

## **Pressupostos teórico-metodológicos e resultados alcançados com um programa de ensino explícito de compreensão de leitura.**

Theoretical-methodological assumptions and achieved results based on an explicit teaching program for reading comprehension

Dalva Maria Alves Godoy

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
dalvagodoy@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9920-8343>

Sandra Regina Kirchner Guimarães

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil  
srkguimaraes@uol.com.br - <https://orcid.org/0000-0003-3441-0983>

Fernanda Leopoldina Viana

Universidade do Minho, Portugal  
leopoldinaviana@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-5101-6454>

*Recebido em 21 de setembro de 2020*

*Aprovado em 16 de março de 2022*

*Publicado em 29 de junho de 2022*

### **RESUMO**

Este artigo apresenta perspectivas teórico-metodológicas fundamentadas em pesquisas na área do ensino e aprendizagem da leitura que abordam a complexidade dos elementos envolvidos nessa tarefa de ensinar a ler. Amparado nesses pressupostos apresenta a metodologia de um programa de ensino de compreensão leitora operacionalizado nas escolas portuguesas e que vem sendo adaptado ao contexto brasileiro, em que são desenvolvidas estratégias acionadas antes, durante e depois da leitura com o intuito de promover diferentes níveis de compreensão e assim elevar o nível de competência dos estudantes. O programa em adaptação ao português do Brasil dirige-se a estudantes do 3º e 4º ano da educação básica tendo sido aplicado em três estudos piloto vinculados a diferentes projetos de pesquisa

desenvolvidos por duas universidades do sul do Brasil. Os resultados obtidos com a aplicação do programa em Portugal e os decorrentes da aplicação dos estudos piloto no Brasil são apresentados, evidenciando que é possível ensinar a compreender, ao mesmo tempo em que encorajam a continuidade da adaptação do programa brasileiro.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura; Estratégias metodológicas para o ensino de leitura; Compreensão de leitura.

## ABSTRACT

This article presents theoretical-methodological perspectives based on studies in the teaching and learning field related to reading that address the complexity of the elements involved in this task of teaching to read. Having these as background, it presents the methodology of a program for teaching of reading comprehension that has been operationalized in Portuguese schools and is being adapted to the Brazilian context. Strategies are developed before, during and after reading activities that aim to promote different levels of comprehension and to raise the level of competence of students as a result. The program, in the process of adaptation to Brazilian Portuguese, targets students in the 3rd and 4th grades of elementary education. It has been applied in three pilot studies linked to different research projects developed by two universities in southern Brazil. The outcomes obtained with the application of the program in Portugal and those resulting from the implementation of the pilot studies in Brazil demonstrate that it is possible to teach to comprehend, at the same time encouraging the continuity of the adaptation of the Brazilian program.

**Keywords:** Teaching of reading; Methodological strategies for teaching reading; Reading comprehension.

## Introdução

A leitura é instrumento para aquisição de conhecimento e para desempenhar atividades da vida diária nas sociedades tecnológicas atuais e, com ela, alcançar êxito na escola e na vida. Na escola, a leitura possibilita a aprendizagem dos demais conteúdos e o ensino da leitura é, por assim dizer, a grande tarefa da escola nos anos iniciais. Um leitor competente é aquele que decodifica com precisão e rapidez, que imprime entonação e pontuação adequadas, que utiliza seus conhecimentos prévios sobre o assunto para dar sentido ao que lê, que busca no texto as informações necessárias para atingir o objetivo de sua leitura, que é capaz de fazer inferências, trabalhar com hipóteses e, durante todo o processo, avaliar e monitorar sua compreensão distinguindo entre informações principais e secundárias, relacionando-as, para construir o sentido global do texto. O leitor competente, por sua vez, é qualificado por habilidades em selecionar as fontes relevantes e confiáveis de informação, dentre as múltiplas ofertadas, e pela capacidade de avaliação crítica do que lê, posicionando-se frente aos discursos motivados por uma sociedade cultural e economicamente organizada. Dessa forma a leitura é considerada um patrimônio para a vida.

Formar leitores competentes tem sido um desafio para a educação brasileira. O relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (BRASIL, 2019) ao analisar os desempenhos dos estudantes brasileiros, jovens de mais de 15 anos, constata que as maiores dificuldades com relação às suas competências em leitura se referem à habilidade de integrar ideias e fragmentos de informação para realizar comparações ou relações de causa e efeito, em processar informações implícitas e em levantar hipóteses com base em fatos expostos nos textos.

Estes resultados mostram que a escola tem tido dificuldade para ensinar a ler, tanto em relação ao processo inicial de aprendizagem – o período de alfabetização do qual dependem as futuras atividades escolares do estudante –, como em relação à compreensão leitora, que possibilita aos estudantes o uso proficiente da leitura na vida em sociedade.

A pesquisa na área do ensino e aprendizagem da leitura tem mapeado aspectos específicos que favorecem a aprendizagem da leitura, como também tem esmiuçado os diferentes constituintes da compreensão leitora. Sabe-se que para ler é preciso decodificar, mas essa habilidade por si só não garante a compreensão do que é lido. Ao espreitar os aspectos que editam a compreensão de leitura, fatores ligados ao texto, ao contexto e ao leitor determinam o resultado final. Assim, o ensino da leitura nas escolas é dotado de notada complexidade que parece exigir novas concepções teórico-metodológicas para alicerçar a ação pedagógica e fazer avançar os níveis de compreensão dos estudantes brasileiros.

Nesse contexto, a aproximação com pesquisadores de Portugal motivou a adaptação de um programa de ensino, desenvolvido pelo grupo da Universidade do Minho, cujos resultados estavam sendo bastante promissores com relação aos índices de desempenho em leitura dos estudantes do ensino básico no país. O programa é subdividido em dois: “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” - dirigido ao 1º ciclo do ensino básico, e “Aprender a compreender. Do saber... ao saber fazer” dirigido ao 2º ciclo do ensino básico (VIANA et al., 2010). De cariz marcadamente desenvolvimental, esse programa se fundamenta no ensino explícito da compreensão, no desenvolvimento de estratégias e na gestão dos processos de compreensão de leitura, tendo como objetivo elevar os níveis de compreensão de leitura dos estudantes.

A adaptação ao contexto brasileiro do programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, uma vez que partilha com o programa português do mesma abordagem teórica-metodológica, exigiu uma nova e criteriosa seleção de textos, de maneira que o conteúdo de leitura contemplasse a cultura nacional e também ancorasse o desenho do conjunto de propostas de trabalho com os estudantes. A metodologia para adaptação do programa de ensino ao Português do Brasil seguiu como parâmetro: o emparelhamento do tipo de texto (literário, narrativo, informativo, instrucional); o interesse e motivação à faixa etária alvo e a proximidade temática aos textos originais. Além disso, a adaptação requereu também, para cada texto selecionado, a elaboração de tarefas que se assemelhassem às do programa original,

mas, sobretudo, que atendessem ao objetivo de ensino, quais sejam: que os estudantes desenvolvessem estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão leitora.

A partir da elaboração da versão para o Português do Brasil do programa de ensino, procedeu-se à sua aplicação piloto em escolas de educação básica dos Estados de Santa Catarina e do Paraná, uma vez que o grupo de pesquisadores responsável pela adaptação do programa ao contexto brasileiro se localiza na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A testagem piloto objetivou verificar a adequação dos textos e das tarefas ao público alvo e o seu potencial para a promoção da compreensão da leitura.

Neste artigo objetiva-se discorrer sobre alguns fundamentos teóricos-metodológicos que sustentam a pesquisa na área de compreensão de leitura e que, por sua vez, sustentam a operacionalidade desse programa de ensino português, bem como apresentar a proposta brasileira de adaptação desse programa e os resultados já consolidados de Portugal e os preliminares alcançados com parte da adaptação do programa no Brasil.

## **Compreender e aprender a compreender**

A compreensão de texto não é um processo específico da leitura, pois se configura em um processo cognitivo mais amplo que utiliza inúmeras habilidades e conhecimentos e serve a outras atividades, como por exemplo, compreender uma palestra. Entretanto, a compreensão de leitura assenta sobre o processo de decodificação, este sim, específico da leitura. Se quando lemos, almejamos compreender o que lemos, é preciso que o processo básico, de decodificação, trabalhe sem custo operacional, de maneira automática, para que o sistema cognitivo possa convocar e usar os diferentes processos envolvidos na compreensão.

Frequentemente o ensino da leitura nas escolas tem como alvo o domínio dos processos básicos de leitura, tendo como pressuposto que aprender a decodificar

conduzirá naturalmente à compreensão do que é lido. Nos livros didáticos, mas também na prática pedagógica, o mais comum é encontrarmos, após a leitura do texto, a proposta para realização de exercícios de interpretação que são, na verdade, de verificação da apreensão de elementos/informações explícitos nos textos. Nos livros didáticos, as perguntas versam, sobretudo, sobre aspectos formais ou solicitam a identificação de aspectos pontuais presentes no texto, ou mesmo cópia de trechos, ou ainda fazem perguntas genéricas e subjetivas que não conduzem à reflexão a respeito do conteúdo do texto (MARCUSCHI, 2008).

No processo de compreensão de leitura três fatores estão envolvidos: o texto, o contexto e o leitor (GIASSON, 2000). O texto, enquanto conteúdo de informação, precisa ser decodificado pelo leitor, ao que se seguirão processos cognitivos e metacognitivos de compreensão e de integração da informação. São variáveis em relação ao texto: a estrutura, o vocabulário (palavras comuns, presença de metáforas e de termos técnicos, por exemplo), a sintaxe (frases com estrutura comum ou excepcional, mais ou menos complexa, encadeamento das frases nos parágrafos e no texto etc.), a forma como é expresso o conteúdo, a intenção do autor e como ele organiza o texto.

O leitor aporta à leitura seus conhecimentos sobre a língua, sobre o mundo e seu interesse e motivação, processos que são ativados durante a leitura. O domínio da língua, o conhecimento do vocabulário, a familiaridade com estruturas sintáticas mais ou menos complexas, a experiência pessoal, o conhecimento de mundo, de lugares, os valores pessoais, as vivências, são todos elementos que se entremeiam à atividade do leitor (KOCH; ELIAS, 2011). O domínio da linguagem oral, fator de caráter individual, é determinante no processo de compreensão de leitura, uma vez que possuir um léxico bem estruturado e desenvolvido, com manejo de estruturas sintáticas mais ou menos complexas, significa um desembaraço para o encontro com o texto escrito, o que implica, conseqüentemente, maior facilidade em entender o que se lê. A maneira como o leitor se dirige ao texto, ou seja, com que objetivo lê, é também fator de influência, pois a depender desse objetivo, a interação texto-leitor pode se dar de diferentes maneiras.

Com relação ao contexto, podemos mapear a motivação do leitor, as condições físicas e psicológicas, e/ou sociais, as condições do ambiente e das práticas de leitura: na biblioteca, em casa, leitura colaborativa, para alguém, em voz alta ou silenciosamente, entre outras (BRASIL, 1997). Além desses três aspectos, quando falamos em ensino de leitura entra em cena, também, a ação do professor. É o professor quem, por exemplo, seleciona o texto, organiza o espaço físico, a dinâmica com que será abordado o texto e, ainda, esclarece com que objetivo os alunos vão ler o texto. É o professor que planeja e desenvolve procedimentos para que a atividade de leitura se realize.

Durante a leitura de um texto, o leitor hábil utiliza diferentes estratégias para alcançar a compreensão. A escolha de tal ou qual estratégia depende dos aspectos antes mencionados: o texto, o contexto e o leitor, mas deve ser constantemente monitorada por esse leitor que, passo a passo, integra significados, (re)dimensiona as estratégias, confere o objetivo de leitura projetado e refaz caminhos, caso seja necessário. O leitor competente, como sustenta Marcuschi (2008), é um leitor ativo, que utiliza estratégias para compreender o que lê. Todavia, enquanto ele está aprendendo a ler, nos anos iniciais de escolarização, cabe ao professor ensinar as estratégias de como abordar o texto para facilitar a compreensão.

## **O ensino da compreensão de leitura**

Diversos estudos se dedicaram a identificar quais estratégias de ensino colaboram para impulsionar a compreensão de leitura em estudantes.

Em uma metanálise efetuada pelo *National Reading Panel* (NRP, 2000), conduzida sobre 205 estudos que versavam sobre o ensino de compreensão de leitura, destacou-se a prática eficiente de uma série de estratégias de ensino, dentre as quais destacam-se: (a) ensinar os estudantes a monitorar a sua compreensão; (b) fornecer organizadores gráficos e semânticos que apoiem os estudantes no estabelecimento de relações a partir do texto; (c) fornecer suporte para estratégias de questionamento através da estrutura da história (textos narrativos) que apoiem os

estudantes a responderem questões críticas (no sentido de chave do problema) acerca do texto ou de determinada passagem; (d) dar *feedback* acerca das respostas dos estudantes; (e) dar oportunidade aos estudantes de fazer perguntas e de fornecer respostas às suas próprias perguntas; (f) ensinar os estudantes a escrever as ideias importantes acerca do que acabaram de ler e a resumir essas ideias depois da leitura de passagens longas; (g) combinar múltiplas estratégias.

Na mesma direção, diferentes pesquisas demonstraram a importância de desenvolver estratégias antes, durante e após a leitura. Graves, Juel e Graves (2001) sugeriram antes da leitura: definir o objetivo para a leitura; motivar os estudantes para ler; ensinar previamente vocabulário e conceitos necessários para a leitura de um determinado texto; ligar os conhecimentos e experiências prévios dos estudantes com a leitura do texto; relacionar a leitura com a vida dos estudantes; construir conhecimento sobre as características do texto.

Durante a leitura, outras estratégias foram evidenciadas: lembrar os estudantes para monitorizarem a sua compreensão enquanto leem e para tomarem nota das palavras, conceitos ou ideias difíceis; fazer perguntas que foquem e guiem a leitura; levar os estudantes a prestarem atenção em aspectos do texto que exijam inferências; pedir aos estudantes que digam qual a ideia principal de determinadas passagens dos textos; encorajar os estudantes a considerar as previsões efetuadas antes da leitura de modo a confirmá-las, invalidá-las ou fazerem novas previsões; dar oportunidade para os estudantes responderem ao que leram; pedir aos estudantes que façam perguntas acerca do que leram; pedir aos estudantes que identifiquem as ideias chave do que leram (BECKER e MCCORMICK, 1991; PRESSLEY et al., 1995; SWANSON, 1999).

Depois da leitura estão recomendadas também estratégias como: identificar as ideias chave e responder a perguntas de várias maneiras (discutindo, escrevendo, fazendo tabelas, etc.); identificar vocabulário confuso ou ideias/conceitos que necessitem aprofundamento (GAJRIA e SALVIA, 1992; JENKINS et al., 1987).

Algumas estratégias de compreensão, cujo exercício sistemático tem se revelado como mais eficaz, são assinaladas por Cobb (2017): efetuar predições/antecipações; realizar inferências, monitorar a compreensão; estabelecer ligações entre partes do texto e com os conhecimentos prévios; estabelecer relações entre textos, proceder à releitura do texto ou de partes dele; procurar informações em imagens, tabelas, caixas de texto ou outros indicadores tipográficos, como sublinhados; sintetizar; elaborar imagens mentais a partir da informação veiculada pelo texto; efetuar perguntas sobre o texto.

Uma das conclusões mais inquestionável nesse sentido é a de que o ensino sistemático de um pequeno repertório de estratégias, tais como: predizer, questionar, imaginar, clarificar, resumir, é bastante útil, quer seja para leitores mais experientes ou menos experientes, bem como a prática conduzida pelo professor ao fornecer instrução e devolução ao estudante sobre a aplicação das estratégias durante a leitura (PEARSON e GALLAGHER, 1983; ROEHLER e DUFFY, 1984).

Ainda que seja muito importante auxiliar os alunos a desenvolverem estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura, alguns trabalhos têm reconhecido que é preciso, além do conhecimento da própria estratégia, ou seja, do conhecimento declarativo, fomentar o conhecimento procedimental, isto é, saber como usar a estratégia, e o conhecimento das condições em que a mesma pode ser usada, isto é, saber quando e porquê usar (PARIS, LIPSON e WIXSON, 1983). Dessa forma, não é suficiente o conhecimento declarativo, é preciso apoiar o aluno na identificação das condições em que a estratégia pode ser usada de maneira a modelar sua aplicação.

Neste cenário, Orbea e Villabeitia (2010) asseveram que a formação específica dos professores de língua materna é fator determinante, pelo que aprimorar seus conhecimentos teórico-metodológicos é condição para que os estudantes avancem na compreensão de leitura.

## **A proposta teórico-metodológica do programa de ensino**

Com o objetivo de elevar os níveis de compreensão dos estudantes, o programa original, ao qual a adaptação brasileira se propõe, visa dotar o leitor/estudante de mecanismos que o auxiliem a compreender o que lê através da promoção de estratégias de metacognitivas e da explicitação do tipo de processo a conduzir (VIANA et al., 2010).

Na perspectiva do programa, ensinar a compreender é ensinar a desenvolver estratégias de abordagem do texto de forma explícita. Para elaborar as tarefas e atividades de ensino, o programa se baseia em um conjunto de estratégias (promovidas antes, durante e depois da leitura), de acordo com a revisão da literatura atrás sintetizada e que promovem quatro níveis de compreensão da leitura, propostos por Català et al (2001): compreensão literal; reorganização de informações; compreensão inferencial e compreensão crítica.

A compreensão literal trata do reconhecimento de tudo o que está explícito no texto. Neste nível se inclui a capacidade de reconhecer as ideias principais do texto; distinguir entre informação principal e secundárias; identificar relações de causa e efeito; reconhecer sequência de ações; identificar comparações e analogias; encontrar o sentido de palavras com múltiplos significados; identificar e dar significado a prefixos e sufixos; identificar sinônimos e antônimos, entre outros. Esse nível da compreensão é o mais abordado nas escolas. A reorganização das informações diz respeito à capacidade de o leitor classificar; esquematizar; resumir; sintetizar as ideias e informações contidas no texto e dividir o texto em partes significativas, entre outras.

Para a compreensão inferencial, é necessário ativar os conhecimentos prévios do leitor – antecipações e suposições – sobre o conteúdo do texto, a partir das pistas nele presentes, a fim de que sejam preenchidas as lacunas deixadas pelo autor. Os autores apontam que a compreensão inferencial é a verdadeira essência da compreensão da leitura. Este nível de compreensão envolve as seguintes competências por parte do leitor: capacidade de predizer resultados; inferir significados de palavras desconhecidas; inferir efeitos de determinadas causas; interpretar corretamente a linguagem figurativa; inferir sequências lógicas; inferir

significado de frases, segundo o contexto; reescrever um texto variando algum feito, personagem ou situação; prever final diferente, entre outras.

A compreensão crítica relaciona-se com a formação de juízos próprios e respostas de caráter subjetivo. Este nível de compreensão pressupõe que o leitor seja capaz de julgar o conteúdo do texto a partir de seu próprio ponto de vista; distinguir entre fato e opinião; emitir juízo de valor frente a determinado comportamento; manifestar reações provocadas pelo texto; analisar a intenção do autor do texto, entre outras.

No programa de ensino aqui em foco, cada um desses processos é mediado por um personagem que representa um determinado processo, o que se configura em um elemento inovador e de motivação. Em conjunto, eles constituem a Família Compreensão. Assim, se apresentam o Juvenal Literal, o Durval Inferencial, a Conceição Reorganização e a Francisca Crítica. Além desses personagens, o processo metacognitivo, de monitoramento da compreensão (metacompreensão), é representado pelo Vicente Inteligente que guia durante todo o percurso o leitor em suas atividades. Acrescenta-se ainda o Gustavo Significado que é recrutado sempre que é preciso alcançar o significado de uma palavra ou expressão do texto.

A estrutura metodológica do programa original tem como base um conjunto de 35 textos. Nos primeiros cinco textos, que constituem o bloco introdutório, são ensinadas as estratégias de compreensão leitora e apresentados os personagens da Família Compreensão. Segue-se a esse bloco introdutório, um conjunto de seis blocos de textos, totalizando 30 textos. Cada um destes textos é trabalhado, semanalmente, em sala de aula, ao longo de um ano letivo. Entre cada um dos blocos de textos de ensino, uma avaliação processual é aplicada, em um total de cinco avaliações. Além dessas, uma outra avaliação é aplicada tanto ao início como ao final do programa.

As tarefas subsequentes à leitura de cada texto que compõem o ensino explícito da compreensão de leitura, têm foco no processo e no produto da compreensão e não na avaliação. Assume-se que as perguntas comumente presentes nas atividades de pós-leitura, como por exemplo as trabalhadas nos livros didáticos,

não ensinam, por si só, a compreender e, sequer, as respostas corretas a elas indicam compreensão do texto. Diferentemente, as tarefas propostas pelo programa não são “corrigidas” pelo professor, mas tratadas e discutidas no grupo classe, e buscam auxiliar os estudantes a construir conhecimento ao solicitar que estes especifiquem o raciocínio que fizeram para chegar àquela resposta ou que justifiquem a resposta dada. Além disso, as avaliações processuais - que intercalam a aplicação do programa, são realizadas para acompanhar o desempenho dos estudantes, mas também são orientadas para que o estudante possa analisar seu próprio desempenho. Por este motivo, o programa disponibiliza uma planilha, em formato *excel*, na qual os estudantes ou os professores lançam as correções, sendo automaticamente gerado um gráfico de desempenho (individual ou de turma).

A seguir serão descritos os resultados alcançados com a aplicação do programa em Portugal e resultados preliminares obtidos com a utilização da versão parcial do programa no Brasil.

## **Resultados alcançados com a aplicação do programa de ensino.**

Em Portugal, o programa de ensino foi aplicado em 52 escolas do norte do país, a 1142 estudantes do 4º ano de escolaridade, com idades entre os 7 e 11 anos. A implementação do programa foi acompanhada por uma formação continuada a 76 professores titulares de turma que aplicaram semanalmente durante um ano as atividades de ensino. A formação foi coordenada pelas autoras do programa, que acompanharam os encontros mensais com os professores. A formação versou inicialmente sobre a fundamentação teórica que ampara o programa de ensino, seguida da organização, planejamento e estudo dos materiais de apoio disponíveis. Os encontros posteriores reuniram a partilha entre os professores sobre o trabalho realizado e sobre os resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações processuais. A implementação do programa contou com a distribuição gratuita do “livro do estudante” aos participantes, articulada pela parceria com a Câmara Municipal local (prefeitura).

Foi realizado um estudo empírico, de grupo único, com pré e pós teste, para avaliar o impacto do programa. No pré-teste os alunos foram avaliados com uma prova de reconhecimento de palavras (PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras de VIANA e RIBEIRO, 2010) e com uma prova de compreensão da leitura (TCL – Teste de Compreensão da Leitura de CADIME, RIBEIRO e VIANA, 2012). Esta última é uma prova que possui versões equalizadas para o 2º, o 3º e o 4º anos de escolaridade. No pós-teste, os alunos foram apenas avaliados com o TCL. Foram também coletados os desempenhos dos alunos no final do 4.º ano de escolaridade na Prova de Aferição nacional, da responsabilidade do Ministério da Educação, e comparados os resultados com os obtidos a nível nacional.

Como referido, o TCL é um teste com versões equalizadas, o que é importante quando de avalia uma competência como a leitura, que se espera que evolua ao longo da escolaridade. Para testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós teste foi usado um teste *t* para amostras emparelhadas. Os resultados do teste *t* forneceram evidência da existência de diferenças estatisticamente significativas no nível da compreensão entre o pré e o pós-teste,  $t(1.141) = -31.08$ ,  $p < .001$ , com uma magnitude do efeito moderada ( $r = 0,68$ ). As autoras procederam ainda a uma análise complementar controlando o efeito da variável decodificação, avaliada através da Prova de Reconhecimento de Palavras. As diferenças entre o pré e o pós teste mantiveram-se,  $F(1, 1.140) = 130.04$ ,  $p < 0.001$  (VIANA et al., 2017). Portanto, na generalidade, observaram-se ganhos na compreensão em leitura em todos os níveis de desempenho. Esses resultados demonstram que o programa de intervenção pode exercer um efeito na melhoria dos níveis de compreensão não só de alunos com elevados níveis de desempenho, mas também em alunos com desempenhos inferiores.

Relativamente à Prova de Aferição nacional, e considerando apenas os resultados de 1129 dos 1142 participantes avaliados com o TCL, constatou-se que os participantes do programa de ensino obtiveram resultados superiores aos da população avaliada a nível nacional. A percentagem de alunos participantes que obteve classificações de nível superior – A, B e C – no total da prova foi superior à

média nacional. Já a porcentagem de alunos com classificações inferiores – níveis D e E – foi inferior à média nacional. Especificamente na primeira parte da prova, dedicada à leitura, 63.2% dos participantes no programa “Aprender a Compreender torna mais fácil o saber” obteve classificações de nível A e B. Esses resultados são encorajadores quando se considera o propósito do programa de ensino de favorecer o desenvolvimento das competências de compreensão leitora nos estudantes.

No Brasil, os textos selecionados e as tarefas construídas para o ensino explícito da compreensão com vistas à adaptação do programa têm sido testados junto a estudantes de 4º ano do Ensino Fundamental utilizando a mesma metodologia do programa original. Os dados e resultados reportados a seguir referem-se apenas a parte das pesquisas desenvolvidas por seus autores.

O estudo piloto de Braz (2018) foi realizado a partir da aplicação dos primeiros 15 textos selecionados para integrar a adaptação do programa para o PB. Tratou-se de um estudo quase experimental, com pré e pós-teste e com Grupo experimental (GE) e Grupo de Controle (GC). Os alunos do GC não realizaram qualquer atividade extra, ou seja, as professoras regentes desenvolveram seu planejamento habitual sem qualquer alteração.

A amostra foi constituída por 80 estudantes do 4.º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do Estado de Curitiba, com IDEB<sup>1</sup> superior a 7. O Grupo Experimental era constituído por 51 alunos e o Grupo Controle por 29 alunos. A média de idade dos participantes era de 9,09 anos.

O material do programa de ensino foi constituído pelo bloco introdutório (5 textos) e pelos dois primeiros blocos de ensino explícito (10 textos) com as respectivas tarefas de compreensão. Para a avaliação da leitura, antes e depois da aplicação dos dois blocos de ensino (pré e pós-teste), foi utilizada uma Prova de Compreensão de Texto construída *ad hoc*, tendo como parâmetro (base) a prova de Aferição de Língua Portuguesa do programa original. A prova é composta por um texto narrativo e dois informativos - contém 7 questões literais; 2 inferenciais; 2 de extração de significação; 1 de reorganização e 1 crítica. A pontuação máxima que os examinados poderiam

receber na prova era de 20 pontos. Esta prova é a mesma utilizada nos demais estudos a seguir reportados e guia a análise dos resultados obtidos com os diferentes grupos pesquisados.

O programa foi aplicado pela investigadora, em 21 sessões de 1h50min, incluindo-se pré e pós-testes, bem como uma avaliação de progresso entre o bloco I e o bloco II. Os instrumentos utilizados para a avaliação da leitura foram aplicados coletivamente em contexto escolar, também pela investigadora. O Grupo Controle seguiu o curso de suas atividades escolares habituais.

Os desempenhos, na Prova de Compreensão de Texto, obtidos pelo GE e GC foram analisados pelo teste não paramétrico Mann-Whitney. No pré-teste os grupos não mostraram diferenças estatisticamente significativas ( $U = 632,5$ ;  $p = 0,282$ ). Entretanto, comparando os desempenhos dos dois grupos no pós teste, verificou-se a existência de diferenças significativas a favor do grupo experimental ( $U = 524,0$ ;  $p = .031$ ).

Uma outra pesquisa (Passos, 2018), desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina, procedeu também a testagem dos mesmos blocos de texto do estudo de Braz (2018), ou seja, o bloco introdutório, com 5 textos, e os dois blocos de ensino explícito: Bloco 1, com 4 textos e Bloco 2, com 6 textos. Os textos de ensino foram aplicados pela pesquisadora em sessões de aproximadamente 50 minutos, uma vez por semana, durante 12 semanas ao longo do segundo semestre do ano letivo. O bloco introdutório foi aplicado em mais de uma sessão por semana.

A amostra foi constituída por 75 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Estado de Santa Catarina, com idades entre 8 e 10 anos, divididos em Grupo Experimental (GE;  $n = 38$ ) e Grupo Controle (GC;  $n = 37$ ), que seguiu o curso de suas atividades escolares habituais. As escolas selecionadas estavam entre as que o IDEB indicava não terem alcançado as metas pré-estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Os participantes foram avaliados por meio da Prova de Compreensão de Texto no pré e pós-teste.

Na análise estatística, o GE e o GC foram analisados em quatro subgrupos: GE matutino (n=19), GE vespertino (n=19); GC matutino (n=10) e GC vespertino (n=27). A comparação dos desempenhos na Prova de Compreensão de Texto entre os Grupos Experimentais e Controle, no pré e no pós-teste, foi realizada pelo teste, não-paramétrico, de Kruskal-Wallis, com pós teste Dunn. No pré-teste, os resultados mostraram que as médias de desempenho de todos os quatro grupos não diferiam significativamente ( $p>0,05$ ). No pós-teste, a diferença entre as médias foi estatisticamente significativa a favor dos Grupos Experimentais ( $p<0,01$ ).

Os resultados observados tanto no estudo de Passos (2018) como no de Braz (2018) apontam para a efetividade das atividades de ensino propostas por esta parte inicial do programa (10 textos de ensino explícito), mostrando que, apenas com um terço da programação total, o ensino explícito da compreensão da leitura conduziu a avanços importantes nas habilidades de compreensão dos participantes. Além disso, pode-se inferir que todos os estudantes que participaram do programa piloto de ensino de compreensão de leitura se beneficiaram da intervenção, estivessem ou não em escolas com maior ou menor IDEB.

Em outra pesquisa (Silvano, 2019), foi introduzido mais um bloco de textos do programa de ensino. Nesta pesquisa, além do bloco introdutório (5 textos), foram aplicados o Bloco 1 (4 textos), o Bloco 2 (6 textos) e o Bloco 3 (com 3 textos), num total de 13 textos de ensino explícito. Os participantes foram estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina. As escolas foram selecionadas tendo como critério o fato de não terem atingido a meta do IDEB nas avaliações nacionais. Participaram do estudo 48 estudantes com idade entre 9 e 12 anos, idade média 9,54 anos, divididos entre Grupo Experimental (n = 28) e Grupo Controle (n= 20), que seguiram as atividades escolares habituais. Todos os participantes foram avaliados no pré e pós-teste com a Prova de Compreensão de Texto. No pós-teste, além desses, foi utilizada também uma adaptação do simulado da Prova Brasil de Língua Portuguesa (BRASIL, 2011), com o intuito de ter-se uma avaliação de abrangência nacional, mesmo entendendo que a prova é aplicada a estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental e não a estudantes

do 4º ano, como eram os participantes da pesquisa. A Prova Brasil, e seus resultados, não se encontra disponível ao público, por esta razão, utilizou-se o simulado, disponível.

Nesse estudo, o Grupo Experimental recebeu a intervenção durante 10 semanas em uma ou duas sessões semanais de 50 minutos cada, ao longo do segundo semestre do ano letivo. Os desempenhos dos estudantes de cada grupo – GE e GC, foram comparados através do teste de Mann-Whitney.

No pré-teste não houve diferenças estatisticamente significativa entre os grupos ( $U= 236,500$ ;  $p= 0,362$ ), mostrando que os dois grupos não diferiam. No pós-teste, houve diferença significativa entre o GE e o GC, a favor do GE com relação a Prova de Compreensão de Texto ( $U= 146,500$ ;  $p= 0,005$ ) e ao simulado da Prova Brasil ( $U= 165,500$ ;  $p= 0,016$ ), mostrando efeito positivo do programa de ensino.

Neste estudo, assim como os conduzidos por Braz (2018) e Passos (2018), embora com número inferior de textos de ensino, os resultados suportam a ideia de que o programa piloto vem demonstrando êxito em seu objetivo, o de elevar os níveis de compreensão de leitura dos estudantes participantes. Além disso, no estudo de Silvano (2019) os resultados obtidos pelo GE em relação ao GC no simulado da Prova Brasil deixam claro que os participantes da pesquisa mostram desempenhos superiores ainda quando a avaliação é padronizada para um ano acima de seu nível de escolaridade ressaltando, portanto, as habilidades de compreensão desse grupo frente aos demais.

Tendo em vista os resultados obtidos pelas três pesquisas desenvolvidas com parte do programa de ensino adaptado ao PB, as pesquisadoras brasileiras entendem que a metodologia proposta pelo programa possibilita desenvolver e implementar uma formação de professores voltada ao ensino explícito da compreensão leitora com ganhos significativos para os estudantes, o que poderá auxiliar na elevação dos níveis de leitura no Brasil. A pesquisa continua.

## Considerações finais

Formar leitores competentes tem sido um desafio para muitos países. A importância da habilidade de leitura é reconhecida tanto para o desenvolvimento pessoal como para acessar, interagir e conviver com a informação na sociedade atual. O caráter complexo dessa habilidade, bem como os fatores que adicionam especificidades ao processo de aprender a ler, indicam que não é tarefa fácil para o professor em sala de aula, além selecionar bons textos e motivar os estudantes à leitura, garantir abordagem metodológica que incorpore as melhores práticas.

As pesquisas na área têm se multiplicado no intuito de gerar conhecimento sobre os processos envolvidos no ato de ler e têm demonstrado caminhos metodológicos para auxiliar o ensino da compreensão leitora.

Neste artigo foram apresentados os fundamentos teórico-metodológicos com que se instrumentaliza um programa de ensino de compreensão leitora desenvolvido por pesquisadores portugueses. Tal programa vem sendo adaptado por pesquisadores brasileiros, seguindo os mesmos pressupostos do programa original. Parte desse programa foi aplicado em pesquisas piloto com o intuito de verificar a adequação da metodologia de adaptação do programa, bem como a contribuição deste para o desenvolvimento da compreensão de leitura em estudantes brasileiros do 4º ano do Ensino Fundamental.

O caminho proposto pelo programa de ensino apresentado neste artigo é um dos caminhos que tem colhido resultados relevantes, comprovadamente para os estudantes portugueses. O projeto de adaptação desse programa ao contexto brasileiro é uma possibilidade que se acena para auxiliar a escola, e os professores, nessa tarefa. Os resultados preliminares alcançados até agora encorajam a continuidade da adaptação rumo a sua finalização e reafirmam que é possível ensinar a compreender.

Durante a aplicação de parte do programa de ensino as pesquisadoras envolvidas foram unânimes em comentar sobre o interesse e o engajamento dos

participantes nas tarefas propostas, bem como sobre o caráter desafiador, para eles, de algumas atividades propostas. É fato que o programa está elaborado para atuar na zona de desenvolvimento proximal, conceituada por Vygotsky (1993), fazendo com que o estudante precise de apoio do professor, dos pais ou colegas para ultrapassar o que muitas vezes é proposto pelas tarefas.

Outrossim, defende-se que ensinar a ler é também ensinar a compreender e este ensino precisa ser feito explicitamente de maneira a conduzir o estudante, também, a desenvolver estratégias de automonitoramento da compreensão, o que deve conduzir à formação de um leitor competente.

## Referências

BECKER, Evelyn Z.; MCCORMICK, Sandra. A review of current research on reading instruction and the learning disabled student - **ERIC Document Reproduction Service** No ED3421689, 1991.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. **Relatório Brasil no PISA 2018** – Versão Preliminar. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Modelo teste prova Brasil**. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <px-r.top/fLiBQ>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1997.

BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig **Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção**. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CADIME, Irene; RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina. **TCL - Teste de compreensão da leitura**. Lisboa: Edições CEGOC-TEA, 2012.

CATALÀ, Glória et al. **Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)**. Barcelona: Graó, 2001.

COBB, Jeanne B. Investigating reading metacognitive strategy awareness of elementary children: A developmental continuum emerges. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 31, n. 3, p. 401-418, 2017. doi: <doi.org/10.1080/02568543.2017.1309481>

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644455281>

GAJRIA, Meenakshi; SALVIA, John. The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. **Exceptional Children**, v. 58, n. 6, p. 508-516, 1992. doi: <[doi.org/10.1177/001440299205800605](http://dx.doi.org/10.1177/001440299205800605)>

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. 2. ed. Lisboa: Asa, 2000.

GRAVES, Michael; JUEL, Connie; GRAVES, Bonnie. **Teaching reading in the 21st century**. Michigan: Allyn and Bacon, 2001.

JENKINS, Joseph R. et al. Improving reading comprehension by using paragraph restatements. **Exceptional Children**, 54, 54-59, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

National Reading Panel - NRP. Department of Education. **Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington, DC: NICHD, 2000.

ORBEA, José María Madariaga; VILLABEITIA, Estibaliz M. The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies: A program implemented by teaching staff. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, v. 26, n. 1, p. 112-122, 2010. Disponível em: <[revistas.um.es/analesps/article/view/92111](http://revistas.um.es/analesps/article/view/92111)>. Acesso em: 24 jun. 2019.

PARIS, Scott; LIPSON, Marjorie; WIXSON, Karen K. Becoming a strategic reader. **Contemporary Educational Psychology**, v. 8, n. 3, p. 293-316, 1983. doi: <[doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)>.

PASSOS, Márcia Martins dos. **Caminhos para o ensino da compreensão de leitura**. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

PEARSON, David; GALLAGHER, Margaret C. **The instruction of reading comprehension**: Techninal Report nº 297. Champaign: University of Illinois at Urbana, 1983.

PRESSLEY, Michael et al. The comprehension instruction that students need: Instruction fostering constructively responsive reading. **Learning Disabilities Research and Practice**, 10 (4), p. 215-224, 1995.

ROEHLER, Laura R.; DUFFY, Gerald G. Direct explanation of comprehension processes. In: DUFFY, Gerald G.; ROEHLER Laura R.; MASON, Jana (Eds.).

**Comprehension instruction:** Perspectives and suggestions. New York: Longman, 1984.

SILVANO, Juliane D. R. **Processos e estratégias de compreensão:** o ensino de compreensão de leitura no 4º ano do Ensino Fundamental. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

SWANSON, H. Lee Reading research for students with LD: What are the major instructional ingredients for successful outcomes? **Perspectives**, 27(2), 18-20, 1999.

VIANA, Fernanda Leopoldina et al. **O ensino da compreensão leitora:** da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Almedina, 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina et al. O ensino explícito da compreensão da leitura: análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. doi: <[dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227172](http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227172)>.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda **PRP** — Prova de reconhecimento de palavras. Lisboa: Edições CEGOC-TEA, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

---

<sup>1</sup> IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado na nação brasileira e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

### Observação:

Agradecimento à FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina pelo financiamento das pesquisas.

Todas as pesquisas foram autorizadas pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos.