



LEITURA • ESCRITA • RECURSOS

DESENVOLVER

A autorregulação da compreensão durante a leitura e o ensino explícito de estratégias

Autoria: Fernanda Leopoldina Viana / Iolanda Ribeiro

Edição: Andreia Lobo

Recomendações

1. Promover e induzir o uso de estratégias

Desde a década de 80 do século XX que se reconhece que, **para cada estratégia**, é necessário distinguir entre:

- a) o **conhecimento declarativo**, isto é, conhecer a estratégia;
- b) o **conhecimento procedimental**, isto é, saber como usar a estratégia;
- c) o **conhecimento condicional**, isto é, saber quando e porquê a mesma deve ser usada.

Deste modo, o ensino de estratégias não se pode limitar à sua enumeração, sendo necessário **modelar como se pode usar uma estratégia específica e em que condições ela pode ser usada**.

As estratégias que se têm revelado particularmente eficazes e que são objeto de treino em muitos programas de intervenção incluem:

- efetuar perguntas sobre o texto;
- efetuar inferências;
- efetuar predições/antecipações;
- monitorizar a compreensão;
- estabelecer conexões entre partes do texto e entre textos;
- proceder a releituras;
- procurar pistas em imagens, tabelas, caixas de texto ou outros indicadores tipográficos;
- sintetizar e elaborar imagens mentais.

Os métodos envolvidos no seu ensino incluem, entre outros, o recurso à modelagem de estratégias por parte do professor, o recurso à reflexão falada, o ensino recíproco, a instrução direta e o reconto.

O exemplo 1 clarifica alguns destes métodos.

Exemplo 1

NA QUINTA DAS CEREJEIRAS

É sempre difícil abandonar a casa em que se nasceu e a que se estava habituado, tão habituado como à luz do dia ou à escuridão da noite. Mas para Luís, difícil, difícil, foi separar-se do **Bigodes**, no seu entender o rafeiro* mais **bonito** e mais **esperto** do que qualquer cão de raça com o nome pomposo de algum herói da História.

Um dia antes da partida, entregou-o à viúva do ourives*, a Dona Amélia, que sempre tinha achado graça ao seu **focinho peludo** e aos seus **olhos malandros**. Embora soubesse que ela o iria tratar bem, Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço do seu coração que lhe iria fazer falta e que, um dia, teria de ir buscar para o repor no sítio. Um coração quer-se inteiro, ou não será assim?

Claro que é. Há momentos na vida das pessoas que se cravam na carne como pregos e que alicate nenhum de lá consegue tirar. Um momento assim foi aquele em que Luís entregou Bigodes à Dona Amélia e falou deste jeito:

- Cá está o Bigodes, Dona Amélia. Seja amiga dele, sim? E dê-lhe um bom osso todos os dias. O senhor Felisberto do talho não leva nada por isso. Trago-lhe aqui a escova de arame. O Bigodes está habituado a ser escovado aí umas duas vezes por semana...

Nisto o Bigodes levantou o focinho para Luís com um trejeito de surpresa e depois ergueu-se nas patas traseiras para, com as dianteiras, lhe arranhar a camisola, no sítio do peito. De um modo semelhante costumava arranhar a porta de casa para pedir que lha abrissem. Luís ainda conseguiu dizer-lhe:

- Tem paciência, Bigodes. Estou farto de te explicar que lá na cidade, no prédio onde vou morar, não deixam a gente ter cão.

Depois afastou-se a correr.

Ilse Losa, in "Na Quinta das Cerejeiras", 9.ª Ed., pp. 10-11. Porto: Asa, 2003.



1 – Onde morava o Luís? A esta pergunta, Margarida, uma aluna, respondeu: “O Luís morava numa casa”.

A resposta estará correta e completa? (Metacompreensão)

Para responderes, pergunta a ti próprio: “Que informação do texto terá a Margarida usado para responder à pergunta?”. Relê o texto e sublinha as informações que aches que a Margarida usou.

Fonte: Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria À prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do Ensino Básico* (2ª Ed.), pp. 78-79. Coimbra: Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>

A discussão em sala de aula sobre as informações identificadas pelos alunos permite não só a elaboração da resposta à pergunta, mas também um padrão de interação que se enquadra no ensino recíproco e especificamente no diálogo recíproco. No exemplo 2 é descrita uma operacionalização do recurso à modelagem e à reflexão falada.

Exemplo 2

A explicação dos objetivos e a estrutura do programa “*Aprender a compreender. Do saber... ao saber fazer*” (Ribeiro et al., 2010) são apresentadas aos alunos a partir da exploração de um texto original, produzido por uma aluna, no qual ela reflete sobre a sua experiência enquanto leitora, na qual revela algumas das estratégias que usa na compreensão de textos. Sugere-se a leitura em voz alta desta reflexão e a análise do diálogo entre o Vicente Inteligente e os alunos.

Este exemplo clarifica (e modela) o processo de reflexão falada – como penso durante a leitura do texto? – proporciona indicações sobre estratégias específicas, identifica problemas comuns que ocorrem durante a compreensão e aponta para estratégias para lidar com os mesmos. Contribui para o desenvolvimento de uma narrativa pessoal por parte do aluno sobre como pode pensar durante a leitura de um texto, de modo a otimizar a compreensão do mesmo. Cabe aos professores a tarefa de partilhar com os alunos “como pensam” durante os textos e incentivá-los a partilhar os seus próprios pensamentos.

Há pequenos prazeres na vida que conseguem de facto dar-nos momentos imensos de alegria. Pedir um presente aos pais quando vamos com eles ao supermercado (sem achar que eles vão ceder) e consegui-lo. Marcar um golo impossível que decide a vitória para a nossa equipa num jogo com os amigos; um professor faltar a uma aula num dia em que nos apetecia mesmo, mesmo, mesmo ficar com os colegas no recreio. E, para mim, ler um bom livro. Encontrar uma história que, ou pelo enredo ou pela escrita, nos prende à leitura como o final de um filme ou de um jogo de futebol. Sem que consigamos parar de ler porque temos de saber o que acontece a seguir! Claro que nem sempre conseguimos que a leitura seja como um comboio que corre sobre carris certos sem parar a não ser que encontre uma estação (ou um ponto final, neste caso). Por vezes é difícil perceber o que está a acontecer na história. Às vezes por nossa culpa, porque não estamos concentrados. Nesse caso só há duas coisas a fazer: ou juntamos todas as nossas forças para estarmos atentos às filas de letras diante de nós, ou fazemos uma pausa para tratarmos do que quer que seja que nos está a distrair (seja a ansiedade por ver um amigo, um filme ou, simplesmente, não fazer nada). Outras vezes é mais complicado. Podemos estar a ler, concentradíssimos, mas o autor troca-nos as voltas com o que escreve. Se é uma palavra que não percebemos, ou vamos ao dicionário, ou, para não interromper a leitura, tentamos perceber qual o seu significado pelo contexto ou pelas palavras que estão à sua volta. Por exemplo, se estivermos a ler sobre uma personagem que desce ao inferno para salvar o seu animal de estimação, e encontramos um adjetivo que não compreendemos, decerto ele não será sinónimo de “refrescante” ou “pacífico”. Infelizmente, às vezes são muitas as palavras que não compreendemos. Perdemos o fio à meada e já não percebemos bem o que se está a passar.

Há pequenos prazeres na vida que conseguem de facto dar-nos momentos imensos de alegria. Pedir um presente aos pais quando vamos com eles ao supermercado (sem achar que eles vão ceder) e consegui-lo. Marcar um golo impossível que decide a vitória para a nossa equipa num jogo com os amigos; um professor faltar a uma aula num dia em que nos apetecia mesmo, mesmo, mesmo ficar com os colegas no recreio. E, para mim, ler um bom livro. Encontrar uma história que, ou pelo enredo ou pela escrita, nos prende à leitura como o final de um filme ou de um jogo de futebol. Sem que consigamos parar de ler porque temos de saber o que acontece a seguir! Claro que nem sempre conseguimos que a leitura seja como um comboio que corre sobre carris certos sem parar a não ser que encontre uma estação (ou um ponto final, neste caso). Por vezes é difícil perceber o que está a acontecer na história. Às vezes por nossa culpa, porque não estamos concentrados. Nesse caso só há duas coisas a fazer: ou juntamos todas as nossas forças para estarmos atentos às filas de letras diante de nós, ou fazemos uma pausa para tratarmos do que quer que seja que nos está a distrair (seja a ansiedade por ver um amigo, um filme ou, simplesmente, não fazer nada). Outras vezes é mais complicado. Podemos estar a ler, concentradíssimos, mas o autor troca-nos as voltas com o que escreve. Se é uma palavra que não percebemos, ou vamos ao dicionário, ou, para não interromper a leitura, tentamos perceber qual o seu significado pelo contexto ou

pelas palavras que estão à sua volta. Por exemplo, se estivermos a ler sobre uma personagem que desce ao inferno para salvar o seu animal de estimação, e encontramos um adjetivo que não compreendemos, decerto ele não será sinónimo de “refrescante” ou “pacífico”. Infelizmente, às vezes são muitas as palavras que não compreendemos. Perdemos o fio à meada e já não percebemos bem o que se está a passar.

Quando isto acontece só há uma solução: ter uma conversinha com o livro. Perguntar-lhe “O quê?”, como quando estamos a falar com alguém e não percebemos o que acabou de dizer. Temos de pedir ao livro se pode repetir o que disse, se faz favor. Voltar atrás, até a um sítio onde a leitura ainda corria sobre rodas (ou carris) e reler tudo de novo, até conseguirmos compreender o que nos estava a escapar. Se tudo isto falhar, podemos sempre ter uma conversinha com um professor ou um dos nossos pais e pedir-lhes que nos expliquem aquele complicado bocado de texto. Com alguma sorte, até nos levam ao supermercado para nos oferecer um presente.

Ana Guimarães

A Ana acabou o 6.º ano e foi uma aluna proficiente ao nível da compreensão da leitura. Talvez não conheças a palavra “proficiente”. Consultando um dicionário encontramos: “*Conhecimento perfeito, capacidade, mestria*” (<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=proficiência>).

Professor: Como se teria a Ana tornado proficiente?

São várias as respostas a esta pergunta. Em primeiro lugar é importante saber que a compreensão da leitura é uma competência que se aprende. Alguns alunos atribuem os seus resultados a capacidade, a sorte, ao acaso...

Porém, muito do que conseguimos ou não fazer e obter depende sobretudo do nosso esforço. A Ana sempre que não percebia alguma coisa nunca desistia de tentar encontrar uma resposta e de resolver as suas dificuldades.

No texto que escreveu, encontramos a razão para o seu sucesso. Ela conhece e utiliza várias estratégias de leitura, ou seja, recorre a vários procedimentos para realizar bem a tarefa.

Repara em algumas estratégias que ela usa:

- a) quando não percebe uma palavra procura o seu significado num dicionário ou tenta descobri-lo a partir do contexto em que ela aparece;
- b) sabe que tem de ter cuidado com a extração do significado porque uma palavra pode ter significados diferentes em função daquilo que o autor escreve;
- c) é capaz de saber quando não está a perceber e, neste caso, tenta encontrar as razões para a sua dificuldade.

Dependendo das razões que levaram à dificuldade, ela escolhe algumas estratégias:

- «Ter uma conversinha com o livro»;
- Perguntar-lhe «O quê?», como quando estamos a falar com alguém e não percebemos o que acabou de dizer;
- Pedir ao livro o favor de repetir, que é uma maneira engraçada de dizer que precisa de ler de novo;
- Voltar atrás;
- «Ter uma conversinha com um professor ou um dos nossos pais»

Fonte: Ribeiro, I. S., Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *A compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*, pp. 26-27.. Coimbra: Edições Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11216>

O papel do professor é decisivo. Não só para **explicar em que consiste cada uma das estratégias**, mas também na **modelagem da sua utilização e adequação às diferentes necessidades**, sem esquecer a **monitorização do seu uso**. A aprendizagem de estratégias e a sua utilização de modo eficaz é um processo demorado no tempo, sendo necessário um ensino sistemático e prolongado. Até que os alunos se apropriem das estratégias, é necessário que o professor lhes recorde, de forma recorrente e insistente, a sua convocação e subsequente uso.

Embora o ensino de estratégias possa ser realizado através da implementação de programas estruturados, é desejável que ele seja integrado nas sequências didáticas habitualmente usadas na sala de aula, na medida em que ocorrem num ambiente “natural” de aprendizagem, que se espera significativo. Esta integração, todavia, implica um esforço acrescido por parte do professor, que terá de elaborar as diferentes propostas de trabalho, o que, além de tempo, exige também formação específica.

Pedir aos alunos que façam o resumo do texto é uma tarefa comum, mas encerra um grau de dificuldade elevado, nomeadamente no 1.º ciclo do ensino básico. O professor necessita de guiar e apoiar a elaboração dos resumos, o que requer a ativação de conhecimentos relacionados com o ensino explícito de estratégias de leitura.

Exemplo 3



A ARANHA E O BICHINHO-DA-SEDA

Sobre a folha da amoreira, um bichinho-da-seda fabricava o seu casulo, quando uma aranha, que o observava, lhe ralhou:

- Como podes ser tão lento? Até me pões nervosa!

No tempo que demoraste a fazer metade do teu casulo, eu teria fabricado uma teia completa.

- É verdade – respondeu o bichinho da seda –, mas as tuas teias partem-se com o vento e ninguém gosta delas. Ao contrário, os meus casulos são elogiados e apreciados, além de durarem séculos e séculos.

O trabalho bem feito é duradouro e apreciado por todos, enquanto o trabalho apressado não tem qualquer valor.

Le Baylli, A aranha e o bichinho-da-seda, in “Fábulas do Mundo”, p. 58.

Lisboa: Editora Estampa, 2002.

4 – Resume as ideias principais do parágrafo: (Reorganização)

“- É verdade – respondeu o bichinho-da-seda –, mas as tuas teias partem-se com o vento e ninguém gosta delas. Ao contrário, os meus casulos são elogiados e apreciados, além de durarem séculos e séculos”.





Fazer resumos não é tarefa fácil. O resumo tem de ser mais curto do que o texto a resumir, mas tem de incluir as informações mais importantes. Podes usar as seguintes estratégias:

- 1) Contorna as palavras/expressões que caracterizam o casulo e sublinha as palavras que caracterizam a teia de aranha;
- 2) Constrói uma tabela como a que está abaixo para registares a informação mais importante sobre a aranha e sobre o bicho-da-seda;
- 3) Escreve o resumo.

| | Casulo do bicho-da-seda | Teia de aranha |
|---------|-------------------------|----------------|
| Duração | | |
| Valor | | |

Fonte: Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria À prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do Ensino Básico* (2ª Ed.), p. 51-53. Coimbra: Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>

2. Monitorizar a utilização de estratégias de autorregulação da compreensão da leitura

A avaliação e a monitorização de estratégias de autorregulação da compreensão da leitura têm sido realizadas recorrendo a **medidas de autorrelato** e a **procedimentos "experimentais"**. As primeiras incluem questionários compostos por um conjunto de afirmações sobre estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, solicitando-se ao sujeito que indique em que medida as utiliza, recorrendo a escalas do tipo *Likert*, usualmente de cinco pontos. Exemplo: variando entre "nunca" e "sempre" (cf. Figura 1).

| | 1 - Nunca ou raramente; 2 - Poucas vezes; 3 - Às vezes; 4 - Frequentemente; 5 - Sempre ou quase sempre | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Depois de ler o título, penso no que já sei sobre o tema? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Depois de ler o título, costumo imaginar de que tratará o texto? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Antes de iniciar a leitura, dou uma vista de olhos ao texto para ver do que trata? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Antes de iniciar a leitura, dou uma vista de olhos ao texto e leio os subtítulos, os sublinhados e outra informação destacada? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Figura 1. Excerto de uma grelha de autorrelato, incluída num programa de ensino explícito da compreensão da leitura (Fonte: Ribeiro, I. S., Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Pereira, L. (2010). *A compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*, p. 50. Coimbra: Edições Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11216>).

A aplicação repetida destes questionários permite ao professor analisar as mudanças que ocorrem no comportamento dos alunos. A experiência com o questionário de onde foi extraído o excerto acima permitiu verificar que a leitura de um conjunto de estratégias que podem ser usadas para apoiar a compreensão dos textos lidos "dá muitas ideias", como referem os alunos.

Os **métodos "experimentais"** assumem geralmente duas variantes. Na primeira, antes de os alunos lerem um texto, é-lhes pedido que estimem em que medida irão compreender o texto que lhes será apresentado. Segue-se a leitura do texto e a resposta a um conjunto de perguntas. Na segunda, os alunos leem um texto e, de seguida, respondem a um conjunto de perguntas. No final é-lhes pedido que indiquem se as respostas que deram estarão corretas. Em ambos os procedimentos, é comparada a avaliação que os alunos fazem sobre a sua capacidade de compreender o texto lido e o número de respostas corretas obtido.

Estes procedimentos podem apresentar algumas dificuldades de utilização em contexto de sala de aula, não sendo muito usados nos anos iniciais de escolaridade. Além disso, as medidas de autorrelato podem induzir respostas socialmente enviesadas. Acresce ainda o facto de os alunos terem, geralmente, dificuldade em efetuar a distinção entre conhecerem uma estratégia e serem capazes de a usar.

Na prática pedagógica, a monitorização pode efetuar-se por uma terceira via. Durante a exploração de um texto, ou durante a correção de uma prova, o professor pode incluir **perguntas sobre o processo de resolução das tarefas**. Isto é, pode **pedir aos alunos que expliquem como chegaram à(s) resposta(s) dada(s) e/ou como explicam os erros de compreensão cometidos**.