidimensional Knowledge in Text Comprehension framework», publicado em 2021 na revista Educational Psychologist.***

### Conhecimento prévio e compreensão da leitura

De acordo com a literatura, o conhecimento prévio desempenha um papel crítico na compreensão da leitura. Este conhecimento influencia significativamente o processamento da informação de um texto, predizendo, segundo diversos estudos, 30% a 60% do desempenho dos alunos na compreensão da leitura.

Apesar de a literatura ser consensual sobre a importância do conhecimento prévio na compreensão da leitura, é pouco clara sobre os aspectos deste conhecimento que são efectivamente importantes para a compreensão. O rótulo «unidimensional» de que o conhecimento prévio é geralmente alvo obscurece as complexidades específicas deste conhecimento e, em particular, de que forma o conhecimento de um leitor influencia a forma como um texto é lido, compreendido e recordado. Além disso, as discordâncias e incompatibilidades na definição e operacionalização do conhecimento prévio em estudos sobre a compreensão da leitura tornam difícil, senão impossível, fazer previsões precisas sobre a forma como este conhecimento influencia o processamento de texto.

Para uma compreensão mais profunda e matizada da relação entre o conhecimento prévio e a compreensão da leitura, McCarthy e McNamara (2021) desenvolveram o denominado «modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto» (do inglês *Framework Multidimensional Knowledge in Text Comprehension*). Neste modelo, o conhecimento prévio é definido como um conjunto de informações armazenadas na memória do leitor, tais como factos, procedimentos, habilidades, crenças, atitudes e experiências pessoais. Além disso, o modelo foca-se num tipo específico de conhecimento prévio — o conhecimento prévio de conteúdo —, devido, em parte, à sua proeminência nas teorias cognitivas sobre a compreensão da leitura.

## Modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto

De acordo com o modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto, o conhecimento prévio de conteúdo é constituído por quatro dimensões (figura 1).

**1. Quantidade** — A quantidade diz respeito ao número de conceitos e conteúdos que o leitor domina e que são relevantes para a compreensão de texto. Segundo a literatura, esta dimensão pode influenciar a compreensão de diversas formas, a saber: **a)** quantos mais conceitos e conteúdos o leitor domina, mais facilidade tem em fazer inferências, isto é, em estabelecer relações entre as ideias do texto; **b)** quanto mais conhecimento prévio o leitor tem, mais fácil lhe é aceder e activar informações relevantes do texto, bem como ignorar informações menos relevantes; e **c)** quanto mais conhecimento prévio, mais o leitor tem capacidade para usar estratégias de compreensão eficazes. Existe, portanto, um ciclo de aprendizagem em que o conhecimento prévio permite ao leitor obter uma compreensão mais efectiva do texto.

**2. Precisão** — A precisão (ou exactidão) diz respeito à medida em que o conhecimento do leitor está correcto ou incorrecto. O modelo mental do leitor pode conter relações imprecisas entre as informações e/ou incluir ligações incorrectas entre as mesmas, comprometendo significativamente a compreensão de texto e a aquisição de conhecimento. Além disso, um conhecimento impreciso pode afectar a metacompreensão, uma vez que concepções inexactas sobre a própria compreensão podem impedir a aprendizagem.

**3. Especificidade** — A especificidade refere-se ao grau em que o conhecimento prévio do leitor se relaciona com as informações do texto. De acordo com a literatura, a relação entre o conhecimento prévio e a informação presente num texto pode variar de «muito ampla» a «específica». Na forma mais ampla, o conhecimento prévio consiste, muito simplesmente, no conhecimento geral do leitor acerca de um assunto. Por sua vez, na forma mais específica, o conhecimento prévio refere-se ao conhecimento do leitor acerca de um assunto ou área em particular. Por exemplo, numa área como a matemática, os alunos aprendem uma série de subáreas, como a geometria, o cálculo e a trigonometria. Nessas subáreas, os alunos aprendem conceitos específicos, como «área», «circunferência», «ângulo raso» e «quilograma».

**4. Coerência** — A coerência refere-se à qualidade do conhecimento em termos de interconexão. Esta dimensão baseia-se especificamente na estrutura e profundidade do conhecimento prévio do leitor. De acordo com McCarthy e McNamara (2021), quando um leitor tem conhecimento de uma área específica, isso geralmente significa que tem um conhecimento muito específico em termos de quantidade e especificidade. O grau em que esse conhecimento está conectado entre si não é, no entanto, geralmente considerado. As autoras adoptaram esta dimensão precisamente para enfatizar a interconexão dos conhecimentos prévios dos leitores e reflectir o papel fundamental que a coerência desempenha no desenvolvimento de um modelo mental especializado. Este modelo é definido não só pela quantidade de conhecimento, mas também pelo grau ou medida em que o conhecimento está conectado entre si.

**Figura 1.**

Modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto (McCarthy & McNamara, 2021)



O conhecimento prévio deve ser descrito como um constructo constituído por múltiplas dimensões, intimamente relacionadas entre si. Suponhamos que dois alunos tiveram 20% num teste de avaliação sobre o corpo humano. O aluno A tem pouco conhecimento sobre o tronco em particular, mas um conhecimento relativamente abrangente sobre os membros inferiores e superiores. Por outro lado, o aluno B tem pouco conhecimento sobre o corpo humano em geral. Apesar de terem um desempenho semelhante, é provável que o aluno A aprenda mais com o texto, uma vez que pode basear-se no conhecimento sobre os membros inferiores e superiores. Embora este exemplo não abranja, tal como McCarthy e McNamara (2021) referem, todas as combinações possíveis entre as diferentes dimensões do conhecimento prévio, permite destacar a necessidade de descrever a qualidade do conhecimento, bem como descrever de que forma os diferentes aspectos do conhecimento prévio podem apoiar (ou impedir) o desenvolvimento de um modelo mental especializado para a compreensão de texto.

## Principais implicações e conclusões

McCarthy e McNamara (2021) desenvolveram o modelo do conhecimento multidimensional na compreensão de texto com o objectivo de obter uma compreensão mais profunda e matizada sobre a relação entre o conhecimento prévio e a compreensão da leitura. Segundo este modelo, o conhecimento prévio é constituído por quatro dimensões, intimamente relacionadas entre si: **i)** quantidade; **ii)** precisão; **iii)** especificidade; e **iv)** coerência. O modelo permite caracterizar a natureza do conhecimento prévio e as respectivas dimensões que desempenham um papel crítico na compreensão de texto. McCarthy e McNamara (2021) esperam que este modelo permita melhorar a prática dos professores, apoiando-os no ensino da compreensão da leitura.

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

# Como aumentar a compreensão da leitura de alunos de língua não materna

---

Texto de apoio 41 do programa AaZ

## Como aumentar a compreensão da leitura de alunos de língua não materna

***Ensinar alunos de língua não materna a compreenderem o que lêem pode constituir uma tarefa particularmente laboriosa. Os professores podem utilizar, durante o ensino da leitura, a língua materna de um aluno se este não dominar a língua de instrução? Como utilizar a língua de origem para aumentar a compreensão da leitura e, não menos importante, o empenho dos alunos multilingues? Deborah Howard responde a estas questões no artigo «Empowering reading with home language texts», publicado em 2022 na revista The Reading Teacher.***

### Introdução

O ensino da leitura é uma das responsabilidades mais importantes, senão a mais importante, dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com a literatura, ensinar a ler requer diversos conhecimentos que os professores têm de dominar. O ensino da leitura constitui, por isso, uma tarefa complexa, à qual os professores têm obrigatoriamente de dedicar muito tempo e atenção.

Ensinar alunos de língua não materna a compreenderem o que lêem pode constituir uma tarefa particularmente complexa. Poderão os professores utilizar, no ensino da leitura, a língua materna de um aluno se este não dominar a língua de instrução? Como utilizar a língua de origem para aumentar a compreensão da leitura e, não menos importante, o empenho dos alunos multilingues? Howard (2022) responde a estas questões através da apresentação de uma abordagem que exemplifica como os professores podem utilizar um texto escrito na língua materna dos alunos para os ensinar a ler e compreender.

### Estudo de caso (adaptado)

A professora Maria trabalha numa escola primária com alunos de diversas línguas, como o japonês, o árabe, o albanês, o russo e o mandarim. Durante as aulas, procura recorrer e tirar máximo proveito dos conhecimentos e das experiências individuais dos alunos. Esta é uma prática cultural denominada «fundos do conhecimento» (Gonzalez et al., 1993), que consiste, muito simplesmente, no aproveitamento e na valorização dos antecedentes linguísticos e culturais dos alunos. Isto é, em vez de se considerar os alunos sob uma perspectiva deficitária, a partir da qual as dificuldades e/ou os desconhecimentos são destacados, põem-se os pontos fortes dos alunos no centro da aprendizagem. Para um professor de alunos multilingues, tal significa que o conhecimento dos alunos sobre a língua materna deve ser valorizado e utilizado nas tomadas de decisão. De acordo com Howard (2022), a utilização de textos escritos na língua materna constitui uma excelente forma de integrar os antecedentes linguísticos dos alunos no ensino da leitura. *Porquê?* Considere o seguinte caso.

Hina é uma aluna japonesa que frequenta o 2.º ano de escolaridade. Iniciou a alfabetização na primeira língua e, embora esteja num país onde não se fala japonês, continua a aprender a língua materna numa escola japonesa, aos sábados. Na escola que frequenta durante a

semana, aprende inglês. Segundo a professora, demonstra dificuldades na leitura. Além disso, demonstra pouco empenho na aprendizagem.

Maria centrou-se nos conhecimentos de japonês que Hina adquiriu até então para a ajudar a progredir no inglês. A professora procurou, especificamente, a aumentar o empenho e a compreensão da leitura de Hina no inglês a partir da integração de textos escritos em japonês. Uma vez que a activação de esquemas constitui, segundo a literatura, uma estratégia essencial para aumentar a compreensão, Maria esperava que Hina, ao ler textos escritos na língua materna, aumentasse o desempenho no japonês. Por isso, Maria seleccionou um conjunto de textos ajustados ao nível de leitura de Hina e desenvolveu o seguinte plano: **i)** primeiro, Hina teria de ler um texto em japonês; **ii)** após a leitura, seria introduzido o mesmo texto, mas em inglês, a par da aplicação de estratégias utilizadas, no ensino da língua não materna, como, por exemplo, a leitura em coro. Na figura 1, apresenta-se o plano completo.

**Figura 1.**

*Plano da aula*

---

**Ano de escolaridade:** 2.º

---

**Nível de aquisição da linguagem:** 1 2 3 4

---

**Tópico:** Leitura

*Objectivo(s)*

A aluna ser capaz de recontar a sequência, o cenário, as personagens, o problema e a resolução da história.

*Objectivo(s) linguístico(s)*

A aluna ser capaz de identificar e utilizar vocabulário durante a interacção com familiares.

---

**Normas**

*CELP 2-3.1*

Construir significado a partir de apresentações orais, leitura de textos e informação recolhida a partir da audição e leitura.

*CCSS.ELA-LITERACY.RL.1.2*

Contar histórias (incluindo detalhes fundamentais) e demonstrar compreensão da lição ou mensagem principal.

*CCSS.ELA-LITERACY.RL.1.3*

Descrever as personagens, cenários e acontecimentos principais da história (utilizando detalhes fundamentais).

---

**Áreas abordadas**

Audição Fala Leitura Escrita

---

**Materiais**

*Global Storybooks Portal*

Cartões ilustrados — Vocabulário (para utilizar com membros da família)

Tecnologia: *iPad* para partilhar textos do Global Storybooks Portal

---

**Figura 1.***Plano da aula (continuação)***Estratégias adoptadas**

- Conectores de frases
- Apoio linguístico em casa
- Organizadores gráficos
- Modelagem
- Estratégias de aprendizagem cooperativa
- Instrução explícita de vocabulário
- Relação com o conhecimento prévio
- Aumento do tempo de espera
- Ritmo mais lento da fala
- Canções

**Introdução** (relação com o conhecimento prévio ou experiências anteriores): *Qual é o teu livro preferido?*

**Sequência das aulas**

1. Leitura da história escrita em japonês (aluna)
2. Introdução de palavras familiares da língua não materna, a partir de cartões com imagens ou figuras
3. Observação de imagens do texto e respectiva descrição (professora e aluna)
4. Leitura em voz alta (professora)
5. Leitura em coro (professora e aluna)
6. Leitura da história (aluna)

**Avaliação/partilha**

Hina reconta a história.

**Ler em japonês e em inglês**

Na primeira aula, Hina observou a capa do livro escrito em japonês e disse à professora que não conhecia nenhuma palavra. Maria encorajou Hina a continuar a tentar e, após algumas tentativas, leu correctamente algumas palavras. Quando terminou o livro, pegou de imediato no livro escrito em inglês e começou a lê-lo. Depois de completar a primeira frase, Hina gritou de surpresa. Voltou ao texto escrito em japonês e leu com fluência a primeira frase. Entusiasmada, disse à professora: «I like to read. Oh! 私は読むのが好き» (em português: «Eu gosto de ler»). Hina continuou a alternar a leitura entre o japonês e o inglês, reforçando assim o conhecimento de ambas as línguas.

Maria percebeu que abordar os textos escritos em japonês e inglês em partes separadas da aula não é a estratégia mais adequada. Hina não procedeu de forma linear à leitura dos textos escritos nas duas línguas. Adoptou, sim, uma abordagem circular, deslocando-se entre os textos em japonês e em inglês para criar significado, uma vez que utilizou partes que conhecia de cada texto.

Para apoiar a compreensão da leitura de Hina, Maria adoptou o reconto como estratégia de ensino. As histórias abordadas na aula foram transcritas. Hina respondeu também a perguntas de interpretação (figura 2). Depois de terminar a leitura dos textos em japonês e em inglês, Hina foi capaz de recontar a história. Foi capaz de nomear, por exemplo, as personagens, o cenário, o problema da história e a respectiva formulação. Além disso, no final da aula, Hina pediu a Maria para guardar alguns livros na sala de aula e levar outros para casa, demonstrando interesse e motivação para a leitura.

**Figura 2.**

Actividade de reconto

<b>Nome do aluno(a):</b> Hina		<b>Data:</b> 11.18.2020			
<b>Título do livro:</b> I like to read!		<b>Pontuação:</b> 10			
<b>Guia de pontuação</b>					
Completa	Parcial	Fragmentada	Imprecisa ou incompleta		
3 pontos	2 pontos	1 ponto	0 pontos		
<b>Reconto da história – Pontuação</b>					
Elementos-chave	Notas	0	1	2	3
Sequência	Como é que a história começa? Que aconteceu de importante na história? Qual foi a ordem dos acontecimentos? <i>A aluna apontava para as páginas do texto, voltava atrás e lia.</i>		x		
Cenário	Onde acontece a história? <i>Casa, dentro e fora.</i>			x	
Personagens	Quais são as personagens principais? Qual delas é a mais importante? Porquê? <i>Menino, avó e avô.</i>			x	
Problema	Qual é o problema mais importante da história? <i>(A aluna precisou de uma pergunta directa) Eles estavam a fazer alguma coisa, a arranjar, consertar.</i>			x	
Resolução	Como é que o problema foi resolvido? Como é que a história termina? <i>Ele leu sozinho.</i>			x	
Nível de prontidão	Alta (1) Média (2) Nenhuma (3)		x		
			<b>Pontuação total</b>	2	8
<b>Notas ou comentários</b>		<b>Interpretação da pontuação total</b>			
<p>Na próxima vez, utilizar conectores de frases para encorajar a aluna a formular frases completas Primeiro... Depois... As personagens principais são...</p>		12-18		Hábil	
		7-11		Em desenvolvimento	
		0-6		Precisa de treino	

## Envolvimento dos pais

Após algumas aulas, Maria recebeu um e-mail da mãe de Hina. Disse-lhe que os livros japoneses que Hina tinha estado a ler foram escritos com caracteres chineses. Explicou à professora que, apesar de Hina conhecer *hiragana* e *katakana*, estava a aprender os caracteres chineses (enquanto os caracteres chineses, ou *kanji*, consistem em ideogramas que correspondem a palavras, o *hiragana* e o *katakana* são dois dos silabários da língua japonesa). Embora um colega japonês tivesse olhado para os textos seleccionados por Maria, este aspecto tinha-lhe escapado.

A mãe de Hina ofereceu-se para emprestar alguns livros escritos em *hiragana*, *katakana* e inglês para a filha ler na escola. Hina estava muito entusiasmada. Mais uma vez, moveu-se, de forma alternada, entre os textos japoneses e ingleses. Maria verificou um aumento significativo na fluência de leitura de Hina desde que começou a ler textos escritos em *hiragana* e *katakana*. Além disso, Hina demonstrou mais confiança, interesse, motivação e proficiência no inglês. A motivação para a leitura foi observada também pela mãe, uma vez que Hina passou a ler um livro, todas as noites, à irmã mais nova. Enviou um e-mail a Maria, referindo: «Estou surpreendida e muito feliz por a Hina estar a melhorar! Ela tenta ler livros em inglês à irmã mais nova, antes de ir para a cama. Não posso acreditar!»

## Considerações finais

De acordo com Howard (2022), é fundamental os professores recolherem o máximo de informação possível sobre os alunos de segunda língua para implementarem esta prática de forma adequada. Considere os seguintes aspectos:

- 1.** consulte o professor de língua não materna da sua escola e os encarregados de educação para determinar as competências linguísticas do(s) aluno(s);
- 2.** informe-se das diferenças e semelhanças entre a língua materna e não materna do(s) aluno(s) em fonologia, sintaxe, morfologia, ortografia e semântica. As semelhanças entre línguas podem constituir excelentes oportunidades de ensino. Além disso, permita-se aprender com o(s) aluno(s). Segundo Howard (2022), assumir-se como aprendiz (da língua materna do(s) aluno(s) pode ser bastante benéfico;
- 3.** inteire-se do sistema educativo do país de origem do(s) aluno(s). É fundamental ter em conta este aspecto. O conhecimento adquirido irá permitir-lhe, por exemplo, seleccionar textos adequados;
- 4.** procure a colaboração dos pais ou encarregados de educação do(s) aluno(s), uma vez que podem fornecer informações cruciais para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem;
- 5.** seleccione, em conjunto com os pais ou encarregados de educação, textos escritos na língua materna do(s) aluno(s), para se assegurar de que as traduções estão ajustadas ao(s) respectivo(s) nível/is de leitura/is.

Além de expor os alunos a textos escritos na língua materna, existem, segundo Howard (2022), outras estratégias para os envolver em actividades de translinguagem. Os professores podem, por exemplo, dar aos alunos a oportunidade de lerem textos escritos na língua materna e, posteriormente, responderem a perguntas de interpretação na língua não materna (ou vice-versa).

## Principais ideias a reter

Uma vez que o número de estudantes multilingues, com formações linguísticas diversas, tende a aumentar, os professores têm necessariamente de adoptar métodos inovadores, que apoiem a aquisição de competências de literacia na língua não materna.

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Howard, D. (2022). Empowering reading with home language texts. *The Reading Teacher*, 75(5), 649-654.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.2081>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

# Um olhar sobre a ciência do ensino da compreensão da leitura

---

Texto de apoio 14 do programa AaZ

## Um olhar sobre a ciência do ensino da compreensão da leitura

**Que se conclui de décadas de investigação acerca da natureza da compreensão da leitura? Como ensinar os alunos a compreenderem aquilo que lêem? Nell Duke, Alessandra Ward e David Pearson respondem a estas questões no artigo «The science of reading comprehension instruction», publicado na revista *The Reading Teacher*, em 2021.**

### Compreensão da leitura: conceptualização

Ler é, por definição, o «processo de simultaneamente extrair e construir significado por meio da interação e envolvimento com a linguagem escrita» (Glossário de Literacia, 2020). Extrair e construir significado (compreensão da leitura) depende, essencialmente, de duas capacidades fundamentais: **a)** capacidades básicas de leitura; e **b)** capacidades de conexão (no inglês, *bridging skills*).

As capacidades básicas de leitura dizem respeito a um conjunto de competências, como a consciência fonológica, a consciência fonémica e o reconhecimento automático de palavras escritas, que os alunos devem adquirir e dominar antes de se tornarem fluentes na leitura. O exemplo que se segue demonstra, de forma muito simples, a importância destas capacidades na compreensão da leitura: os alunos com consciência dos sons de padrões de letras, como a sílaba *ca*, serão certamente capazes de descodificar, sem dificuldade, palavras como *caneta*, *cadeira* e *caneca*. A descodificação correcta destas palavras contribuirá, por sua vez, para que os alunos reconheçam os objectos aos quais as palavras se referem e, conseqüentemente, compreendam um texto que as contenham. Além disso, os alunos que adquirem experiência na leitura, inclusive na leitura de palavras ortograficamente complexas, como *normalmente* e *geralmente*, afectam menos recursos atencionais à leitura de palavras e mais à compreensão, uma vez que o reconhecimento rápido e automático das palavras do texto permite aceder directamente ao seu significado. Os professores devem, por esta razão, procurar aumentar a capacidade de leitura dos alunos, inclusive por intermédio da promoção da consciência fonémica e da instrução fónica, que, segundo a investigação, são particularmente benéficas no desenvolvimento da compreensão da leitura.

Para compreender um texto, é fundamental que os alunos adquiram também capacidades de conexão. Estas capacidades permitem estabelecer uma ligação entre a descodificação e a compreensão das palavras de um texto e correspondem à flexibilidade cognitiva semântica grafofonológica, à consciência morfológica e à fluência de leitura. A flexibilidade cognitiva semântica grafofonológica é, segundo a literatura, a capacidade de um aluno atender e, simultaneamente, alternar entre as letras-sons das palavras (grafonológica) e o respectivo significado (semântica). Que significa isto, exactamente? Na figura 1, apresenta-se uma matriz que cruza as relações letras-sons e os significados das palavras. Na primeira linha horizontal encontram-se duas palavras que se referem a comida (*banana* e *avelã*) e, na segunda linha, uma palavra que se refere a um meio de transporte (*barco*). Por outro lado, na primeira linha vertical, ambas as palavras começam com /b/ (*banana* e *barco*) e, na segunda linha, a palavra apresentada começa com /a/ (*avelã*). Para completar a matriz

correctamente, os alunos devem perceber que a palavra em falta (representada por um ponto de interrogação) começa com /a/ (assim como a palavra que se encontra acima) e corresponde a um meio de transporte (tal como a palavra que se encontra no lado esquerdo e que, neste caso, poderia ser, por exemplo, *avião*).

**Figura 1.**

*Matriz para promover a flexibilidade cognitiva semântica grafofonológica*

banana	avelã
barco	?

A consciência morfológica consiste na capacidade de reflectir e manipular a estrutura morfológica das palavras. Apoia os alunos na tarefa de reconhecimento e de interpretação, quer de morfemas flexionais (e. g., sufixo *-mos* na palavra *falamos*), quer de morfemas derivacionais (e. g., sufixo *-idade* na palavra *formalidade*). A importância da consciência morfológica na compreensão do texto é inegável. Segundo a literatura, o ensino intensivo da morfologia, além de influenciar directamente a compreensão da leitura, estimula o desenvolvimento de capacidades essenciais para os alunos compreenderem aquilo que lêem.

Por último, a fluência de leitura, isto é, a capacidade de ler um texto com precisão, velocidade e expressividade, também constitui uma das capacidades que permitem estabelecer uma ligação entre a descodificação e a compreensão da leitura. *Como?* A resposta é muito simples. Ler palavras com precisão permite que os alunos construam uma base de compreensão correcta do texto. Ler com velocidade permite, por sua vez, que os alunos afectem mais recursos atencionais à compreensão do texto do que à sua descodificação. Finalmente, ler com prosódia ou expressividade tanto reflecte como apoia a compreensão do texto. Segundo a investigação, práticas instrucionais que visam melhorar a fluência dos alunos na leitura, como o teatro e a leitura em pares, influenciam positivamente a compreensão da leitura.

## Oito noções fundamentais acerca da compreensão da leitura

Duke et al. (2021) apresentam oito ideias essenciais acerca da compreensão da leitura.

### **1. A compreensão da leitura não é automática, mesmo quando há fluência na leitura** —

Embora as capacidades básicas de leitura e as capacidades de conexão sejam fundamentais para a compreensão da leitura, a investigação refere que não são suficientes para os alunos alcançarem uma compreensão efectiva do texto. De acordo com Duke et al. (2021), a compreensão requer um conjunto amplo de conhecimentos, estratégias e disposições, que vai além da capacidade de ler com fluência.

### **2. O ensino da compreensão da leitura deve iniciar-se o mais cedo possível** —

Como Duke et al. (2021) referem, a necessidade de os alunos adquirirem capacidades básicas de leitura antes de se tornarem leitores fluentes leva a crer que o ensino da leitura deve focar-se inicialmente nas capacidades básicas e, somente mais tarde, dirigir-se para o desenvolvimento da compreensão. A investigação refere, no entanto, que o ensino da leitura deve contemplar um modelo simultâneo, em vez de sequencial. As capacidades

básicas de leitura devem, por isso, ser promovidas em conjunto com a compreensão da linguagem oral e da linguagem escrita (através da leitura em voz alta, por exemplo).

**3. O ensino da estrutura e de recursos de texto promove o desenvolvimento da compreensão da leitura** — De acordo com a literatura, uma das razões pelas quais as capacidades de decodificação e de compreensão auditiva não são, por si sós, suficientes para uma compreensão efectiva da leitura é que há muitos elementos do texto escrito, como os sinais de pontuação e os elementos gráficos, que não existem num ambiente de linguagem puramente oral.

Conhecer a estrutura do texto, isto é, ter uma ideia acerca da complexidade sintáctica e da densidade conceptual, é, à semelhança dos recursos textuais, fundamental para a compreensão da leitura. O ensino da estrutura e de elementos do texto assume, por isso, um papel crucial.

**4. A compreensão varia de acordo com o tipo de texto e o objectivo da leitura** — A compreensão da leitura é significativamente influenciada pelo que se lê e pelo propósito da leitura. O aluno está a ler uma história sobre animais selvagens ou um texto sobre o corpo humano? O aluno está a ler por prazer ou para compreender a matéria da disciplina de Estudo do Meio? É importante ter em atenção estas questões.

**5. O vocabulário e o conhecimento prévio apoiam a compreensão da leitura** — O ensino do significado das palavras de um texto apoia, segundo a literatura, a sua compreensão. Além disso, a probabilidade de um aluno conhecer as palavras de uma história sobre leões, por exemplo, é certamente influenciada pelo seu conhecimento sobre animais selvagens. Por esta razão, um aluno com mais conhecimento sobre animais selvagens será seguramente mais capaz de compreender um texto sobre leões do que os colegas que saibam muito pouco sobre estes animais. O desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento prévio em sala de aula é, por isso, fundamental.

**6. O ensino explícito de estratégias para compreender um texto assume um papel importante** — Os alunos com capacidade para compreender um texto envolvem-se em actividades mentais específicas para apoiar a compreensão do que estão a ler. Aparentemente, alguns alunos aprendem a fazê-lo de forma natural. No entanto, muitos outros beneficiarão do ensino explícito de estratégias, tais como: **a)** pensar antes, durante e depois da leitura; **b)** como monitorar a compreensão; **c)** como proceder quando não se compreende uma parte do texto; **d)** resumir o texto; e **e)** responder a perguntas sobre o texto.

**7. Promover o envolvimento dos alunos com o texto aumenta a compreensão da leitura** — Promover o envolvimento com o texto escrito, quer a partir da experiência em leitura, discussão e análise do texto, quer através da escrita e resposta a perguntas sobre o mesmo, é uma das condições necessárias para os alunos adquirirem proficiência na compreensão da leitura.

A técnica «leitura silenciosa em suporte» (no inglês, *scaffolded silent reading*) constitui uma das estratégias que promovem a compreensão da leitura. Esta estratégia deve, no entanto, ser implementada apenas quando os alunos são capazes de ler sem o apoio directo do professor, e inclui: **a)** instrução explícita de estratégias de selecção de livros; **b)** sessões individuais de leitura, nas quais os alunos lêem em voz alta e respondem a perguntas sobre o texto; e **c)** definição e monitorização de metas de leitura.

De acordo com a literatura, envolver o aluno em discussões sobre o texto, através de, por exemplo, conversas instrutivas sobre o tema, influencia significativamente a compreensão da leitura. Analisar o texto, isto é, reconhecer e analisar certas estruturas frásicas ou figuras de estilo, como as anáforas, também promove a compreensão leitora, bem como a capacidade de responder a perguntas de compreensão, principalmente sobre textos narrativos e expositivos.

A escrita promove também o envolvimento dos alunos com o texto. De acordo com a investigação mais recente, escrever resumos aumenta a compreensão da leitura. Além disso, numa meta-análise, Graham et al. (2018) verificaram que, quando os professores ensinam em simultâneo a leitura e a escrita, a compreensão dos alunos melhora significativamente.

**8. A motivação para a leitura apoia a compreensão dos alunos** — Muitos investigadores citam a revisão promovida pelo National Reading Panel acerca do ensino da leitura, na qual são identificados cinco domínios-chave: **a)** consciência fonológica; **b)** consciência fonémica; **c)** fluência de leitura; **d)** vocabulário; e **e)** compreensão. Embora estes domínios sejam cruciais, não representam todos os factores que devem ser considerados no ensino da leitura.

A motivação para a leitura constitui um factor fundamental para a compreensão da leitura que, como referem Duke et al. (2021), muitas vezes deixamos ao acaso. Um aluno que gosta de leões, por exemplo, irá certamente esforçar-se mais para compreender um texto relacionado com estes animais, terá mais sucesso ao lê-lo e estará mais motivado para ler textos semelhantes no futuro. Motivar os alunos para a leitura é, portanto, muitíssimo importante. Actividades práticas e fornecer retorno são duas estratégias que, segundo a investigação, aumentam significativamente a motivação para a leitura e, conseqüentemente, a compreensão.

Com base nestas ideias, Duke et al. (2021) desenvolveram um modelo específico de ensino da compreensão da leitura (figura 2). O modelo reflecte as conclusões mais recentes da investigação em leitura e incorpora diversas práticas instrucionais que exercem um efeito significativo no desenvolvimento da compreensão da leitura.

De modo geral, o ensino da compreensão da leitura é descrito como devendo ocorrer a par da aquisição de conhecimento e desenvolvimento da linguagem. Além disso, a motivação para a leitura é apresentada como um constructo a ser desenvolvido em conjunto com a promoção de capacidades relacionadas com a compreensão da leitura, como a consciência morfológica e a fluência de leitura. O modelo evidencia ainda que é possível ajustar a quantidade de instrução com base nos pontos fortes e necessidades dos alunos, como, por exemplo, através de instruções adicionais sobre estratégias de compreensão.

**Figura 2.**

Modelo de ensino da compreensão da leitura de Duke et al. (2021)

	<b>Instrução eficaz em sala de aula</b>	Instrução diferenciada, relação professor-aluno, pedagogia culturalmente sustentável, etc.
Também é essencial a instrução de capacidades básicas e de conexão: consciência fonológica, consciência fonémica, reconhecimento automático de palavras, fluência de leitura, consciência morfológica, etc.	<b>Motivação para a leitura</b>	Interacção com os pares, desenvolvimento da identidade, definição de objectivos e metas de leitura, etc.
	<b>Desenvolvimento da linguagem</b>	Semântica, sintaxe, conhecimento disciplinar, etc.
	<b>Aquisição de conhecimento</b>	Conhecimento geral, ensino de conteúdos (e. g., ciências).
	<b>Envolvimento com o texto</b>	Análise e discussão do texto, experiência em leitura, resumo do texto, etc.
A quantidade de instrução pode ser ajustada de acordo com as necessidades dos alunos.	<b>Ensino da estrutura e recursos de texto</b>	Características do texto, tipos de texto, etc.
	<b>Ensino da compreensão</b>	Estratégias de compreensão.

## Em suma

- Promover o desenvolvimento da compreensão da leitura requer, para a grande maioria dos alunos, uma abordagem multifacetada. Com base na investigação mais recente, Duke et al. (2021) sublinharam a importância e eficácia de diversas práticas instrucionais, potencialmente benéficas para o desenvolvimento da compreensão da leitura. O trabalho desenvolvido pelo grupo de investigadores deu origem a um modelo de ensino dinâmico que pode ter implicações muito importantes para o ensino desta componente na sala de aula.**

**Escrito por:** Soraia Araújo e João Lopes

### Referência bibliográfica

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672.



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO