



LEITURA • ESCRITA • RECURSOS

DESENVOLVER

Diferentes níveis de compreensão da leitura

Autoria: Fernanda Leopoldina Viana / Iolanda Ribeiro

Edição: Andreia Lobo

A compreensão da leitura é, em simultâneo, um objetivo de aprendizagem e um meio de aceder ao conhecimento. Assim sendo, tem um forte impacto não só no sucesso escolar, mas também noutras esferas da vida dos sujeitos.

1. Compreensão da leitura

A compreensão da leitura pode ser conceptualizada como a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor.

A compreensão da leitura integra vários níveis, que possuem exigências distintas e que convocam processos também distintos. Do ponto de vista didático, é consensual a consideração de quatro **níveis de compreensão**:

1. A compreensão literal, que requer a identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto;

2. A compreensão inferencial, que requer a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a ativação de conhecimentos prévios (extratextuais);

3. A reorganização da informação, que requer, à semelhança da compreensão inferencial, raciocínios dedutivos e/ou indutivos, bem como a ativação de conhecimentos prévios. A principal diferença é que envolve a síntese da informação. Está presente em tarefas como elaborar esquemas, tabelas ou resumos;

4. A compreensão crítica, que requer que o leitor se posicione em relação ao texto, através da emissão de juízos.

2. A importância da compreensão da leitura e do seu ensino explícito

Na sociedade atual, em que toda a informação está ao alcance de um *clic*, a compreensão da leitura é, cada vez mais, uma exigência para a inserção social dos indivíduos e para o exercício pleno da cidadania. A facilidade de acesso à informação exige “leitores críticos”. Para tal, é imprescindível que o leitor seja um “bom compreendedor”. **A investigação aponta para a necessidade de ensinar explicitamente a compreender.** Sem este ensino explícito, muitos alunos não atingirão níveis aceitáveis de compreensão do que leem.

Localizar informação específica e relevante, excluindo o que é acessório, é muito importante e deve ser trabalhado sistematicamente.

A hipervalorização das tarefas que remetem para o processamento da informação explícita nos textos pode contribuir para desenvolver, nos alunos, percepções de autoeficácia. Não é, no entanto, o caminho mais eficaz para ensinar a compreender.

Em primeiro lugar, porque as dificuldades encontradas pelos alunos podem ser devidas a múltiplas variáveis ligadas não só ao leitor, mas também ao texto. Em segundo lugar, não é pela supressão da dificuldade que se consegue que os alunos passem a ser capazes de reorganizar a informação, efetuar inferências ou emitir juízos sobre o que leem.

O caminho a traçar inclui criar situações que desafiem o aluno a pensar, que se situem além do que ele já consegue fazer sem dificuldades, proporcionando, em simultâneo, o apoio necessário para que aprenda a construir estratégias cognitivas e metacognitivas que lhe permitam lidar com os desafios que lhe são propostos. Importa ter sempre presente que ensinar a compreender é ensinar a pensar. **Mesmo textos simples podem permitir a formulação de perguntas de nível inferencial.**

Exemplo 1

Uma boa ideia

Hoje, caiu mais um dente à Luísa. Depois de o lavar, ela foi pô-lo debaixo da almofada. No dia seguinte, no lugar do dente ia estar uma moeda de um euro. Já tinha cinco euros numa caixa, deixados pela fada dos dentes.

O irmão, que tem 3 anos, bem puxava os dentes, mas eles não saíam. Como também queria ter moedas, teve uma ideia. Pegou num garfo e foi pô-lo debaixo da almofada.

Corina de Sousa, *texto inédito*, maio de 2018.

Fonte: Santos, S., Viana, F. L., Ribeiro, I., Cadime, I., Morgado, C. & Baptista, A. (2019). *Conhecer, Atuar e Mudar. Prova de Rastreio – 4º ano, Versão 2*. Maia: Lusoinfo Multimédia. ISBN 978-989-8619-45-7

Este texto, muito curto (73 palavras), permite compreender como as perguntas podem guiar a compreensão da leitura e levar os alunos, desde muito cedo, a fazer inferências e a organizar informação.

Compreensão literal

1. Qual foi a ideia que o irmão da Luísa teve?

Compreensão inferencial

2. Por que razão o irmão da Luísa puxava os dentes?

Para responder à pergunta 2, é preciso juntar informação (os dentes não saíam + ele queria ter dentes para colocar debaixo da almofada + os dentes debaixo da almofada é que são trocados por moedas) e fazer uma inferência de causa, que não está claramente expressa no texto.

Reorganização

3. Quantos dentes já tinham saído à Luísa?

Para responder à pergunta 3, é preciso integrar informação que está localizada em partes diferentes do texto. Se já tinha cinco moedas, já lhe tinham saído 5 dentes que a fada dos dentes tinha levado e deixado, no seu

lugar, uma moeda. A estes cinco, haveria que adicionar o que já tinha saído, mas que não tinha ainda sido colocado debaixo da almofada.

Compreensão crítica

4. *Por que razão o irmão da Luísa terá posto um garfo debaixo da almofada e não outra coisa qualquer?*
5. *Achas que o irmão da Luísa era um menino inteligente? Porquê?*

A pergunta 4 tem um grau elevado de complexidade. Para perceber a nota de humor e a ideia (inteligente) do irmão da Luísa é preciso que o leitor possua conhecimento prévios – os garfos têm dentes. A pergunta 5 solicita um juízo crítico sobre uma atitude. Sem a pergunta 4 e a respetiva análise, dificilmente os leitores conseguem justificar a resposta da pergunta 5.

Exemplo 2

Este exemplo, extraído de um programa de ensino explícito da compreensão da leitura, ilustra uma situação de elevada complexidade. A personagem “Vicente Inteligente” (neste programa representa a metacompreensão) aparece neste contexto como facilitadora da resolução da tarefa, apoiando o leitor e sugerindo-lhe como proceder.



BISAVÓ EGLANTINA

Apaixonei-me pela minha bisavó na montra de uma papelaria do meu bairro. Celeste, acho que era o nome. Da papelaria, claro. A minha bisavó chamava-se Eglantina, estava de pé, muito direita, metida num longo vestido preto com gola branca, segurando as rédeas* de uma carrocinha castanha, diante de um campo de trigo, com ar de quem acabou de dizer para o meu bisavó: – São horas da ceifa, Januário.

Fiquei muito tempo a olhar para ela, pensando por que razão não estava o meu bisavó a seu lado, no postal. Afazeres, decerto: os bisavós são gente de muito trabalho. De repente pareceu-me vê-la piscar-me o olho, mas rapidamente me dei conta do engano: bisavó que se preza não anda neste mundo a piscar o olho à primeira bisneta que lhe aparece pela frente.

Em casa, disse à minha mãe:

– Há um retrato da bisavó Eglantina na montra da Papelaria Celeste. Está diante de um campo de trigo, cheia de saudades minhas.

A minha mãe engasgou-se, tossiu, recompôs-se e disse:

– A tua bisavó chamava-se Maria das Dores, e o único campo que conheceu era o quintal onde estendia a roupa.

O meu pai, sempre económico com as palavras, disse:

– A tua bisavó morreu há tantos anos que nem me lembro do nome.

Bisneta honrada não tem ouvidos. Trinquei um gomo de laranja e disse:

– A minha bisavó chama-se Eglantina, e vai ficar em cima da minha mesa-de-cabeceira. O meu quarto é grande, e uma bisavó ocupa pouco espaço. Além de que uma bisavó faz sempre muito jeito numa casa.

Ainda tens pouca tralha no teu quarto... – disse a minha mãe.

– Mania das grandezas... Para que queres tu uma bisavó, não me dizes? – resmungou o meu pai.

Bisneta honrada não tem ouvidos. No dia seguinte a minha bisavó Eglantina, no seu vestido preto de gola branca, guiou a carrocinha pelo campo de trigo fora, em direção à moldura da minha mesa-de-cabeceira. Quando o sono custa a chegar, olho para ela e ela lá está, muito direita, com ar de quem acabou de dizer: “são horas da ceifa*, Januário”.

E enquanto espero que o meu bisavó se resolva finalmente a entrar para dentro do retrato, sorrio-lhe e adormeço.

Alice Vieira, in “Histórias nunca lidas”. Boletim Cultural, Série VII, N.º 5, p. 9.

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

1 – Segue o conselho do Vicente Inteligente e sublinha no texto as frases e expressões que apontam para NÃO e as que apontam para SIM. Transcreve-as para a tabela que encontras abaixo. Observa o primeiro exemplo. (Compreensão Crítica)



Que imaginação! E que confusão também! Acho que a primeira dúvida a esclarecer é se a menina da história teria tido mesmo uma bisavó chamada Eglantina. Sim ou não? Sublinha no texto as frases ou expressões que permitem responder SIM e as que permitem responder NÃO e depois escreve-as numa tabela como a que vem a seguir. Eu costumo usar esta estratégia para organizar a informação e também para poder argumentar.

Frases que indicam que a bisavó Eglantina poderá ter existido	Frases que indicam que a bisavó Eglantina é uma personagem imaginada
Há um retrato da bisavó Eglantina na papelaria Celeste.	A tua bisavó chamava-se Maria das Dores

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 115-117. Coimbra: Edições Almedina.

O ensino da compreensão requer, também, a consideração de diferentes momentos – antes, durante e depois da leitura –, e o imprescindível papel dos professores no sentido de modelar estratégias, modelar o pensamento e proporcionar «andaimes» que apoiem os alunos até estes alcançarem o nível de proficiência em compreensão da leitura. Este é um processo que se inicia na educação pré-escolar e que se prolonga por toda a escolaridade.

O ensino da compreensão requer, também, a **consideração de diferentes momentos: antes, durante e depois da leitura.**

É imprescindível ainda o papel dos professores, no sentido de **modelar estratégias, modelar o pensamento** e proporcionar “andaimes” que apoiem os alunos até estes alcançarem o nível de proficiência em compreensão da leitura. Este é um processo que se inicia na educação pré-escolar e se prolonga por toda a escolaridade.

3. A ciência mostra

O ensino explícito da compreensão da leitura aponta para a necessidade de:

a) contemplar todos os níveis de compreensão, o que implica o recurso a tarefas que promovam não só a compreensão literal, mas também a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a reorganização de informação;

b) usar estratégias diferenciadas em função do momento de leitura. A ênfase em determinado momento, em detrimento de outro, depende do tipo e do género de texto a ler.

Assim, há estratégias que, se utilizadas **antes da leitura**, ajudam, por exemplo, a definir objetivos de leitura ou a ativar conhecimentos prévios. Os leitores proficientes, quando “olham para um texto”, identificam o tipo de texto, geram expectativas sobre o que vão ler, antecipam conhecimentos prévios a convocar e eventuais exigências colocadas pelo texto. Tudo isto é efetuado de modo quase automático, revelando que a leitura, mesmo na ausência de orientação do professor, é já orientada. Este é o perfil que se deseja para todos os alunos. Os alunos que não se enquadram neste perfil precisam de ser ensinados a adotar uma abordagem ativa à leitura. É neste âmbito que o momento “antes da leitura” ganha uma importância acrescida. Por esta razão, é importante, neste momento, criar oportunidades de diálogo entre professores e alunos, centradas em aspetos como:

1. Quais os conhecimentos de que os alunos dispõem relacionados com os conteúdos e a estrutura do texto?
2. De que informação precisam?
3. Como podem encontrar a informação de que precisam?

Da parte do professor, este trabalho implica “pensar em voz alta” sobre o modo como ele próprio inicia a leitura de um texto. Esta modelagem cognitiva tem um papel importante no ensino. O momento antes da leitura é também importante do ponto de vista motivacional, uma vez que pode espoletar o desejo de ler e/ou dirigir a atenção para aspetos específicos do texto.

Exemplo 3 – ANTES DA LEITURA



A MÃO DA PRINCESA

Era uma vez um rei que, como os reis de antigamente, tinha o hábito de escolher os noivos para as suas filhas.

Assim, quando a princesa Preciosa fez treze anos, reuniu na sala do trono os pretendentes* e anunciou:

- Dou a mão* da minha filha a quem mais depressa consiga encher este salão.

- Eu encho-o rapidamente – disse o primeiro. – Despejo aqui todos os fardos* de palha da cavalaria*, que pouco pesam e perto estão.

- Pois eu faço o serviço mais depressa e melhor – disse o segundo. – Basta-me abrir as torneiras e, sem carregamentos, encho a sala de água.

- Pois eu, – disse o terceiro – encho-o já, sem precisar de ir buscar seja o que for.

E, para espanto dos presentes, pôs-se a acender as velas do candeeiro, até a luz alcançar todos os recantos.

Ficou o rei encantado com o jovem, chamando logo a princesa para lhe dar a sua mão.

Só que a princesa não estava interessada em dar mão ou o pé a quem quer que fosse. Queria brincar, estudar, correr mundo.

- Meu pai, – replicou ela – o senhor prometeu que daria a minha mão a quem ganhasse este concurso. Também quero experimentar.

Dito isto, pegou na guitarra. Num instante a mais bela música encheu a sala, espalhou-se pelos corredores e até na rua as pessoas paravam para a ouvir tocar.

- Ganhaste – concordou o rei, embaraçado*, mas orgulhoso da filha que tinha.

- Portanto a minha mão é minha e só minha. Dou-a a quem me apetecer, no dia em que eu quiser.

Os velhos daquela corte ficaram a cochichar*:

- Que mania da independência! Como serão as raparigas no século vinte?

Luísa Ducla Soares, in “Histórias nunca lidas”, Boletim Cultural, Série VII, N.º 5, p. 30.

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

*Glossário:

Pretendente *adj.* 2 *gén.* s. 2 *gén.* 1. Que pretende ou solicita alguma coisa; 2. Designativo de um príncipe que pretende ter direitos a um trono vago ou ocupado por outrem; 3. Pessoa que pretende ou solicita alguma coisa; 4. Candidato; 5. Solicitador; 6. Pessoa que aspira a ter uma relação amorosa ou a casar com alguém.

Cochichar *v. intr.* 1. Falar em voz baixa; 2. Dizer segredos.

Fardo *s. m.* 1. Objeto ou conjunto de objetos embrulhados para transportar; 2. Embrulho; Pacote; 3. Carga; *Figurado*: 4. Peso; Que incomoda ou custa a suportar.

Cavalaria *s. f.* 1. Construção destinada a alojar cavalos e/ou outros equídeos; 2. Estrebaria; 3 Cocheira.

Embaraçado *sing. part. pass. de embaraçar v. tr.* 1. Fazer sentir pouco à vontade; 2. Perturbar; 3. Estorvar; Obstruir; 4. Complicar; Dificultar; 5. Pôr a barça ou o barço a pião; *v. pron.* 1. Sentir embaraço; 2. Atrapalhar-se; *Popular*: 3. Engravidar.

Fonte: <http://www.infopedia.pt>

Dar a mão *exp.* 1. Prometer em casamento; 2. Autorizar o casamento.

Fonte: Neves, O. (1999). *Dicionário de expressões correntes* (p. 108).

Lisboa: Editorial Notícias.

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. 58. Coimbra: Edições Almedina.

<http://hdl.handle.net/1822/11219>

O momento seguinte – **durante a leitura** – é, frequentemente, negligenciado. A investigação sugere o recurso a eventuais paragens ou interrupções ao longo do texto, nas quais o aluno é convidado a interrogar o próprio texto. Um dos problemas desta abordagem é que pode dificultar a apreensão do sentido global do texto e interferir na apreciação do mesmo. Assim, numa abordagem conciliadora, sugere-se uma primeira leitura sem interrupções, seguida de uma releitura de aprofundamento. Trata-se de um momento decisivo para: i) a identificação da informação relevante e acessória; ii) a realização de inferências; iii) a efetuação de juízos críticos sobre o que é lido e; iv) a integração da informação veiculada pelo texto nos conhecimentos prévios do leitor. É, igualmente, um momento-chave para a autoavaliação da compreensão e para a regulação da mesma.

Exemplo 4 – DURANTE A LEITURA



O CAÇADOR DE BORBOLETAS

Sorridente, ao nascer do dia,
ele sai de casa com a sua rede.
Vai caçar borboletas, mas fica preso
à frescura do rio que lhe mata a sede
ou ao encanto das flores do prado.
Vê tanta beleza à sua volta
que se esquece da rede em qualquer lado
e antes de caçar já foi caçado.
À noite, regressa a casa cansado
e estranhamente feliz
porque a sua caixa está vazia,
mas diz sempre, suspirando:
Que grande caçada e que belo dia!
Antes de entrar, limpa as botas
num tapete de compridos pelos
e sacode, distraído,
as muitas borboletas de mil cores
que lhe pousaram nos ombros, nos cabelos.

Álvaro Magalhães, in "O Reino Perdido", s/p.
Porto: Edições ASA, 1986.

Depois de uma leitura inicial visando a apreensão do sentido global do poema, a personagem Vicente Inteligente (que representa a metacompreensão) faz a seguinte sugestão:



Lê agora cada pedacinho do poema. Repara que ao dividir o poema nem sempre temos o mesmo número de versos em cada parte. Devemos dividi-lo por “unidades de sentido”, isto é, cada pedacinho tem de despertar sentimentos, levar-nos a pensar em alguma coisa... Vê como fiz e responde às perguntas.

O Vicente Inteligente (ou o professor) procedem à leitura por unidades de sentido e, após cada leitura, é proposta uma tarefa. Abaixo três exemplos de tarefas propostas:

2 – Sorridente, ao nascer do dia / ele sai de casa com a sua rede.

2.1 – A quem se refere este “ele”? (Compreensão Inferencial)

4 – Vê tanta beleza à sua volta / que se esquece da rede em qualquer lado / e antes de caçar já foi caçado.

4.1 – O que exprimem estes três versos? (Reorganização)

5 – À noite, regressa a casa cansado / e estranhamente feliz / porque a sua caixa está vazia, / mas diz sempre, suspirando: / Que grande caçada e que belo dia!

5.1 – Parece estranho o caçador estar feliz quando, afinal, a caixa está vazia. Qual será então a razão desta felicidade? (Compreensão Crítica)

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. 86-87. Coimbra: Edições Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>

O último momento – **após a leitura** – é o mais explorado. No geral, espera-se que, após a leitura, o aluno seja capaz de responder a perguntas sobre o texto, cujas respostas, se corretas, serão reveladoras de que o texto foi compreendido. Além de limitada, esta assunção é falaciosa. À semelhança dos momentos anteriores, é necessário ter presente que o ensino da compreensão é o ensino de processos, razão pela qual este é um momento privilegiado para convidar os alunos a explicar como chegaram à construção das suas respostas – corretas ou incorretas –, quais as dificuldades que encontraram, como lidaram e como poderiam ter lidado com as mesmas.

Exemplo 5 – APÓS A LEITURA



ESTRELINHAS BATIZA O FIDALGO

Vivia na «ilha» um rapazinho que se chamava Fernando, mas que era para toda a gente o Estrelinhas. E isto pelo seguinte: quando ainda pequenino, o seu maior prazer era quedar-se em frente da porta da casa, a fitar o céu. Perguntavam-lhe:

- Fernando, o que estás a procurar lá em cima?

- «Têlinhas» respondia.

E assim as pessoas acabaram por chamar-lhe Estrelinhas.

Estrelinhas gostava de ir ao pé do cãozinho, tão inesperadamente surgido no bairro. Admirava-lhe os olhos grandes e tristes.

O cão tem olhos como um filósofo, disse um dia à mãe.

A mãe riu:

- E tu sabes o que é um filósofo?

- Sei sim senhora, é uma pessoa que cisma na vida.

- Com que então aquele pobre bicho cisma na vida? Ah! Ah! Ah! Essa só tu, Estrelinhas. Sempre me estás a sair um poeta!

Para a mãe de Estrelinhas um poeta era uma pessoa com a cabeça fora do sítio, um homem que não dizia coisa com coisa. Pois que ela não sabia o que era um poema, nem sequer conhecia uma letra do tamanho duma casa.

Apesar da troça da mãe, Estrelinhas não conseguia afastar de si a ideia de que o cão cismava na vida. Quando o via de olhar tão triste, ajoelhava-se ao lado dele, afagava-lhe a cabeça e falava-lhe como uma pessoa:

- Meu amigo, em que estás a cismar?

O cão erguia para ele, com tal expressão de angústia, os lindos olhos castanhos de pupilas azuis, que Estrelinhas lhe dizia:

Vamos, não estejas tão triste, meu amigo. Assim não vale! Olha que ele também há coisas boas na vida.

Até ali a gente da «ilha» chamava ao cão o «animalzinho» ou o «bicho» ou o «baixote» ou simplesmente o cão que não era propriamente um nome.

- Temos de lhe pôr um nome, disse a senhora Ermelinda.

- Herodes!, gritou logo alguém.

Ninguém gostou. Herodes era o nome de um matador de meninos. E que tinha que ver um cãozinho tão pachorrento com matadores de meninos?

- Pinóquio!

Também não gostavam. Pinóquio chamava-se qualquer cão vulgar. Mas este não era um cão vulgar.

Surgiram outras propostas: Négus, Lisboa, Argentina, Tirone, Don Manuel, Tejo... Não havia maneira de se chegar a um acordo.

- Eu por mim gostava de lhe dar o nome de um filósofo, disse Estrelinhas.

- Então vê lá se sabes algum.

Estrelinhas mordeu o polegar. Não sabia. Desanimado disse:

- Talvez alguém de vocês saiba...

Todos abanavam a cabeça. Não, ninguém sabia.

De repente o Estrelinhas teve uma ideia:

- E se lhe chamassem Tristão, por ter os olhos tristes?

Está bem: concordaram, não porque achassem grande graça ao nome, mas porque gostavam do Estrelinhas, franzino e de olhos tão negros e tão brilhantes como se estrelas negras fossem.

Assim, o herói da nossa história passou a chamar-se Tristão. Ele próprio gostou, pelo menos mais do que de Antony, o seu nome até esta data. Mas, depois, falaremos nisso.

Ilse Losa, in "Um fidalgo de pernas curtas", pp. 11-14.

Porto: Edições Marânus, 1958.

2 – Jogo dos detetives.

Neste texto, muitas das características e sentimentos das personagens estão “escondidos” e têm de ser descobertos. Vais ligar as frases do texto que estão na coluna da esquerda aos prováveis sentimentos nelas escondidos e que estão referidos na coluna da direita. Antes de começares, lê novamente o texto e, quando aparecerem as expressões assinaladas, fá-las corresponder ao significado que achares mais adequado.

(Compreensão Inferencial)



Ilse Losa escreveu...			Deduzimos que...
O seu maior prazer era quedar-se em frente da porta, a fitar o céu.	A	1	Fernando tinha pena do cão e queria aliviar a sua tristeza.
Quando o via de olhar tão triste, ajoelhava-se ao lado dele, afagava-lhe a cabeça e falava-lhe como a uma pessoa.	B	2	Provavelmente o cão sentia-se triste e infeliz.
O cão erguia para ele, com grande expressão de angústia, os lindos olhos castanhos de pupilas azuis.	C	3	Fernando era provavelmente sonhador e gostava de apreciar a natureza.

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.159-162. Coimbra: Edições Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>

Outro dos equívocos associados à compreensão da leitura assenta no pressuposto de que o modelo pergunta-resposta garante que o aluno evolui no sentido de alcançar níveis superiores de compreensão. A ser verdade, e uma vez que o processo de ensino assenta largamente neste modelo, os alunos deveriam apresentar capacidades elevadas de compreensão. Os resultados de estudos internacionais mostram, de forma clara, que a percentagem de alunos que consegue atingir níveis superiores de literacia em leitura é baixa.

Leituras Sugeridas

- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. & Cadime, I. (2019). Ensinar a compreender: Perspectivas e propostas. In S. R. K. Guimarães e F. Vidigal de Paula (Orgs.), *Compreensão da leitura. Processos cognitivos e estratégias de ensino* (Vol. 2, pp. 175-196). S. Paulo: Vetor Editora. <http://hdl.handle.net/1822/62635>

Ler também

APRENDER – Fluência e compreensão da leitura

DESENVOLVER – Como a capacidade linguística, o conhecimento geral, as estruturas cognitivas e afetivas do leitor influenciam a compreensão da leitura

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