

# COMPREENSÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS: AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO EM LEITURA NO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

READING COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXTS: AN  
EVALUATION OF AN INTERVENTION IN READING IN A  
FOURTH-GRADE CLASSROOM **EN**

COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: EVALUACIÓN DE  
UNA INTERVENCIÓN EN LECTURA EN EL 4º DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA **ES**

### **TERESA COSTA-PEREIRA**

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

✉ [teresa.costa.pereira@hotmail.com](mailto:teresa.costa.pereira@hotmail.com)

### **OTÍLIA SOUSA**

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

✉ [otilias@eselx.ipl.pt](mailto:otilias@eselx.ipl.pt)



Costa-Pereira, T. & Sousa, O. (2021). Compreensão de textos expositivos: avaliação de uma intervenção em leitura no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Egitania Scientia*, 29 (jun/dez), pp.205-222.

**Submitted:** 9th February 2021

**Accepted:** 28th June 2021

## RESUMO

A leitura, competência-chave que permite ao ser humano integrar-se na sociedade, aceder à cultura escrita, refletir e construir conhecimento sobre o mundo que o rodeia, deve ser trabalhada de forma integrada em sala de aula. Práticas pedagógicas que promovam o trabalho da compreensão na leitura de forma transversal, em todas as áreas do currículo, têm um papel crucial na formação de leitores e escritores competentes e de cidadãos críticos e participativos. Esta investigação pretende dar conta da forma como a leitura de textos expositivos, com a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, aliadas a um ensino sistemático, explícito e progressivo de leitura, ajuda os alunos a construir conhecimento e a melhorar as competências de leitura desses textos. O estudo, quasi-experimental, foi realizado no 4.º ano do 1.º CEB (1 turma experimental e 2 de controlo), de um agrupamento pertencente a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) da região de Lisboa. Os resultados mostram que, após a intervenção, houve um aumento do número de respostas corretas em todos os tipos de compreensão, o que indica que o trabalho realizado ajudou os alunos a melhorar o seu desempenho em leitura.

*Palavras-chave:* Leitura, Textos expositivos, Construção de conhecimento, Cognição e Metacognição.

## ABSTRACT

Reading is a key competence that allows the integration of human beings into society, the access to the written culture and to build knowledge about the world around them. It must be worked in an integrated way in the classroom. Pedagogical practices that promote the reading comprehension in a transversal way, in all areas of the curriculum, have a crucial role in the training of competent readers and writers and of critical and participative citizens. This study aims to show in which extent the teaching to read expository texts using cognitive and metacognitive strategies, combined with systematic, explicit and progressive reading, helps students to build knowledge and improve reading skills. This quasi-experimental study was carried out with 4th year students (1 experimental class and 2 control classes), from a primary school belonging to a Priority Intervention Educational Territory (TEIP) in the Lisbon region. The results show that after the intervention, there was an improvement in all types of comprehension, which indicates that the performed teaching work helped students to improve their reading performance.

*Keywords:* Reading, Expository texts, Knowledge building, Cognition and Metacognition.

## RESUMEN

La lectura, competencia clave que permite al ser humano integrarse en la sociedad, acceder a la cultura escrita y construir conocimiento sobre el mundo que lo rodea, debe trabajarse de forma integrada en el aula. Las prácticas pedagógicas que promueven el trabajo de comprensión lectora de manera transversal, en todos los ámbitos del currículo, tienen un papel crucial en la formación de lectores y escritores competentes y de ciudadanos críticos y participativos. Esta investigación pretende mostrar cómo la lectura de textos expositivos con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, combinada con la lectura sistemática, explícita y progresiva, ayuda a los estudiantes a construir conocimientos y mejorar la habilidad lectora de estos textos. El estudio quasi-experimental

# COMPREENSÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS: AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO EM LEITURA NO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

se llevó a cabo en el 4º curso de primaria (1 clase experimental y 2 clases control), de un grupo perteneciente a un Territorio Educativo de Intervención Prioritaria (TEIP) de la región de Lisboa. Los resultados muestran que luego de la intervención hubo un aumento en todo tipo de comprensión, lo que indica que el trabajo realizado ayudó a los estudiantes a mejorar su desempeño lector.

*Palavras chave:* Lectura, Textos expositivos, Construcción de conocimiento, Cognición y Metacognición.

# INTRODUÇÃO

Saber ler é condição necessária para se ter sucesso académico e profissional, pois permite o acesso e a construção do conhecimento nas mais variadas áreas de atuação. Na verdade, a integração na sociedade fica facilitada quando conseguimos aceder à comunicação escrita e quando conseguimos selecionar e utilizar essa informação para aumentar o nosso conhecimento, para comunicar com os outros, para assumir a nossa voz e nos posicionarmos criticamente.

No entanto, a aprendizagem da leitura não se pode localizar num momento específico da vida do ser humano e é importante que a escola contribua para a criação de sociedades letradas, que saibam utilizar a leitura e a escrita, nas suas diferentes dimensões, de forma adequada, autónoma e crítica (Carvalho, & Sousa, 2011).

De acordo com a legislação portuguesa, “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” permitirá prepará-los para os desafios do futuro, mas tal só será possível se transformarmos a escola numa “escola inclusiva e promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos” (Decreto-Lei 55/2018, 2018, p. 2928).

O contacto com a linguagem escrita e a apropriação das finalidades e das estratégias que levam à sua aprendizagem (Ferreiro & Teberosky, 1986) começa bastante cedo na vida de uma criança. Esta construção paulatina, pelo contacto e interação com os escritos, é a base da literacia, designada literacia emergente (Ferreiro & Teberosky, 1986; Mata, 2008), e irá sustentar a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do percurso académico e da vida.

Durante o pré-escolar, valorizam-se os comportamentos emergentes e preparam-se as crianças para o ensino formal (Dionísio & Pereira, 2006), através de atividades que as envolvam com a linguagem escrita e as despertem para a importância de saber ler e escrever (Sousa, 2015; Marques, Mata, Rosa & Silva, 2016).

No 1.º ciclo, a aprendizagem da língua compreende o desenvolvimento de competências associadas à compreensão e expressão oral, à leitura, à educação literária, à expressão escrita e ao conhecimento explícito da língua (Direção Geral de Educação, 2018). Procura-se que os alunos aprendam a comunicar, oralmente e por escrito, a ler e compreender as mensagens escritas e a refletir sobre a língua, utilizando de forma adequada as convenções gramaticais.

Ao longo dos ciclos seguintes, é esperado que se dê continuidade ao trabalho com a língua já realizado, complexificando-se as tarefas, introduzindo-se e aprofundando-se conceitos no âmbito dos domínios específicos já elencados anteriormente (Direção Geral de Educação, 2018). Contudo, a organização do ensino em Portugal - professor generalista do 1º ao 4º ano e professor especialista a partir do 5º ano de escolaridade - faz com que o ensino da leitura sofra um revés. Os textos expositivos são a base do currículo das diferentes disciplinas, mas os professores não ensinam leitura, enquanto o professor de Português, professor com formação em ensino da leitura, ensina a ler textos literários (maioritariamente narrativos e poéticos).

Apesar de já existir muita investigação no âmbito da compreensão na leitura (Acevedo & Rose, 2007; Balula, 2007; Boruchovitch, 2007; Armbruster, Lehr, Osborn, O'Rourke, Beck, Carnine, & Simmons, 2001; Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2012;), a verdade é que o trabalho com textos que permitam

aceder ao conhecimento ainda tem pouca expressão ao nível do 1.º ciclo (Duke, 2000), negligenciando-se as potencialidades da transversalidade da língua para a aprendizagem dos conteúdos, isto é, desatendendo-se à importância de ensinar explicitamente comportamentos de literacia, quando se ensinam conteúdos das diferentes disciplinas. Assim, enquanto se ensina o conceito de buraco do ozono, ensinar-se-ia a ler o texto que apresenta esses conteúdos - através da modelagem de comportamentos leitores e da explicitação das estratégias subjacentes e das suas finalidades.

É indiscutível a importância do ensino da compreensão da leitura (Balula, 2007; Viana et al., 2012; Williams, 2018), pelo papel que esta competência assume na aprendizagem e na construção do sucesso académico, pessoal e profissional (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). O ensino da compreensão é transversal e aparece associado à disciplina de Língua Portuguesa e às diferentes áreas curriculares. Dado que os textos são bastante heterogéneos (Dolz, & Schneuwly, 2004), dependendo do contexto, objetivos e finalidades da comunicação reconhece-se a necessidade de ensino da leitura dos textos das disciplinas (Freebody & Luke, 1990; Miguel, 1993; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Sousa & Costa-Pereira, 2018).

A utilização da leitura na construção de conhecimento está normalmente associada à compreensão de textos expositivos e apresenta-se como uma competência transversal ao currículo em todos os ciclos, complexa e bastante exigente do ponto de vista da aprendizagem.

Estes textos são, por excelência, os que permitem aceder à informação. Estão associados ao trabalho dos conhecimentos científicos na escola (Curto, Morillo, & Teixidó, 2009) pois possibilitam o acesso à informação científica necessária para compreender o mundo, os fenómenos naturais e sociais. Possibilitam ainda a participação de forma crítica e empenhada na vida cívica. No entanto, precisam de leitores que sejam capazes de, por um lado, filtrar e avaliar fontes e, por outro, ler para analisar e reorganizar informação de modo a tomar decisões informadas.

Pelas suas características, os textos expositivos costumam oferecer dificuldades em termos de compreensão (Mier, Amado & Benítez, 2015) porque, por um lado, são textos com os quais os alunos nem sempre estão familiarizados (Abarca, 2010) e, por outro, porque exigem que as crianças possuam conhecimentos prévios sobre o assunto (Miguel, 1993), dominem vocabulário específico e conheçam as diferentes estruturas que estes textos podem apresentar (Meyer, 1985; Moss, 2004; Meyer & Ray, 2011).

Ao nível dos documentos orientadores que atualmente estão em vigor em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017) e as Aprendizagens Essenciais, a leitura de textos com finalidades informativas aparece como uma das competências que deve ser desenvolvida ao longo dos vários ciclos. No entanto, para cumprir as orientações destes documentos, é necessário que se repense a escola e as dinâmicas de sala de aula numa perspetiva diferente da que tradicionalmente caracteriza as práticas pedagógicas, nomeadamente no que se refere ao papel dos alunos. Pretende-se, com estas alterações, que o ensino transmissivo, que tem como pressuposto a passagem de informação do professor para o aluno, dê ainda espaço a uma visão construtiva da aprendizagem, que coloque o aluno no centro do processo, conferindo-lhe autonomia e responsabilidade e que o prepare para responder aos desafios da sociedade atual e futura (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001).

Neste artigo, que se dedica à utilização da leitura na construção de conhecimento, avalia-se uma intervenção durante a qual foi proposto um trabalho de leitura e compreensão de textos expositivos. Trata-se de um projeto que aborda uma temática importante — a leitura como meio de construção de conhecimento — e que está direcionado para

a leitura de textos expositivos nos primeiros anos de escolaridade, contribuindo para a aprendizagem de Ciências e Ciências Sociais e para o desenvolvimento de competências básicas de literacia .

Ao longo da intervenção, procurou-se desenvolver atividades no âmbito da utilização da leitura, como meio de construção de conhecimento. As propostas, coerentes com a investigação já realizada neste âmbito (Chall, 1996; Snow, 2002; Balula, 2007; Viana et al. 2012; Martin, & Rose, 2012; Waldfogel, 2012), procuraram apresentar questões de apoio à pré-leitura, leitura e pós-leitura, utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas e textos próximos dos que são encontrados pelos alunos nas suas pesquisas. Procurou-se, também, que o trabalho fosse ao encontro das necessidades dos estudantes, de modo a posicioná-los como construtores do seu próprio conhecimento, guiando-os nas aprendizagens de conteúdos e no desenvolvimento de comportamentos leitores.

### COMPREENSÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS

O desenvolvimento de competências de literacia é central no processo de escolarização e contribui para o sucesso académico dos alunos, ajudando-os a aceder e construir conhecimento, a comunicar com os outros e a integrar-se na sociedade. No entanto, a compreensão de um texto carece de ensino explícito é influenciada por diversos fatores: o leitor, o texto, as atividades e o contexto em que a leitura é realizada (Giasson, 2000; Moreno, 2003 Snow, 2010).

Os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos de leitura, a forma como se trabalha com o texto e o contexto em que a leitura acontece exercem grande influência na compreensão. Neste sentido, não devem ser descurados quando se planificam atividades de leitura em sala de aula, nem quando se constroem propostas de trabalho. Relativamente ao fator texto, por exemplo, é necessário que exista da parte do leitor um conhecimento aprofundado sobre as suas estruturas, características morfo sintáticas, léxico (Costa-Pereira & Sousa, 2017) e sobre as estratégias a utilizar para se conseguir um bom nível de compreensão. Este trabalho assume maior importância quando se trata de géneros textuais que apresentam características muito específicas, como é o caso da exposição.

Os textos expositivos que, nas palavras de Snow (2010, p. 40), são textos “complexos, diversificados e desafiadores” são os que aparecem mais facilmente quando se procura informação sobre um determinado tema. Na realização de projetos de estudo, por exemplo, os alunos contactam frequentemente com textos expositivos durante as suas pesquisas e o conhecimento sobre o mundo vai sendo construído através da integração de informação dos textos com os conhecimentos prévios do leitor.

O trabalho com estes textos, ao longo da escolaridade, ajuda os alunos a aumentar os seus conhecimentos, mas também lhes dá estratégias de processamento de informação que poderão utilizar ao longo da vida. Ajuda-os, ainda, a alargar o vocabulário (Neuman & Dwyger, 2009), a melhorar a fluência e a motivar-se para a aprendizagem (Guthrie, Anderson, Alao, & Rinehart, 1999).

Contudo, é importante ter em conta que o texto expositivo oferece algumas dificuldades em termos de leitura e compreensão (Williams, 2018). São textos com os quais os alunos estão pouco familiarizados, que apresentam vocabulário específico e que podem organizar-se segundo diferentes tipos de estruturas (Meyer, 1985; Sousa, 2015), o que exige ao leitor um conhecimento aprofundado sobre a forma de abordagem dos textos e as estratégias a utilizar para se atingir um bom nível de compreensão.

Ao contrário do texto narrativo, o mais ensinado na escola (Sousa & Silva, 2003) o texto expositivo não faz parte das leituras habituais dos alunos, seja em casa, seja na escola.

Assim, cabe ao professor desenvolver atividades que ensinem explicitamente os alunos a ler este tipo de textos, modelizando estratégias, instruindo e promovendo momentos de colaboração entre os vários atores (Tomaselo, Kruger & Ratner, 1993). Do ponto de vista da abordagem do texto, a investigação mostra que a existência de atividades que preparem, que acompanhem e que avaliem a leitura realizada traz benefícios à compreensão (Moreno, 2003; Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2012).

A realização de atividades antes da leitura ajuda os alunos a antecipar e a resolver alguns problemas que normalmente aparecem associados a baixos níveis de compreensão. A ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto, a colocação de hipóteses sobre o texto, uma leitura mais global de alguns índices textuais e a descoberta de vocabulário novo são exemplos de atividades que ajudam o aluno a preparar-se para ler. Durante a leitura o aluno deve ter à sua disposição um conjunto de questões que o ajudem a mover-se ao longo do texto, retirando o máximo partido da informação escrita. Se for apoiado na descoberta da estrutura do texto e de vocabulário ainda desconhecido, na seleção da informação pertinente (Balula, 2007) e no registo dos tópicos e subtópicos, o aluno fará, mais facilmente, o entendimento do escrito como um todo. Finalmente, o processo de compreensão fica mais consistente se, após a leitura, forem colocadas questões que mobilizem vários tipos de compreensão – literal, inferencial, crítica e de reorganização (Viana et al. 2012) – mas também que apoiem os alunos no resumo (Letras, Dias & Sousa, 2019) e na esquematização do que foi lido.

Este trabalho ganha mais sentido se, no momento de planificação das atividades, se tiver em consideração a necessidade de existir motivação para a realização das tarefas (Applegate, & Applegate 2010; Wigfield, Costa-Pereira, Sousa & Matos, 2018; Gladstone, &Turci, 2016). Na verdade, quanto mais motivados estivermos, melhor será o nosso desempenho e mais significativas serão as aprendizagens. O professor, principal apoio dos alunos ao longo de processo, deverá estar preparado para trazer para a sala de aula atividades inovadoras, mas também que cruzem os interesses de aprendizagem das crianças com os desígnios curriculares (Olson, 2005).

Em suma, existem vários pontos a considerar no crescimento de leitores e na construção de propostas de leitura. Cabe ao professor ter uma visão abrangente de todo o processo, planificando atividades que deem voz aos alunos. Ao expressarem-se sobre os seus objetivos, expectativas e motivações (Pires, Brito e Velho, 2020) e ao desenvolver atividades contextualizadas e promotoras de aprendizagens significativas os alunos envolvem-se no processo e integram nas suas rotinas de trabalho estratégias diversificadas de leitura e construção de conhecimento.

## O ESTUDO

A investigação tem como temática principal a leitura e a construção de conhecimento e contempla a descrição e avaliação de uma intervenção sobre leitura de textos expositivos em turmas do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo foi realizado numa escola da região de Lisboa que pertence a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

# METODOLOGIA

A investigação insere-se, essencialmente, no paradigma positivista. Trata-se de um estudo quasi-experimental, uma vez que não foi possível alterar a composição dos grupos, de forma a conseguir-se uma amostra aleatória (Tuckman, 2005). Foi organizado em três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste e foi utilizada uma amostra por conveniência, – 3 turmas (1 experimental e 2 de controlo) – randomizada ao nível dos grupos, mas não ao nível dos alunos.

## OBJETIVOS

O estudo tinha como principal objetivo conceber, experimentar e avaliar um programa de intervenção sobre construção de conhecimento a partir da leitura orientada de textos expositivos. Pretendia-se perceber de que forma um ensino sistemático, explícito e progressivo de leitura deste tipo de textos, com recurso a estratégias cognitivas e metacognitivas, instrução situada e modelagem de estratégias, melhorava as competências de leitura desses textos.

## PARTICIPANTES

Participaram no estudo 3 turmas. O Diretor do Agrupamento autorizou a realização do projeto e selecionou uma turma experimental, na qual foi feita intervenção, e duas turmas de controlo que não tiveram qualquer tipo de intervenção nem interagiram com a turma experimental. Para acautelar efeitos de contaminação a turma experimental e as turmas de controlo eram de escolas diferentes.

Embora as 3 turmas selecionadas tivessem no total 64 alunos inscritos, devido a problemas de absentismo, aquando da recolha dos elementos de avaliação, só foram tidos em conta para este estudo elementos respeitantes a 52 alunos, 17 alunos do Grupo de Controlo 1 (GC1), 16 alunos do Grupo de Controlo 2 (GC2) e 19 alunos do Grupo Experimental de Leitura (GEL).

## RECURSOS

Para avaliar a compreensão antes e após a intervenção foi aplicado, na turma experimental e nas turmas de controlo, o teste *TCTML - Testes de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura*, que pertence à Bateria de Avaliação de Leitura (BAL), da autoria de Ribeiro et al. (2014), um teste com quatro textos acompanhados de questões de escolha múltipla que abrangiam quatro tipos de compreensão: literal, inferencial, crítica e reorganização.

Para a intervenção com o Grupo Experimental foram criadas propostas de leitura especificamente para este projeto com base em investigação já existente: 7 incluíam atividades antes, durante e depois da leitura, com questões de diversas tipologias, atividades de resumo e esquematização da informação veiculada pelo texto; as outras 2 apresentavam somente questões de escolha múltipla para responder depois da leitura (Tabela 1).

**INTERVENÇÃO EM LEITURA**

Construção de propostas de leitura de textos expositivos, utilizando-se estratégias cognitivas e metacognitivas, organizadas em atividades antes, durante e depois da leitura.

Organização das propostas	Atividades realizadas	Momentos de trabalho
<b>Antes da leitura:</b> apresentação das expectativas que se tem sobre o tema e o tipo de texto que vai ler, formulação de hipóteses e definição dos objetivos de leitura.	Ativação de conhecimentos prévios Previsões sobre o texto Descoberta de vocabulário	Observação da modelização de estratégias utilizadas pelo professor (propostas realizadas em coletivo);
<b>Durante a leitura:</b> verificação das hipóteses colocadas ou reformulação de acordo com a informação encontrada no texto.	a) Escuta atenta b) Identificação dos tópicos do texto c) Descoberta de vocabulário d) Seleção de informação e) Antecipação de informação	Trabalho segundo as orientações do adulto (propostas realizadas em coletivo e a pares);  Construção de conhecimento a partir de momentos de trabalho colaborativo (propostas realizadas a pares).
<b>Depois da leitura:</b> Construção de uma representação mental do texto.	a) Resposta a questões de diferentes tipos e com diferentes níveis de compreensão b) Preenchimento e construção de esquemas	

**TABELA 1.** ORGANIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA.

Na construção das propostas foram utilizados textos de Estudo do Meio que foram cedidos por uma editora portuguesa de manuais escolares, à exceção de 2 textos que foram retirados do manual adotado pelo professor da turma (Gonçalves & Pires, 2013).

**PROCEDIMENTOS**

A intervenção na turma experimental durou 6 meses: 4 de intervenção efetiva em sala de aula (27 tempos de 45 minutos cada) e 2 meses, um no meio e outro no fim, de avaliação da intervenção.

No final da intervenção, foram realizados pós-testes em todas as turmas, repetindo-se as tarefas de leitura do pré-teste. Foram ainda aplicados inquéritos ao professor e alunos, nos quais se solicitava uma avaliação do trabalho realizado e foram recolhidos dados da intervenção através de notas de campo que incluíam registos de observação e de conversas informais com o professor.

Tratando-se de um estudo sobre leitura e construção de conhecimento, foi importante analisar os dados de uma dupla perspetiva: em primeiro lugar, se os alunos construíram conhecimento sobre os temas trabalhados e, em segundo lugar, se melhoraram em termos de leitura e compreensão deste tipo de textos.

Na análise de dados, recorreu-se a uma abordagem quantitativa. Para se perceber se a intervenção contribuiu para o aumento de conhecimentos sobre os temas abordados, e uma vez que nos 6 meses de intervenção os alunos só trabalharam Estudo do Meio, através das propostas apresentadas, foram analisadas as notas finais de Estudo do Meio (EM).

Para avaliar o nível de compreensão, foram contabilizados o número total de respostas corretas dos testes de compreensão e do número de respostas corretas em função do tipo de compreensão: literal, inferencial, crítica e de reorganização. Os resultados foram analisados e foi feita uma comparação em função dos grupos. Por se tratar de um agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), com uma grande incidência de alunos com PLNM – Português Língua Não Materna (55,1% da amostra), foram ainda analisados, em particular, os resultados destes alunos.

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial, tendo sido utilizado o *software IBM SPSS Statistics*, versão 24. A estatística descritiva permitiu calcular

a média e o desvio padrão dos dados e a análise da normalidade suportou as decisões tomadas, relativamente à utilização de testes paramétricos ou não paramétricos. Assim, para comparar os dois momentos (pré e pós) do grupo experimental, foram utilizados o Teste T para amostras emparelhadas (*t test for paired samples, t*) e o Teste de Wilcoxon (*Wilcoxon Test, Z*). Na comparação do grupo experimental com os grupos de controlo utilizaram-se o Teste de Mann-Whitney (*Mann-Whitney Test, U*), a Análise de Variância (ANOVA) Unifactorial (*One-Way Analysis of Variance, F*) e o Teste de Kruskal-Wallis (*Kruskal-Wallis Test, x*).

## RESULTADOS

### NOTAS FINAIS DE ESTUDO DO MEIO

Os resultados finais dos alunos do grupo experimental não apresentam níveis negativos nesta Área Curricular Disciplinar. Os dados mostram que 8 alunos obtiveram a classificação de Muito Bom, 5 de Bom e 6 de Satisfaz.

### RESPOSTAS CORRETAS

Relativamente ao número de repostas certas do Grupo Experimental, embora não tenham sido encontradas diferenças significativas (Tabela 2), os dados mostram que após a intervenção houve um aumento de 2.05 na média de repostas corretas.

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	
	(N = 19)	(N = 19)	
	Média (DP)	Média (DP)	t (18)
Respostas corretas	17.74 (4.954)	19.79 (6.347)	-1.65

**TABELA 2.** DIFERENÇAS ENTRE O NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS DO PRÉ E DO PÓS-TESTE DO GRUPO EXPERIMENTAL DE LEITURA

Na comparação do Grupo Experimental com os Grupos de Controlo 1 e 2 foram encontradas diferenças significativas no pós-teste (Tabela 3), mas depois de analisar os grupos dois a dois verifica-se que, apesar de existir um aumento nas médias de repostas corretas do pré para o pós-teste em todos os grupos, as diferenças entre eles só são significativas quando se comparam os dois grupos de controlo.

	GRUPO EXPERIMENTAL DE LEITURA	GRUPO DE CONTROLO 1	GRUPO DE CONTROLO 2	
	(N = 19)	(N = 17)	(N = 16)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	2 (2)
Respostas corretas do pós-teste	19.79 (6.347)	15.35 (5.968)	22.00 (5.610)	9.76**

\*\* P < .01

**TABELA 3.** DIFERENÇAS ENTRE O NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS DO PRÉ E DO PÓS-TESTE DOS GRUPOS DE CONTROLO E DO GRUPO EXPERIMENTAL DE LEITURA.

## ALUNOS COM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM)

No caso dos alunos com PLNM, os resultados sugerem que o ensino foi benéfico já que se observam mais respostas certas no pós-teste ( $M = 16.00$ ) do que no pré-teste ( $M = 14.33$ ). No entanto, tais diferenças não são estatisticamente significativas, conforme se ilustra na tabela abaixo (Tabela 4).

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	
	(N = 6)	(N = 6)	
	Média (DP)	Média (DP)	Z
Respostas corretas	14.33 (4.761)	16.00 (4.858)	-.742

**TABELA 4.** DIFERENÇAS ENTRE O NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS DO PRÉ E DO PÓS-TESTE DOS ALUNOS COM PLNM DO GRUPO EXPERIMENTAL DE LEITURA

Quando comparado com o grupo de controlo 1, já que o Grupo de Controlo 2 não tinha alunos com PLNM, o Grupo Experimental não apresenta diferenças significativas no número de respostas corretas, nem no pré-teste,  $U = 11.000$ ,  $p = .830$ , nem no pós-teste,  $U = 9.000$ ,  $p = .521$ .

## TIPOS DE COMPREENSÃO

No Grupo Experimental, foram encontradas diferenças significativas na compreensão crítica entre o pré e o pós-teste (Tabela 5).

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	
	(N = 19)	(N = 19)	
	Média (DP)	Média (DP)	Z
Respostas corretas – Compreensão Crítica	1.37 (.831)	1.95 (.780)	-2.30*

\*  $p < .05$

**TABELA 5.** DIFERENÇAS ENTRE O NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS DE COMPREENSÃO CRÍTICA DO PRÉ E DO PÓS-TESTE DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL DE LEITURA

Relativamente aos Grupos de Controlo, há diferenças significativas ao nível das respostas corretas do pós-teste na compreensão literal e ao nível das respostas corretas do pós-teste na compreensão inferencial (Tabela 6). No entanto, o teste Post-Hoc de Gabriel revelou que essas diferenças se situam unicamente entre os dois grupos de controlo.

	GRUPO EXPERIMENTAL DE LEITURA	GRUPO DE CONTROLO 1	GRUPO DE CONTROLO 2	
	(N = 19)	(N = 17)	(N = 16)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	F (2,49)
Respostas corretas do pós-teste – Compreensão Literal	5.05 (1.649)	3.71 (1.863)	5.50 (1.366)	5.41**
Respostas corretas do pós-teste – Compreensão Inferencial	8.68 (3.074)	6.88 (3.444)	10.06 (2.768)	4.34*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

**TABELA 6.** DIFERENÇAS ENTRE O NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS DE COMPREENSÃO LITERAL E DE REORGANIZAÇÃO DO PÓS-TESTE DOS ALUNOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS DE LEITURA E DE ESCRITA.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As notas finais de EM, bem como os resultados dos testes de leitura, mostram que os alunos desenvolveram competências de compreensão e aprenderam conteúdos a partir da leitura de textos expositivos.

O aumento no número médio de respostas corretas – no pós-teste há alunos a acertar 30/33 questões, enquanto no pré-teste o máximo era 26/33 – deixa perceber que os alunos melhoraram o seu desempenho, conseguindo mobilizar para a leitura estratégias modelizadas durante a intervenção.

A melhoria da compreensão crítica, que pressupõe respostas subjetivas, que exige algum distanciamento dos alunos em relação ao texto e que, normalmente, apela à mobilização de conhecimentos prévios sobre o tópico abordado, mostra que houve uma alteração na forma como os alunos olham o texto, o que poderá influenciar o seu desempenho como leitores no futuro.

Tratando-se de um agrupamento TEIP e de alunos afastados da cultura letrada, como sugerem as habilitações das mães e o elevado número de alunos com apoio (sinal de baixa renda), os resultados devem ser perspetivados tendo em conta o que se sabe sobre o desempenho destes estudantes em Portugal. Os resultados do PISA revelam que só “1 em cada 10 alunos, provenientes de famílias mais desfavorecidas (...) obteve uma pontuação entre as 25% melhores” e que “o efeito do estatuto socioeconómico e cultural no desempenho em leitura é maior em Portugal do que no conjunto dos países da OCDE” (Lourenço et al., 2019, p. viii). Estes resultados podem ser postos em diálogo com os resultados do PIRLS que mostram que em Portugal as competências de leitura baixaram muito em 2016, em relação à avaliação de 2011, baixando do 19.º para o 30.º lugar (IAVE, 2017, Marôco, 2018).

Sabe-se que “existem fatores mediadores que podem esbater ou reforçar as desigualdades socioeconómicas no desempenho” dos alunos, nomeadamente “fatores relacionados com o papel das famílias (...) e fatores relacionados com o papel da escola: práticas organizacionais e pedagógicas, interações, nomeadamente, entre professores e alunos” (Lourenço et al., 2019, p. 102).

Os resultados obtidos neste estudo permitem uma reflexão sobre o impacto da intervenção no grupo, mas, em especial, nos alunos com PLNM e reiteram a ideia de que a escola pode contribuir para a melhoria das competências de leitura dos alunos, mesmo dos que apresentam mais dificuldades e/ou um estatuto socioeconómico mais baixo (Schleicher, 2019).

A hipótese mais plausível, para uma melhoria dos resultados destes alunos, poderá ser o facto de ter sido realizado ensino que explicita as estratégias com modelagem dos comportamentos leitores que permitem uma maior aprendizagem sobre o que é a atividade de ler para aprender. O facto de existir uma leitura orientada de diferentes textos, o que constitui uma fonte de diversidade, também pode explicar os resultados melhores. Neste ponto, consideramos que as propostas apresentadas poderão contribuir para o preenchimento de lacunas iniciais de alfabetização, decorrentes das características dos meios sociais da proveniência dos alunos, o que, tal como sugere Waldfoegel (2012), deve ser uma responsabilidade da escola.

Apesar da intervenção realizada, os resultados do Grupo Experimental nem sempre conseguiram atingir ou superar os dos Grupos de Controlo, nomeadamente os do Grupo de Controlo 2, o que merece reflexão. Por um lado, há que equacionar a comparabilidade de dados em grupos pequenos e, por outro, ainda que a nossa

amostra, como referido, tenha sido escolhida ao acaso ao nível da escolha de grupos, não é randomizada nem nos sujeitos nem nos grupos. Para evitar o efeito de contaminação, foi pedido que os grupos experimentais e os grupos controlo, ainda que pertencentes ao mesmo agrupamento, fossem de escolas diferentes. Assim, as turmas de controlo eram de um bairro mais central e as turmas experimentais de um bairro mais periférico. A periferia tem também impacto no desempenho dos alunos do 1º CEB (Rodrigues, Alçada, Calçada, Mata, 2017). No nosso estudo, o grupo de controlo é mais periférico dentro de um agrupamento de periferia da grande Lisboa, um território com fraco desempenho em leitura como mostram os autores no estudo citado (Rodrigues et al. 2017). Aliado ao estatuto socioeconómico e ao fator periferia, é notório o fator migração. O Grupo de Controlo 2 não tinha alunos oriundos de contextos de migração, enquanto, no grupo experimental, a maioria dos estudantes era oriunda de contextos de imigração. Neste sentido, consideramos que as dificuldades apresentadas pelos alunos do Grupo Experimental de Leitura ao longo da intervenção, bem como os resultados que apresentaram no pré e pós-teste de leitura, e que os distanciam do grupo de Controlo 2, foram influenciados, ao mesmo tempo, por questões de origem socioeconómica, os fatores socioeconómicos são uma variável a ter em conta, sobretudo em questões de linguagem e literacia (Waldfoegel, 2012; Pace, Luo, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2017), mas também de ascendência e de escolaridade dos pais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostram que o projeto teve impacto nas aprendizagens dos alunos e pode constituir um contributo para uma modificação das práticas de sala de aula, abrindo uma porta para a reflexão sobre a importância e a necessidade de se trabalhar de forma explícita as questões da compreensão e do ler para aprender (Snow, 2010).

Sendo o texto expositivo um tipo de texto com características muito específicas e muito presente nas diferentes áreas curriculares, é importante que seja regularmente ensinado em sala de aula, combinando a exploração da própria língua com a perspetiva de construção do conhecimento e, neste projeto, apresentam-se propostas muito concretas de trabalho de sala de aula que poderão ser utilizadas no âmbito da formação inicial e contínua de professores.

A construção de propostas, que reúnem e articulam estratégias já estudadas isoladamente em outros estudos, facilitará a integração em sala de aula do que a investigação sugere sobre esta temática, podendo o professor reconstruir e adaptar as propostas aos textos que pretende trabalhar, mas também às características da comunidade escolar em que está inserido.

Um terceiro ponto de reflexão prende-se com a importância da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e do ensino explícito da leitura e da compreensão de textos em sala de aula, pois, tal como refere Machado (2002), não basta incentivar um aluno a ler, é necessário criar atividades que o ensinem e o orientem na construção das suas habilidades como leitor. Ao ensinarmos os alunos a ler e a compreender, através da modelagem e da instrução (Tomasello, Kruger e Ratner, 1993), a pensar sobre o seu trabalho de forma reflexiva e a procurar respostas para os seus problemas e questões, estamos a prepará-los para enfrentar os desafios que lhes irão ser colocados na leitura de textos expositivos fora da sala de aula, seja qual for o tema, o texto ou o contexto em que for realizada a leitura.

Um outro ponto a destacar é a organização da intervenção, ou seja, a existência de uma base teórica que sustentou todas as opções tomadas, desde a organização do trabalho (em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e individualmente) ao gradual aumento da complexidade das tarefas e à diminuição do apoio por parte do professor. Aparece aqui como destaque a necessidade de se planificar o trabalho de sala de aula com cuidado, refletindo-se continuamente sobre a necessidade de adaptar os tempos, os espaços e os contextos às orientações curriculares.

Há ainda a destacar o contributo do projeto para a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Ao colocarmos os alunos no centro do processo de aprendizagem, ao dar-lhes espaço e tempo para aprender a gerir as tarefas, ao ter em consideração os conhecimentos que já possuem e os seus interesses, estamos claramente a criar cidadãos autónomos e responsáveis e a prepará-los para a sociedade do futuro.

Parece-nos que, tendo em conta a forma como foi desenvolvido e organizado, bem como os resultados que apresenta, este trabalho poderá constituir um contributo para a formação inicial e contínua de professores, mas também para o processo de implementação das novas diretrizes do Ministério da Educação, nomeadamente no que se refere ao que é apresentado no documento das Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Básica.

Por apresentar estratégias que poderão ser utilizadas por professores do 1.º ciclo, mas também de Português e de outras Áreas Curriculares dos ciclos seguintes, acreditamos que poderá trazer à discussão pontos importantes para a realização de aprendizagens ativas e significativas em sala de aula, atuando como uma alternativa às práticas tradicionais, ajustando-se às necessidades dos alunos e indo ao encontro dos seus interesses, motivando-os para a aprendizagem. É um projeto que poderá ser o ponto de partida para a transformação da sala de aula num espaço em que se promove a autonomia, a responsabilidade e a aprendizagem por colaboração, ao mesmo tempo que se desenvolvem múltiplas competências, entre as quais, competências de literacia.

## BIBLIOGRAFIA

Abarca, E. (2010). 10 claves para enseñar a comprender. Educación Primaria. In Bargueño, E., Barredo, F., Nuere, S., Sánchez Zarco, M., & Coll, C. Con firma 2010. *Leer para aprender. Leer en la era digital*. Gobierno de España. Ministerio de Educación.

Acevedo, C., & Rose, D. (2007). *Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling*. Primary English Teaching Association. Disponível em [https://readingtolearn.com.au/pdf/Reading%20\(and%20writing\)%20to%20learn%20.pdf](https://readingtolearn.com.au/pdf/Reading%20(and%20writing)%20to%20learn%20.pdf)

Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2010). A study of thoughtful literacy and motivation to read. *The Reading Teacher*, 64 (4), 226-234. <https://doi.org/10.1598/RT.64.4.1>. Disponível em [https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RT.64.4.1?casa\\_token=3uvtvfcahy4aaaa:qbwdfx07xymmhphmdav7lukbveprbhze4n6jbnq45w1rst\\_sboqorxq3acahgpkwfxjrv3j3ip8av0](https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RT.64.4.1?casa_token=3uvtvfcahy4aaaa:qbwdfx07xymmhphmdav7lukbveprbhze4n6jbnq45w1rst_sboqorxq3acahgpkwfxjrv3j3ip8av0)

Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). *Put reading first*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do português*. (Doctoral Dissertation, Universidade de Aveiro). Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1242/1/jprbalula%20%282007%29.pdf>.

- Chall, J. (1996). *Stages of Reading Development*. New York: mcgraw-Hill
- Carvalho, C., & Sousa, O. C. (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. *Interações*, 19, 109–126. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Costa-Pereira, T., Sousa, O. & Matos, D. (2018). A escrita como função epistémica em projeto do 1.º ciclo do Ensino Básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção de conhecimento. In L. Silva, D. Cardoso & A. Silva (Orgs.). *Nos Domínios da Escrita: Estudo de Abordagem Processual* (119-144). João Pessoa, Brasil: Editora do CCTA
- Costa-Pereira, T. & Sousa, O. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Atas do 12.º Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI*. Lisboa, Portugal, APP
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2009). *Escrever e Ler: materiais e recursos para a sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de Julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, N.º 129. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- De Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhé (Santiago)*, 24(2), 1-13.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24 (2), 597-622. <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1664>
- Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Duke, N. K. (2000). For the rich it's richer: Print environments and experiences offered to first-grade students in very low- and very high-SES school districts. *American Educational Research Journal*, 37, 456–457. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/1163530?Seq=1>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990) Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7–16. Disponível em <https://eprints.qut.edu.au/49099/>
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Gonçalves, H. & Pires, P. (2013). *A Grande Aventura, Estudo do Meio 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept- oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *Elementary School journal*, 99, 343-366. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/1002175?Seq=1>
- IAVE (2017). *Resultados Globais PIRLS 2016, epirls 2016 – Portugal. Literacia de Leitura & Literacia de Leitura online*. Disponível em [http://iave.pt/images/ficheiros/pdf/Estudos\\_Internacionais/Relat\\_PIRLS\\_2016\\_Resultados.pdf](http://iave.pt/images/ficheiros/pdf/Estudos_Internacionais/Relat_PIRLS_2016_Resultados.pdf)
- Letras, J., Dias, A. & Sousa, O. (2019). Resumir textos narrativos e textos expositivos: do ensino às

percepções dos alunos. *Palavras*, 2, 1-14.

Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A. (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de avaliação Educativa.

Machado, E. (2002). *Lendo e Compreendendo: uma experiência com 5ª série*. Tese de mestrado. Brasil: Universidade de Campinas.

Marôco, J. (2018). O bom leitor: preditores de literacia de leitura dos alunos portugueses no PILRS 2016. *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (2), 115-131. <https://doi.org/10.21814/rpe.13768>  
Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13768>

Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Meyer, B. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton & J. Black (Eds.), *Analysing and understanding expository text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meyer, B. & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2011, 4(1), 127-152. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070453.pdf>

Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psyche* (Santiago), 24(2), 1-13.

Miguel, E. S. (1993). *Los Textos Expositivos*. Madrid: Santillana.

Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Pamplona: Gobierno de Navarra-Departamento de Educación y Cultura.

Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *Reading Teacher*, 57(8), 710–719. Disponível em: [http://mcteresources.pbworks.com/w/file/fetch/65488920/Reading teacher 2.pdf](http://mcteresources.pbworks.com/w/file/fetch/65488920/Reading%20teacher%202.pdf)

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center,. [Http://doi.org/10.1097/01.tp.0000399132.51747.71](http://doi.org/10.1097/01.tp.0000399132.51747.71)

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The reading teacher*, 62(5), 384-392.

Olson, D. R. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris: Retz.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308. Disponível em <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226?journalCode=linguistics>

Pires, â., Brito, E., Velho, F. (2020), Entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico –

a percepção da criança. *Egitânia Scientia - Special Edition – Education*, (67-83).

Ribeiro, I., Viana, F., Santos, S., Cadime, I., (2014). *BAL - Bateria de Avaliação da Leitura: abordagens teóricas e opções metodológicas*. Lisboa: CEGOC-TEA. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42998/1/BAL\\_Manual%20%c3%a9cnico%20%28formato%20ebook%29.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42998/1/BAL_Manual%20%c3%a9cnico%20%28formato%20ebook%29.pdf)

Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). *Apresentação do projeto "Aprender a ler e a escrever em Portugal (relatório de progresso)*. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio\\_progresso.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Snow, C. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328(5977), 450–452. <http://doi.org/10.1126/science.1182597>

Snow, C. (2002). *The RAND report: Reading for understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. RAND. Santa Monica. Disponível em [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)

Sousa, O. C. & Silva, M. E. (2003). O texto narrativo no 1º Ciclo: deteção de alguns problemas. In Bárrios, A. & J. Ribeiro (Org.). *Actas do II Encontro Nacional de Investigação e Formação* (pp.181-192). Lisboa: CIED.

Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Porto, Portugal: Media XXI. Disponível em: [https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos\\_contextos.pdf](https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf)

Sousa, O. & Costa-Pereira, T. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 40(2), 1-12. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/41888>

Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-552. Doi: 10.1017/S0140525X0003123X

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C., & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Exedra*, 447–465.

Waldfoegel, J. (2012). The role of out-of-school factors in the literacy problem. *Future of Children*, 22(2), 39–54. [Http://doi.org/10.1353/foc.2012.0016](http://doi.org/10.1353/foc.2012.0016)

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.

Williams, J. (2018) Text structure instruction: the research is moving forward. *Reading and writing*, 31(9), 1923-1935.